A cura di
Filippo Dettori

Il docente inclusivo nella scuola secondaria

Esiti di una ricerca *con* gli insegnanti

edizioni junior

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

FORMARE, EDUCARE, INCLUDERE: LA SFIDA DELL'EDUCAZIONE CONTEMPORANEA

Collana sottoposta a peer review

Diretta da Filippo Dettori

Comitato scientifico

Gianluca Amadori, Università Europea di Roma; Maja Antonietti, Università di Parma; Elena Bortolotti, Università di Trieste; Fabio Corsi, Università di Verona; Lucio Cottini, Università di Urbino; Paola Damiani, Università di Modena e Reggio Emilia; Donatella Fantozzi, Università di Pisa; Andrea Fiorucci, Università di Lecce; Mario Gianpaolo, Università di Siena; Angelo Lascioli, Università di Verona; Antonello Mura, Università di Cagliari; Andrea Pintus, Università di Parma; Moira Sannipoli, Università di Perugia; Ivan Traina, Università di Verona; Tamara Zappaterra, Università di Ferrara; Antioco Luigi Zurru, Università di Cagliari.

La collana nasce con l'obiettivo di offrire uno spazio autorevole e aggiornato dedicato alla ricerca pedagogica e didattica e ai processi formativi in tutte le loro declinazioni, promuovendo una visione dell'educazione fondata su equità, partecipazione e rispetto delle differenze. In un panorama educativo in continua trasformazione, intende valorizzare approcci teorici e pratiche innovative capaci di rispondere alle sfide della contemporaneità.

Al centro del progetto editoriale vi è una convinzione forte: la qualità dell'educazione passa attraverso la capacità di riconoscere e valorizzare la diversità dei percorsi di apprendimento, promuovendo ambienti inclusivi e realmente accessibili.

La collana accoglie monografie, saggi teorici, studi empirici, manuali operativi e testi interdisciplinari che contribuiscano ad arricchire il dibattito scientifico e a sostenere l'innovazione didattica. Si rivolge a docenti universitari e ricercatori, insegnanti e formatori in ambito scolastico ed extrascolastico, professionisti dell'educazione e dell'inclusione, studenti universitari.

L'obiettivo è offrire riferimenti scientifici solidi e proposte operative capaci di tradursi in pratiche efficaci nei contesti scolastici ed extrascolastici, con particolare attenzione a tematiche quali la progettazione didattica, la personalizzazione dei percorsi formativi e i processi di valutazione e autovalutazione.

La collana vuole essere un luogo di confronto tra prospettive diverse, un laboratorio aperto in cui la ricerca accademica dialoga con le pratiche educative. Accoglie contributi interdisciplinari provenienti da studiosi attivi nei campi della pedagogia, della psicologia e delle neuroscienze, favorendo un dialogo integrato tra prospettive teoriche e pratiche formative.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

A cura di
Filippo Dettori

Il docente inclusivo nella scuola secondaria

Esiti di una ricerca *con* gli insegnanti

edizioni junior

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU, PNRR
Missione 4 Componente C2 - Investimento 1.1 - M4C2–I1.1 - "PRIN 2022 PNRR"-SH3-P20228H8K7
TASCLE: Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary Level' school

CUP J53D23016860001 - CUP B53D23029750001 - CUP D53D23020370001

Pubblicato con licenza Creative Commons - Attribuzione 4.0 Internazionale (CC-BY 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.it

ISBN 979-12-5635-176-3

© 2026 Edizioni Junior® - Reggio Emilia

In copertina: © Unsplash - Vitaly Gariev

Direzione editoriale: Andrea Pagano
Coordinamento editoriale: Diego Tavazzi
Impaginazione: Martina Zonca
Revisione tecnica dell'impaginato: Maria Grazia Brumana

Prima edizione: febbraio 2026

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Indice

Prefazione 7
Elena Bortolotti

Introduzione..... 11

1. Evidenze emerse dalla letteratura pedagogica 14
   1. Analisi della letteratura nell'area dell'inclusione 14
      Filippo Dettori e Barbara Letteri
   2. Analisi della letteratura nell'area dei Bisogni Educativi Speciali 20
      Maja Antonietti e Andrea Pintus
   3. Analisi della letteratura nell'area delle tecnologie inclusive 28
      Ivan Traina e Elisa Garieri

2. La ricerca TASCLE 37
   1. Obiettivi della ricerca 37
      Filippo Dettori
   2. Metodologia della ricerca: il metodo Delphi..... 40
      Ivan Traina e Elisa Garieri
   3. Analisi dei fabbisogni formativi dei docenti per una scuola inclusiva basata sul questionario "Per una scuola inclusiva"..... 44
      Matteo Muratori
   4. Un quadro d'insieme 52
      Andrea Pintus
   5. Conclusioni 55
      Andrea Pintus e Maja Antonietti

3. La ricerca in classe con gli insegnanti 58
   1. L'esperienza nelle scuole secondarie e il coinvolgimento degli insegnanti 58
      Filippo Dettori

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2. La sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado 60
Barbara Letteri
3. Le attività sull'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado .. 69
Giusy Manca
4. Orientamento come accompagnamento al progetto di vita..... 75
Giusy Manca e Luisa Pandolfi
5. Orientamento, autovalutazione e inclusione:
un'indagine esplorativa nelle scuole secondarie di II grado 79
Luisa Pandolfi
6. Riflessioni conclusive relative alla ricerca sul campo 84
Filippo Dettori, Barbara Letteri, Luisa Pandolfi e Giusy Manca

4. Un possibile profilo del docente inclusivo 87
Angelo Lascioli
1. Una riflessione sulle caratteristiche e le competenze
del docente inclusivo..... 87
2. Esperienze pregresse di pubblicazioni di linee-guida
per la formazione del docente inclusivo 102
3. Un'esplorazione di pregresse linee-guida per la formazione
dei docenti inclusivi..... 104

5. Il docente inclusivo nella scuola secondaria
Esiti della ricerca TASCLE..... 109
1. Linee guida/raccomandazioni per il docente inclusivo: orientamenti
operativi per una didattica equa, accessibile e personalizzata..... 109
Filippo Dettori, Barbara Letteri, Angelo Lascioli, Ivan Traina,
Maja Antonietti e Andrea Pintus
2. Struttura e materiali del curricolo formativo del docente inclusivo..... 157
Barbara Letteri, Matteo Muratori e Elisa Garieri
3. Il docente inclusivo nei contesti scolastici interculturali 164
Valentina Guerrini
4. Prospettive di ricerca future..... 168
Filippo Dettori, Angelo Lascioli e Maja Antonietti

Bibliografia..... 171

Appendice. Esempi di buone pratiche 187

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Prefazione

Elena Bortolotti

Il presente volume, che ho avuto il piacere di leggere, raccoglie gli esiti del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale TASCLE (Training pathway Addressed to Support and Curricular Teachers of Secondary Level School), nato dall'esigenza di indagare i fabbisogni formativi dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, con particolare attenzione alle competenze necessarie per operare in contesti inclusivi.

Parlare oggi di inclusione e di contesti inclusivi potrebbe apparire come il punto di arrivo di un percorso già compiuto sul piano normativo, culturale e sociale. In realtà, siamo ancora lontani dal poter considerare l'inclusione un traguardo pienamente raggiunto: la strada da percorrere è ancora lunga. L'inclusione potrà dirsi realizzata quando diventerà un fatto condiviso dall'intera cittadinanza, quando non vi sarà più bisogno di parlarne perché sarà divenuta una pratica concreta e quotidiana, agita all'interno di ogni comunità.

A oggi, l'inclusione rappresenta una sfida complessa che mette alla prova i sistemi educativi contemporanei, chiamati a operare in un contesto sociale e culturale caratterizzato da una crescente eterogeneità dei bisogni, delle storie personali e dei profili di apprendimento.

In particolare, l'inclusione scolastica dovrebbe fondarsi su un principio pedagogico, etico e politico capace di orientare l'intero sistema educativo verso la garanzia del diritto all'educazione, alla partecipazione e all'apprendimento di tutti gli studenti. Ciò implica il riconoscimento e la valorizzazione della diversità come risorsa, e non come problema da gestire. La scuola è quindi chiamata a trasformare sé stessa per rispondere, in modo equo e per-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

sonalizzato, alla pluralità dei bisogni, delle capacità e delle condizioni personali, sociali, culturali e linguistiche degli studenti.

Si tratta di una visione dinamica che considera tutti gli studenti, inclusi coloro che manifestano Bisogni Educativi Speciali, e che ripensa la proposta didattica in termini di progettazione flessibile, fondata su differenziazione, personalizzazione e Universal Design for Learning. In tale prospettiva, un uso consapevole delle tecnologie assume un ruolo centrale, in quanto mediatore dell'apprendimento e strumento di partecipazione.

Tuttavia, ciò non è sufficiente. La collaborazione tra docenti, studenti, famiglie e territorio rimane il perno attorno al quale devono ruotare le azioni didattiche e le pratiche quotidiane, in un'ottica orientata al benessere e al successo formativo di tutti i soggetti coinvolti.

In questi termini, la scuola è chiamata a ripensare in modo profondo le proprie finalità, le pratiche didattiche e le competenze professionali dei docenti. L'inclusione non può più essere intesa come un insieme di interventi settoriali o come una risposta emergenziale a specifiche condizioni di fragilità, ma deve configurarsi come principio fondante dell'azione educativa e come orizzonte etico e pedagogico dell'intero sistema scolastico.

Particolare attenzione va dunque riservata alla figura dell'insegnante, intesa non solo come trasmettitore di conoscenze o esecutore di pratiche didattiche, ma come professionista riflessivo, dotato di agency e chiamato a sviluppare una "postura interiore" autenticamente inclusiva. Tali competenze non nascono spontaneamente, ma richiedono, sul piano professionale, docenti capaci di leggere la complessità dei contesti educativi e di assumere responsabilità condivise nella promozione del successo formativo di ciascuno.

In questa prospettiva, la formazione si configura come una risorsa imprescindibile, sia nella fase iniziale sia lungo l'intero arco della vita professionale dei docenti.

La formazione, tuttavia, non può limitarsi agli aspetti teorici e concettuali del "fare didattica". Essa deve addentrarsi nei meandri delle realtà scolastiche, dove i percorsi non sono lineari, ma segnati da curvature che pongono i docenti nella necessità di pensare e ripensare continuamente le procedure più adeguate da adottare in classe, per rispondere alle esigenze educative, didattiche e organizzative generate dall'eterogeneità dei contesti.

In tale quadro, la sola riflessione teorica non è sufficiente: emerge con forza la necessità di una ricerca pedagogica sul campo, partecipata e attenta

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ai contesti e alle persone che li abitano, orientata non solo alla produzione di conoscenza, ma anche alla generazione di valore pedagogico per tutti gli attori coinvolti. Docenti, dirigenti e altri stakeholder sono così chiamati a partecipare attivamente alla definizione dei fabbisogni, alla costruzione degli strumenti e alla co-progettazione delle soluzioni formative, secondo una logica circolare e riflessiva.

Nel presente lavoro, la parte dedicata alla ricerca evidenzia come l'inclusione rappresenti oggi un valore ampiamente condiviso nel mondo della scuola, ma non ancora pienamente tradotto in pratiche professionali consolidate. Le discrepanze emerse tra l'importanza attribuita alle competenze inclusive e il loro possesso percepito mettono in luce un fabbisogno formativo strutturale, particolarmente marcato negli ambiti delle tecnologie educative e dei bisogni educativi emergenti. I risultati suggeriscono la necessità di percorsi di formazione continua, differenziati e orientati alla pratica, capaci di accompagnare i docenti nel confronto con la complessità dei contesti educativi contemporanei. In questa prospettiva, il volume si propone non solo come analisi conoscitiva, ma anche come dispositivo di riflessione e sviluppo professionale.

Significativa è, inoltre, l'attenzione riservata alle tecnologie inclusive, restituite non come strumenti meramente accessori o compensativi, ma come risorse capaci di ampliare le opportunità di partecipazione, personalizzazione e accessibilità dei contesti di apprendimento. L'integrazione tra dimensione pedagogica e dimensione tecnologica emerge così come uno snodo centrale per la costruzione di ambienti educativi in grado di rispondere in modo flessibile e sostenibile alla complessità della scuola contemporanea.

Il volume si propone, dunque, come uno strumento di riferimento sia per la comunità scientifica sia per i professionisti dell'educazione. Le linee guida e le raccomandazioni operative che emergono dagli esiti della ricerca intendono offrire indicazioni concrete per la progettazione di percorsi formativi rivolti ai docenti, nella prospettiva di una scuola equa, accessibile e orientata al successo formativo di tutti gli studenti.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Introduzione

Negli ultimi decenni, il dibattito pedagogico internazionale ha conosciuto una trasformazione profonda, segnata dall'emergere di nuovi paradigmi interpretativi dell'inclusione scolastica e dalla crescente consapevolezza che l'equità educativa non possa essere considerata un traguardo statico, ma un processo in continua evoluzione. Le scuole, oggi più che mai, si confrontano con una pluralità di bisogni, traiettorie di sviluppo, condizioni socio-culturali e profili di apprendimento che richiedono un ripensamento sistemico delle pratiche didattiche, delle competenze professionali e delle politiche formative. In questo scenario, la ricerca educativa è chiamata a svolgere un ruolo cruciale: fornire evidenze, orientamenti e strumenti capaci di sostenere i docenti nella costruzione di ambienti realmente inclusivi, accessibili e orientati al successo formativo di tutti gli studenti.

Il volume si colloca all'interno di questa cornice, proponendo gli esiti di un progetto di ricerca di interesse nazionale (TASCLE), che intreccia analisi teorica, ricerca empirica e riflessione professionale con uno sguardo particolarmente attento all'apporto che le TIC possono offrire nei processi inclusivi degli studenti delle scuole secondarie di I e II grado.

Il Capitolo 1 offre una ricognizione approfondita della letteratura pedagogica contemporanea, con particolare attenzione ai contributi che hanno ridefinito il concetto di inclusione, ai modelli interpretativi dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e alle prospettive emergenti a livello internazionale. L'analisi mette in luce come l'etichetta BES richieda una costante revisione concettuale e operativa, per evitare derive classificatorie e per sostenere un

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

approccio realmente dinamico e situato. Parallelamente, il capitolo esplora, attraverso l'analisi della letteratura internazionale, il ruolo crescente delle tecnologie inclusive, considerate non come semplici strumenti compensativi, ma come risorse culturali e didattiche capaci di ampliare le possibilità di partecipazione e apprendimento.

Il Capitolo 2 descrive la ricerca TASCLE, un'indagine strutturata attraverso il metodo Delphi e finalizzata a identificare i fabbisogni formativi dei docenti in relazione all'inclusione scolastica. Il capitolo illustra gli obiettivi della ricerca, le fasi metodologiche, i criteri di selezione dei partecipanti e le strategie adottate per garantire un processo rigoroso e partecipato. Una parte centrale è dedicata all'analisi del questionario *Per una Scuola Inclusiva*, strumento attraverso cui sono state rilevate competenze, percezioni e aree di sviluppo professionale. La descrizione dettagliata delle sezioni del questionario consente di comprendere la complessità dell'approccio adottato, che integra dimensioni generali dell'inclusione, aspetti demografici, competenze tecnologiche e una doppia valutazione capace di restituire un quadro sfumato e multilivello.

Il Capitolo 3 sposta l'attenzione sul lavoro svolto direttamente nelle scuole, documentando la ricerca sul campo condotta con insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Le esperienze raccolte mostrano come l'inclusione si giochi nella quotidianità delle pratiche didattiche, nelle scelte metodologiche e nelle relazioni educative. Particolare rilievo è attribuito alle attività di orientamento, considerate non solo come momenti informativi o formativi, ma come processi di accompagnamento al progetto di vita degli studenti. L'indagine sull'autovalutazione e sull'inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado offre ulteriori elementi per comprendere le percezioni dei docenti e le sfide ancora aperte.

Il Capitolo 4 propone una riflessione teorica e professionale sul profilo del docente inclusivo, delineando le competenze, le disposizioni interiori e la "forma mentis" necessarie per operare in contesti complessi e diversificati. Il capitolo affronta temi centrali quali l'agency professionale, le specificità del sistema italiano, la distinzione tra integrazione e inclusione, la prospettiva dell'Inclusive Education e l'organizzazione sistemica delle scuole inclusive. Una sezione è dedicata all'analisi critica delle linee-guida già pubblicate a livello nazionale e internazionale, con l'obiettivo di individuare continuità, lacune e possibili direzioni di sviluppo.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Il volume si conclude con il Capitolo 5, che presenta gli esiti complessivi della ricerca TASCLE e propone un insieme di linee guida operative per la formazione del docente inclusivo. Le raccomandazioni delineano un curricolo formativo strutturato, orientato alla costruzione di competenze professionali solide, riflessive e capaci di sostenere una didattica equa, accessibile e personalizzata. Il capitolo si chiude con alcune prospettive di ricerca futura, suggerendo piste di approfondimento utili a consolidare e ampliare il lavoro avviato.

Nel suo insieme, il libro intende offrire un contributo scientifico e operativo alla costruzione di una scuola realmente inclusiva, capace di riconoscere e valorizzare la diversità come risorsa, di sostenere i docenti nel loro sviluppo professionale e di promuovere un'educazione orientata alla partecipazione, alla giustizia e al benessere di tutti gli studenti.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

1. Evidenze emerse dalla letteratura pedagogica

1. Analisi della letteratura nell'area dell'inclusione

Filippo Dettori e Barbara Letteri

Negli ultimi decenni, il concetto di inclusione scolastica ha assunto un ruolo centrale nelle politiche educative europee e italiane, con particolare attenzione agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES). In questo contesto, il Progetto PRIN ha promosso una revisione sistematica della letteratura sui processi inclusivi nelle scuole secondarie.

Nel quadro del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN), infatti, l'Università di Sassari svolge il ruolo di capofila, coordinando una rete accademica che comprende le Università di Verona e Parma. Il progetto esplora i processi inclusivi nella scuola secondaria, con particolare attenzione alle pratiche didattiche rivolte agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES), concentrandosi sull'impiego delle tecnologie digitali come strumento didattico inclusivo. L'approccio multidisciplinare ha guidato una revisione sistematica della letteratura, intesa come fase preliminare per tracciare lo stato dell'arte della ricerca educativa in ambito inclusivo.

La revisione è stata condotta secondo un approccio sistematico coerente con gli standard internazionali e guidato dal framework PCC, adottato per definire il campo di indagine:

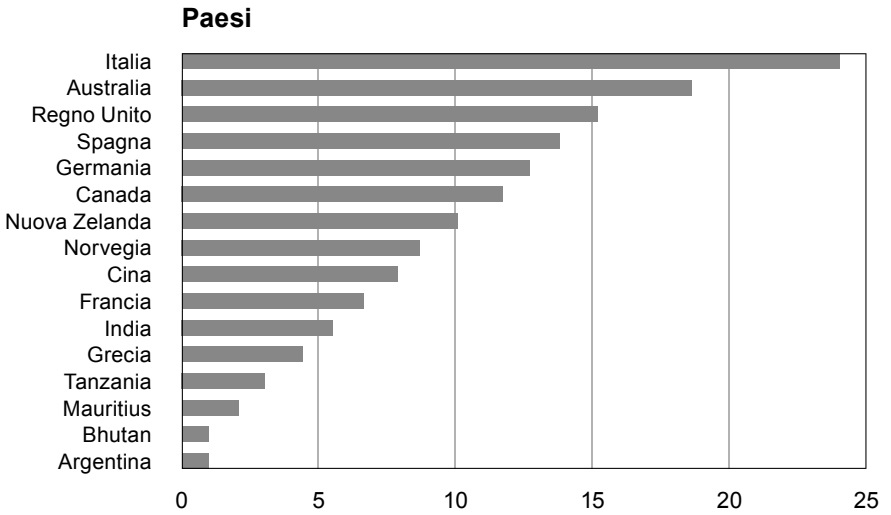
- *Population*: studenti con Disabilità certificate, Disturbi Specifici dell'Ap-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

prendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES) nella scuola secondaria di primo e secondo grado;
- *Concept*: pratiche educative inclusive;
- *Context*: ambiente scolastico italiano ed europeo negli ultimi 10 anni.

I criteri di inclusione degli studi sono stati rigidamente selezionati:
- Campione: scuole secondarie di I e II grado;
- Focus su disabilità, DSA e BES generici;
- Popolazione coinvolta: docenti e educatori;
- Periodo temporale: 2013–2023, ultimi 10 anni.

Per garantire l'accuratezza e la rilevanza scientifica, sono stati consultati database inerenti alle pubblicazioni scientifiche del settore quali: ERIC (33), Scopus (13), Torrossa (14), il motore di ricerca Google Scholar (31) e tutte le riviste ANVUR di area A-11 – D1 e D2 (17) per un totale di 108 materiali consultati. Il documento generato in foglio di calcolo Excel, ha fornito un prospetto sistematico dei dati estratti: nome degli autori, anno di pubblicazione, paese d'origine, setting scolastico e focus dello studio. Il dataset evidenzia un'elevata eterogeneità geografica, con studi provenienti da Europa, Asia, Nord America, Africa e Oceania.



Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

I criteri usati per estrarre i dati:

- Autore, anno, paese
- Obiettivi dello studio
- Tipologie di disabilità
- Metodi di raccolta e analisi dei dati
- Setting educativo e popolazione coinvolta

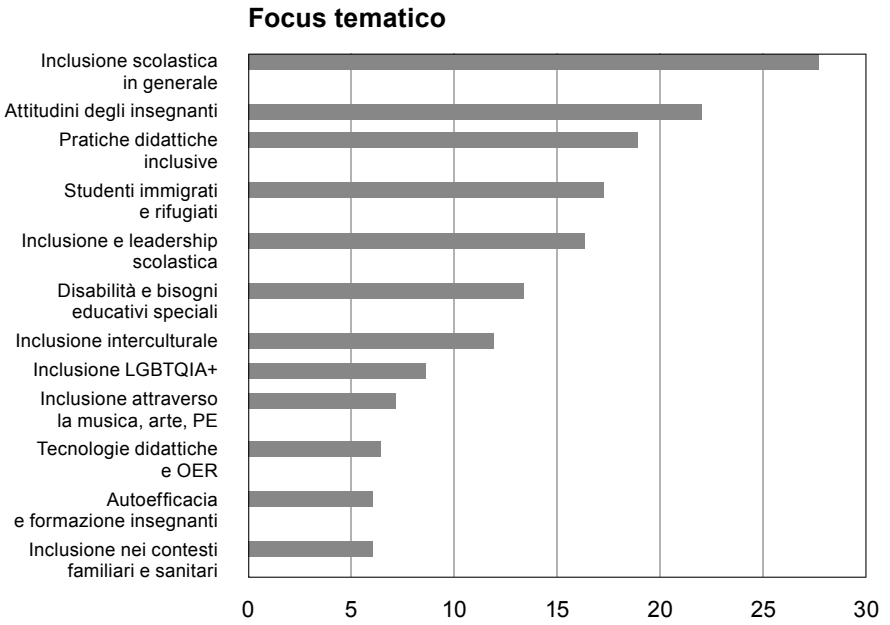
Questa revisione sistematica della letteratura ha avuto lo scopo di tracciare una mappa dei processi inclusivi affrontando nello specifico i bisogni educativi degli studenti con BES. La scelta di una metodologia di scoping review è giustificata dalla sua capacità di includere un'ampia gamma di evidenze, consentendo una comprensione completa dei molteplici aspetti nell'educazione speciale. I suoi criteri flessibili per l'inclusione degli studi la rendono particolarmente adatta a indagare questo ambito specifico nel contesto educativo. La revisione ha seguito le linee guida Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA)-ScR (CIT) (Tricco *et al.,* 2018, Moher *et al.,* 2009), che consente una visione ampia e multidimensionale della letteratura disponibile. Questa revisione si è concentrata sugli studenti con BES nelle scuole secondarie di I e II grado, per capire qual è lo stato dell'arte e per aiutare i professionisti del settore dell'istruzione a conoscere le opportunità che possono essere offerte per un apprendimento inclusivo.

Ci si è avvalsi di una revisione sistematica che, in accordo con Grant e Booth, fornisce una valutazione preliminare delle dimensioni e della portata potenziali della letteratura di ricerca disponibile, con l'obiettivo di identificare le prove di ricerca che cercano di essere sistematiche, trasparenti e replicabili. Durante l'estrazione dei dati, sono stati raccolte sistematicamente le informazioni dagli studi selezionati in base a criteri predeterminati: primo autore, anno, Paese, scopo/i, competenze considerate, setting, livello di istruzione, popolazione dello studio, condizione/disabilità affrontata, metodi di raccolta dei dati, analisi dei dati e sintesi dei risultati. I dati estratti sono stati organizzati in un formato strutturato attraverso l'elaborazione di grafici. Per riassumere i dati nominali sono state utilizzate statistiche descrittive, tra cui frequenze e percentuali.

Inizialmente, l'estrazione dei dati è stata in gran parte deduttiva, guidata dagli obiettivi della revisione. In seguito, durante la fase di elaborazione dei dati, si è adottato un approccio più induttivo, analizzando tematicamente i

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

dati estratti per identificare modelli, temi e discrepanze tra gli studi. Il focus tematico analizzato è l'inclusione scolastica in generale, seguita da attitudini degli insegnanti e dalle pratiche didattiche inclusive. C'è una forte attenzione alla popolazione migrante/rifugiata, alla leadership educativa e ai bisogni educativi speciali. Nella letteratura analizzata emergono, anche, approcci innovativi come l'uso della musica e dell'arte, l'Universal Design for Learning (UDL) e le tecnologie come gli OER (Open Education Resources).



Dall'analisi, che ha previsto una sintesi statistica descrittiva per dati nominali, frequenze, percentuali, grafici tematici, emergono cinque macro-temi:

1. *Tecnologie Compensative*: L'adozione di tecnologie compensative rappresenta una prassi centrale per favorire l'inclusione degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nella scuola secondaria. Strumenti come le mappe concettuali digitali, la sintesi vocale e i software per la lettura facilitata sono oggi largamente riconosciuti come mezzi efficaci per garantire pari opportunità di accesso e partecipazione ai processi di apprendimento. Nel contesto italiano, diversi studi, tra cui quelli di Cottini,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Pavone e Fiorucci, confermano l'importanza di tali strumenti sia sul piano didattico sia su quello motivazionale. Secondo Cottini (2022), non solo queste tecnologie consentono di colmare alcune difficoltà operative e organizzative derivanti dal DSA, ma diventano veri e propri facilitatori dell'autonomia e della personalizzazione dei percorsi. Pavone (2014) sottolinea come le tecnologie digitali rappresentano un elemento imprescindibile per una scuola realmente inclusiva, mentre Fiorucci e colleghi (2018) ribadiscono la necessità di diffondere competenze digitali specifiche tra docenti e studenti affinché l'utilizzo di queste risorse sia realmente efficace.

2. *Formazione degli Insegnanti*: La formazione continua degli insegnanti è un fattore cruciale per il successo delle pratiche inclusive. Diverse ricerche (es. Alivernini *et al.,* 2020; Guerrini *et al.,* 2021) rilevano una stretta correlazione tra la qualità della formazione ricevuta e l'efficacia degli interventi inclusivi in classe. Dove la formazione mirata alle tematiche BES e all'inclusione è scarsa o assente, le strategie didattiche risultano meno strutturate e meno efficaci. Al contrario, percorsi formativi articolati, che includano sia aspetti teorici sia pratici e laboratoriali, incidono positivamente sulla capacità dei docenti di gestire la complessità e la diversità in aula. Cavicchiolo, Alivernini e Lucidi (2020) mettono in luce la necessità di formazione sistematica non solo sulle strategie didattiche, ma anche sugli aspetti emotivo-relazionali del lavoro con studenti con bisogni speciali.
3. *Didattica Inclusiva e Musica/Arte*: L'utilizzo di linguaggi espressivi come la musica e l'arte si rivela estremamente efficace per promuovere inclusione e partecipazione attiva. Gli studi di Boyle *et al*. (2023) e Montanari *et al*. (2021) mostrano come attività basate su musica e arte facilitino l'apprendimento, migliorino le relazioni tra pari e creino un ambiente accogliente sia per studenti con disabilità sia per quelli senza bisogni specifici. La musica, in particolare, viene descritta come "linguaggio universale" capace di superare barriere culturali e cognitive, mentre l'educazione artistica favorisce l'espressione individuale, il senso di appartenenza e la valorizzazione delle differenze. Montanari e Ruzzante (2021) evidenziano il ruolo dell'attività fisica adattata come strumento per promuovere l'inclusione in contesti scolastici diversificati.
4. *Coinvolgimento della Famiglia e del Territorio*: Il coinvolgimento attivo di famiglie e territorio emerge come elemento essenziale per la sostenibilità dei percorsi inclusivi. Gli studi di Pastore e Luder (2021) e Sánchez *et al*.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

(2018) dimostrano che la collaborazione tra scuola, famiglie e servizi territoriali facilita la presa in carico globale dello studente, riduce il rischio di esclusione e accentua la continuità tra tempo scolastico ed extrascolastico. La letteratura suggerisce l'importanza di un approccio integrato, in cui la scuola si ponga come nodo di una rete territoriale ampia, capace di rispondere ai molteplici bisogni degli alunni e delle loro famiglie, coinvolgendo anche il terzo settore e i servizi sociali

5. *Criticità e Gap di Ricerca*: Permane una serie di criticità strutturali nella letteratura scientifica:
   - carenze e studi longitudinali: Sono pochi gli studi di lungo periodo che valutano l'impatto delle metodologie inclusive nel tempo o l'efficacia reale delle tecnologie compensative;
   - definizione non uniforme di BES: Spesso la letteratura opera con cornici concettuali diverse, rendendo difficile il confronto tra esperienze e risultati tra paesi e contesti scolastici differenti;
   - valutazione limitata delle tecnologie: Le analisi sull'efficacia delle tecnologie compensative si concentrano quasi esclusivamente sugli esiti a breve termine, trascurando l'osservazione di effetti duraturi sulla carriera scolastica e sull'autonomia degli studenti.

Questi gap suggeriscono la necessità di progetti di ricerca pluriennali, di un maggior coordinamento tra studiosi e di un impegno condiviso su definizioni, indicatori e metodi di valutazione per rendere più solida e confrontabile la letteratura sull'inclusione scolastica

Pertanto, sono stati codificati sistematicamente i dati, identificando sia le categorie predefinite sia nuovi elementi significativi. Questo processo ha integrato la codifica deduttiva (per le categorie previste) che prevede la categorizzazione in base agli obiettivi di revisione, con la codifica induttiva (per le nuove intuizioni) che prevede l'emersione di pattern, discrepanze e nuove categorie significative La ricerca ha permesso di avere elementi utili per predisporre le fasi successive:

- rilevazione del punto di vista di docenti e educatori tramite un questionario;
- individuazione di buone pratiche, emerse da letteratura e studi sul campo;
- ricerca-azione nelle scuole secondarie, per sperimentare percorsi inclusivi;
- definizione di linee guida, per docenti e educatori, per promuovere processi inclusivi.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

La revisione ha evidenziato il ruolo strategico delle tecnologie nel promuovere ambienti scolastici equi e inclusivi. Tuttavia, emerge la necessità di investire su:

- formazione dei professionisti dell'educazione;
- co-progettazione con studenti e famiglie;
- monitoraggio degli effetti delle pratiche didattiche innovative.

Il progetto PRIN offre una piattaforma scientifica per tradurre le evidenze in azioni concrete, contribuendo alla costruzione di una scuola capace di accogliere, sostenere e valorizzare ogni studente.

2. Analisi della letteratura nell'area dei Bisogni Educativi Speciali
Maja Antonietti e Andrea Pintus

2.1. Oltre l'etichetta: perché i BES necessitano di una manutenzione continua

Nato per aprire le porte della scuola a ogni studente, il concetto di "Bisogno Educativo Speciale" (BES) rischia oggi di trasformarsi in un'etichetta che, invece di includere, finisce per creare nuove barriere. Se l'intenzione originale era lodevole – superare una visione puramente medica della differenza per promuovere un'educazione più equa – a un'analisi più attenta questo strumento rivela oggi una serie di crepe profonde. Ci troviamo di fronte a un paradosso: un termine pensato per garantire un diritto rischia di alimentare proprio i processi di stigmatizzazione ed esclusione che si proponeva di combattere. Ma cosa significa davvero "speciale"? E chi stabilisce il confine, sempre più labile, tra un bisogno "ordinario" e uno che richiede un'attenzione "speciale"? La verità è che questa distinzione non ha una base oggettiva, ma è il risultato di giudizi e valori storicamente stratificati su ciò che la scuola considera "normale".

Il pericolo, spesso inconsapevole, è quello di perpetuare una visione deficitaria, concentrata su ciò che all'alunno manca, relegandolo in una deviazione dalla norma. Il cambiamento terminologico, infatti, non sembra aver modificato a fondo le pratiche consolidate, che spesso continuano a focalizzarsi sul deficit individuale e su una continua rincorsa a classificare e definire ogni singola difficoltà. Si avverte qui una contraddizione latente: spesso i

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

BES descrivono in realtà bisogni educativi fondamentali che, se considerati "normali", rischierebbero di non essere presi in carico e soddisfatti adeguatamente dal sistema (Vehmas, 2010).

Forse, allora, la domanda da porsi è un'altra. E se l'aumento vertiginoso delle certificazioni BES non ci parlasse solo delle fragilità degli studenti, ma rivelasse piuttosto, in controluce, le tensioni e le difficoltà sistemiche della nostra scuola? Se ci parlasse della sua capacità, o incapacità, di gestire la differenza e di conciliare le proprie aspettative con le reali condizioni di vita dei ragazzi e delle ragazze? Questo contributo nasce proprio dalla convinzione che il costrutto di BES necessiti di una costante "manutenzione" per non diventare obsoleto o, peggio, controproducente. Occorre concepirlo come uno strumento adattivo, capace di trasformarsi mantenendo la sua funzione di garanzia, tenendo insieme esigenze didattiche, diritti individuali e la lettura di una complessità sociale in continuo mutamento. L'inclusione, infatti, non è una conquista stabile, ma un processo esposto a infinite variabili e, per questo, bisognoso di continua rielaborazione. Con Ferri (2018), concordiamo sul fatto che "non si arriva all'inclusione una volta per tutte, [...] così come noi dobbiamo installare gli aggiornamenti software necessari sui nostri computer, le scuole devono continuamente rivisitare le strutture, le politiche e le prassi per essere certi che il cerchio dell'appartenenza si allarghi continuamente".

Attraverso un confronto con le sensibilità e le priorità che emergono dalla letteratura internazionale, questo capitolo intende interrogare criticamente il costrutto di BES, non per demolirlo, ma per ricalibrarlo e ripensarne la capacità di leggere il nostro presente. L'obiettivo è superare la logica della "specialità" per promuovere un approccio autenticamente centrato sulla persona, concentrandosi sui sostegni necessari a garantire il successo formativo di ciascuno, aggirando così il dilemma stesso tra normalità e specialità.

2.2. Tendenze internazionali emergenti

Dall'analisi della letteratura internazionale degli ultimi cinque anni – svolta sulle tre delle principali banche aggregative internazionali disponibili online per gli ambiti della ricerca sulle Scienze Umane (EBSCOhost, Scopus e Google Scholar) – si nota come la riflessione pedagogica sull'inclusione si sia aperta a un dibattito sempre più globale, in cui esperienze e modelli di nazioni

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

non contigue dialogano idealmente tra loro (Antonietti, Muratori & Pintus, 2025). Esistono contesti nazionali nei quali, già nei primi anni Novanta, insegnanti di ogni ordine e grado hanno iniziato a sperimentare le classi "aperte", senza distinzioni formali tra alunni con e senza bisogni speciali (Ainscow, 2020), oppure nei quali team misti di insegnanti, psicologi e coach sportivi collaborano quotidianamente per trasformare le lezioni in veri e propri laboratori di formazione alle competenze socio-relazionali in ottica inclusiva (Manitsa & Doikou, 2020). Questi sono solo due spunti tra i tanti, ma è da simili esperienze che possiamo trarre ispirazione per rileggere il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) oltre i confini nazionali e, soprattutto, per individuare elementi concreti da adattare al nostro contesto.

L'inclusione, in questa prospettiva, non è un obiettivo da raggiungere una volta per tutte, ma un processo dinamico che richiede aggiornamenti costanti delle pratiche e degli strumenti. Dallo screening precoce per l'autismo alle applicazioni di intelligenza artificiale che modulano in tempo reale i materiali didattici, passando per la cura delle relazioni tra pari e la formazione continua dei docenti, emergono nove tendenze chiave che orientano oggi il dibattito internazionale.

La prima tendenza rilevata sottolinea la centralità della partecipazione attiva nel progetto educativo: non basta garantire la presenza fisica degli studenti con BES, ma è essenziale coinvolgerli nelle decisioni di classe come veri protagonisti del processo formativo (Liu *et al.,* 2024). Dal punto di vista esperienziale, creare condizioni per il riconoscimento di momenti scolastici positivi rafforza il senso di appartenenza e motiva ogni ragazzo a contribuire concretamente alle attività quotidiane (Dimitrellou & Male, 2023). Contemporaneamente, un contesto inclusivo sviluppa in ciascun alunno un concetto di sé positivo, superando la tendenza a misurarsi sui limiti anziché sulle potenzialità (Dalgaard *et al.,* 2022). Questo modello trova solide basi nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), che sancisce il diritto all'autodeterminazione, secondo cui gli studenti diventano agenti attivi nella progettazione del proprio percorso formativo (Wehmeyer *et al.,* 2021).

La letteratura internazionale mette in luce come l'inclusione degli studenti con Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella scuola secondaria stia evolvendo da interventi compensativi isolati a veri e propri ecosistemi di apprendimento condivisi. L'aumento delle diagnosi – passato da 1 caso

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ogni 150 bambini nel 2000 a 1 su 36 nel 2020 (CDC, 2020) – ha stimolato l'adozione di protocolli di screening sensoriale e comportamentale in età precoce e di percorsi personalizzati che valorizzano i punti di forza di ciascun ragazzo (Cottini & Vivanti, 2013). Sempre più spesso, insegnanti, logopedisti, terapisti occupazionali e psicologi collaborano in team multidisciplinari per co-progettare spazi e attività in cui si alternino momenti di regia docimologica e laboratori di socializzazione, rinforzando l'autoefficacia e riducendo l'ansia da prestazione (Boshoff, Redmond, Slee, & Robinson, 2024). Esperienze pilota in Grecia hanno dimostrato che micro-comunità scolastiche, alimentate da gruppi di peer mentoring e ambienti sensoriali adattati, favoriscono un senso di appartenenza genuino e stimolano l'autodeterminazione dei ragazzi con ASD (Konstantinos, Vega Gea, & Ortega-Tudela, 2024).

La pandemia di COVID-19 ha innescato una svolta culturale profonda: la scuola è entrata nella sfera della cura del benessere emotivo, affiancando all'apprendimento formale la promozione della salute mentale. In Irlanda del Nord sono stati integrati nel curriculum obbligatorio moduli di Social and Emotional Learning (SEL) incentrati su empatia, riconoscimento e gestione delle emozioni e strategie di coping (Doikou, 2024). Il risultato più sorprendente è il coinvolgimento dei pari senza BES: anche gli studenti "tipici" percepiscono l'ambiente come più accogliente e partecipano attivamente al sostegno dei compagni in difficoltà, dimostrando che prendersi cura del benessere di tutti rafforza l'intera comunità scolastica (Margaretha, Azzopardi, Fisher, & Sawyer, 2023).

Le tecnologie digitali continuano a imprimere la necessità di revisione al modo di pensare la didattica inclusiva, spingendo le scuole a progettare ambienti di apprendimento flessibili e personalizzati. Il framework del Universal Design for Learning invita a offrire percorsi multipli di accesso ai contenuti, innovando con strumenti digitali che rispondono alle diverse esigenze sensoriali, cognitive e relazionali. Oggi, piattaforme di intelligenza artificiale capaci di adattare in tempo reale materiali e attività aiutano gli insegnanti a calibrare il livello di complessità, suggerendo immediatamente risorse alternative ai ragazzi che faticano nella lettura o nella comprensione (Saborío-Taylor & Rojas-Ramírez, 2024; Pagliara *et al.,* 2024). Allo stesso tempo, software di sintesi vocale, mappe concettuali interattive e applicazioni di supporto alle funzioni esecutive creano un clima di classe più sereno, riducendo l'ansia da prestazione e aumentando la motivazione intrinseca (Lynch, McCall, Dou-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

glas, & McLinden, 2024). Anche la robotica educativa, una volta confinata a laboratori specialistici, si sta affermando come strumento quotidiano: robot programmabili e kit low-cost favoriscono esperienze collaborative dentro e fuori l'aula, abbattendo barriere motorie e sensoriali e valorizzando il ruolo attivo di ciascuno (Díaz-Boladeras, Claver i Díaz, & García-Sánchez, 2023). In questo ecosistema digitale, l'inclusione non è più un aggiustamento a posteriori, ma un orizzonte fin dall'avvio del processo formativo, dove ogni studente trova il proprio canale per partecipare, esprimersi e apprendere.

Le relazioni sociali e le reti di sostegno vengono dichiarate puntualmente il cuore pulsante di ogni esperienza formativa inclusiva, ma si tratta di una formula che si presta molto facilmente alle dichiarazioni formulate in modo emotivo, più che a quelle sostanziate dai fatti. È importante, quindi, avere presenti più casistiche in cui questa buona convinzione si può concretizzare e, anche in questo caso, la letteratura ci può essere d'aiuto. La questione dell'autoefficacia è collegata alle dinamiche di accoglienza senza pregiudizi in un gruppo, così come lo è la sua motivazione a partecipare attivamente alle attività scolastiche (Karaca & Toprak, 2022). In questo contesto, il ruolo dell'insegnante si trasforma: non più solo mediatore di contenuti, ma facilitatore di connessioni emotive e relazionali capaci di dare a ciascuno il coraggio di sperimentarsi. All'interno della scuola, strumenti semplici come i gruppi di tutoring tra pari o le circle time creano spazi sicuri in cui condividere difficoltà e successi. Questi momenti di confronto, scanditi da regole di ascolto empatico, permettono di superare l'isolamento e di costruire solidarietà concreta (Williams *et al.,* 2024). Parallelamente, piattaforme digitali e social learning network estendono le relazioni oltre i muri dell'aula, coinvolgendo famiglie, specialisti e compagni in una comunità di pratica che si autoalimenta. Il coinvolgimento della famiglia e del territorio arricchisce ulteriormente la rete di supporto, sebbene rimangano fronti critici di attivazione. Una comunicazione chiara e partecipata tra scuola e famiglie costruisce un clima di fiducia, essenziale per intervenire precocemente e in modo personalizzato (Martinez-Yarza *et al.,* 2024).

La formazione continua degli insegnanti è indicata come motore di cambiamento: le pubblicazioni accademiche incontrate si soffermano in modo deciso su questa considerazione, indagando la formazione non come evento isolato, ma come percorso interattivo e continuativo. Viene dichiarata l'importanza della promozione di ambienti di apprendimento per docenti basati

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

sulla riflessione condivisa, sul confronto tra pari e sull'analisi di casi reali, in cui fragilità e successi emergano con la stessa dignità (Nind, Rix & Sheehy, 2023). In molti istituti nascono comunità di pratica che uniscono incontri in presenza, workshop digitali e sessioni di microteaching utilizzando piattaforme online (Saborío-Taylor & Rojas-Ramírez, 2024). Qui i docenti sperimentano strategie come la flipped observation e il peer coaching, uno scambio orizzontale che valorizza ogni voce nella progettazione di unità didattiche inclusive (Lynch *et al.,* 2024; Kilbane & Milman, 2023).

La molteplicità delle identità studentesche mette in crisi le categorie rigide dei BES perché disabilità, radici culturali, genere e orientamento sessuale non si sommano come contenitori separati ma si intrecciano dando vita a barriere spesso invisibili nelle pratiche scolastiche quotidiane (Singh *et al.,* 2021; Tataranni, 2022). Quando le scuole si limitano ad ampliare l'elenco delle etichette senza ridefinire i processi di riconoscimento e sostegno, si finisce per creare gerarchie di bisogni che accentuano disuguaglianze sottili ma pervasive (McBrien *et al.,* 2022). Un approccio esclusivamente diagnostico non riesce a cogliere le sfumature di una studentessa migrante con difficoltà di apprendimento né di un ragazzo trans alle prese con complessità emotive, perché trascura la dimensione relazionale e contestuale che plasma ogni percorso scolastico (Chan *et al.,* 2022). È necessario ripensare i BES come un costrutto dinamico e aperto, capace di adattarsi ai mutamenti identitari e culturali e di promuovere pratiche inclusive fondate su ascolto, collaborazione e revisione continua delle strategie didattiche (Singh *et al.,* 2021). Seguendo questo approccio, la scuola può sperare di affrontare una sfida che purtroppo è ancora urgente: trasformare le diagnosi in spunti di crescita, passando da un modello tendenzialmente statico di etichettatura al riconoscimento delle identità come processi in divenire piuttosto che status predefiniti (Centre for LGBTQ+ Inclusion in Education, 2020).

La permeabilità tra spazi reali e virtuali fa del bullismo e del cyberbullismo una sfida che trascende la misurazione di incidenza: l'anonimato, le dinamiche algoritmiche e la scarsa protezione dei dati personali radicalizzano aggressioni che seguono gli studenti fuori dall'aula, trasformando ogni smartphone in un potenziale strumento di offesa (Kennedy & Dendy, 2024). L'impatto emotivo si manifesta in un crescente carico di ansia, depressione e senso di impotenza, spesso sommersi perché invisibili ai tradizionali sistemi di segnalazione e alla sorveglianza educativa (Martinez-Yarza *et al.,* 2024).

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Molte scuole si scoprono non solo impreparate nella gestione dei conflitti e prive delle competenze tecniche necessarie per garantire la cybersicurezza degli studenti troppo tardi, di fronte all'urgenza della gestione delle conseguenze di queste carenze. Per avere consapevolezza dei nuovi confini del problema, è indispensabile un modello integrato che unisca formazione degli insegnanti, educazione alla cittadinanza digitale e protocolli di sicurezza informatica, promuovendo una cultura condivisa di responsabilità online e tutela dei dati personali.

La letteratura analizzata ci avverte che le pratiche didattiche attualmente diffuse, anche quando segnalate come buone prassi, spesso restano confinate a progetti isolati, prive di un sistema di monitoraggio e riflessione condivisa che permetta di trasformare l'esperienza in sapere collettivo. Differenziare l'istruzione grazie alle tecnologie digitali è un primo passo, ma va integrato in processi di co-progettazione tra docenti, studenti e famiglie per evitare che resti un esercizio formale (Kilbane & Milman, 2023; D'Alonzo, Giaconi & Zurru, 2023). Allo stesso modo, gli approcci peer-to-peer favoriscono l'inclusione quando si basano su strategie di lettura motivazionale e mentoring tra pari, non come attività spot ma come parte strutturale del curricolo (van der Sande *et al.,* 2023; Williams *et al.,* 2024). Settori tradizionalmente marginali come l'educazione fisica e la musica hanno mostrato il potenziale trasformativo di un'adeguata personalizzazione, purché gli insegnanti dispongano di tempi e spazi di riflessione sui propri adattamenti (Toptas Demirci & Tzarova, 2021; Henning & Schult, 2021). In assenza di un framework che le colleghi, le buone prassi rischiano di restare fotogrammi isolati, mentre l'obiettivo dovrebbe essere la costruzione di un ecosistema didattico fluido, dove le strategie risultino sostenibili, valutabili e replicabili a tutti i livelli.

2.3. Per l'inclusione in divenire

Le esperienze internazionali ci dicono con chiarezza che l'inclusione non è un traguardo stabile, ma un cantiere sempre aperto. La sua forza sta nella capacità di evolvere insieme al mutare delle sfide sociali e tecnologiche: dallo sviluppo di nuovi algoritmi di intelligenza artificiale, capaci di supportare la lettura o la produzione scritta, fino al cambiamento demografico che chiama la scuola a integrare studenti provenienti da contesti culturali sempre più diversi.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Per il sistema italiano il messaggio è duplice. Da un lato, vale la pena semplificare procedure e linguaggi, privilegiando la definizione dei "sostegni" concreti – didattici, tecnologici, relazionali – anziché concentrarci sulle etichette diagnostiche. Dall'altro, è fondamentale investire nella formazione continua del personale scolastico, aprendosi a collaborazioni internazionali e sperimentazioni in aula. In questa prospettiva, la manutenzione concettuale dei BES non si limita a un aggiornamento normativo, ma diventa un richiamo a guardare alle potenzialità di ogni studente, non ai suoi limiti.

Per trasformare il costrutto di Bisogni Educativi Speciali da semplice etichetta normativa in uno strumento vivo, capace di nutrirsi delle esigenze reali di ogni studente, è necessario intrecciare tre dimensioni inscindibili: l'organizzazione interna, la formazione continua e la cura delle relazioni.

Iniziare a pensare a un'organizzazione interna più fluida significa accogliere al proprio interno figure che finora sono state tollerate al meglio come ospiti, come psicologi scolastici, assistenti educativi e tutor tecnologici, e renderle realmente parte integrante del gruppo professionale che progetta le attività quotidiane.

Se l'organizzazione disegna lo spazio delle opportunità, la formazione continua ne definisce la qualità. Abbandonare la scansione rigida dei corsi tradizionali a favore di percorsi esperienziali e condivisi può fare la differenza. La figura del docente, anche nelle scuole secondarie, può diventare più simile a quella del ricercatore, sperimentando direttamente nuove tecniche di peer tutoring o di valutazione formativa, e poi riflettendo insieme sui risultati ottenuti. D'altro canto, potrebbero essere utili anche scambi internazionali a breve termine, in cui gruppi misti per nazionalità di docenti si confrontano su modelli e pratiche, non per copiare acriticamente un protocollo, ma per dialogare sulle sfide comuni e importare strumenti adattabili al proprio contesto di provenienza.

Parallelamente, la cura delle relazioni tra tutti gli attori – studenti, famiglie, personale scolastico e territorio – diventa il cuore pulsante dell'inclusione. Non basta invitare i genitori a un appuntamento mensile: occorre creare spazi di ascolto informale, come laboratori artistici pomeridiani in cui ragazzi, insegnanti e famiglie progettano insieme una mostra o un'esibizione. Questi momenti devono essere pensati non come eventi straordinari, ma come occasioni regolari in cui il "fare comunità" supera la logica dell'adempimento burocratico. In una scuola del Triveneto, per esempio, si

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

è sperimentato un gruppo di cammino educativo, in cui studentesse e studenti co-progettano percorsi all'aperto intervallati da discussioni su temi di cittadinanza: l'esperienza ha rinforzato il senso di appartenenza e ha mostrato come la didattica possa sfiorare aree di benessere emotivo che la lezione frontale non sempre raggiunge.

Un'attenzione particolare merita il modo in cui ci rivolgiamo agli stessi studenti. Spostare il focus dal "bisogno" al "sostegno" significa impiegare un linguaggio che descriva azioni concrete: non "lo studente ha bisogno di più tempo", ma "offriamo a quel preciso studente la possibilità di esercitarsi con un audio-testo preparatorio"; non "la studentessa ha un disturbo di lettura", ma "quella specifica studentessa potrà usufruire di un lettore digitale sincronizzato con il testo in aula". Questo piccolo scarto linguistico ha un effetto potente: sposta l'energia da un'etichetta semantica a una soluzione operativa, incoraggia la sperimentazione e riduce lo stigma.

Procedendo lungo questa traiettoria, i BES smetteranno di essere una "voce da barrare" nei formulari ministeriali per trasformarsi in un percorso collettivo, fatto di persone, idee e strumenti che cambiano insieme a chi li utilizza. L'inclusione, in definitiva, diventa un'esperienza quotidiana, non un obiettivo da spuntare una volta per tutte, ma un orizzonte in continua elaborazione.

3. Analisi della letteratura nell'area delle tecnologie inclusive
Ivan Traina e Elisa Garieri

L'analisi della letteratura sull'utilizzo delle tecnologie per l'inclusione è stata realizzata nell'ambito del progetto TASCLE e prende in considerazione l'arco temporale 2020-24, partendo da un contesto caratterizzato dalla pandemia e il conseguente impulso all'adozione di soluzione tecnologiche, soprattutto nell'ambito dell'istruzione scolastica. Lo scoppio della pandemia di COVID-19 ha infatti cambiato profondamente molteplici aspetti della vita di ogni persona, ma quello dell'istruzione è stato uno dei settori più interessati a questi cambiamenti (Zhao, 2020; Braun & Clarke, 2021; Cone *et al.,* 2022; Zancajo *et al.,* 2022), in particolare per quanto attiene all'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). In risposta all'emergenza sanitaria, diverse piattaforme di insegnamento online, ambienti

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

di apprendimento virtuali e varie soluzioni tecnologiche basate su Internet sono state adottate e sperimentate a livello globale (Li, 2022). Questo cambiamento improvviso ha introdotto sfide senza precedenti per le studentesse e gli studenti, oltre che per gli insegnanti, in particolare per quanto riguarda il rapido adattamento alle nuove tecnologie al fine di garantire continuità all'istruzione (Manca *et al.,* 2022; Oliveira *et al.,* 2021).

La transizione forzata alla didattica a distanza ha altresì messo in evidenza l'esistenza di un certo divario digitale: studenti con disabilità, con background socio-economici svantaggiati e/o provenienti da aree con infrastrutture tecnologiche limitate, durante questo periodo si sono trovati davanti a ostacoli che hanno ridotto (talvolta impedito) l'accesso all'istruzione (UNESCO, 2020; OECD, 2021). Tale divario ha sollevato importanti domande in merito all'effettiva accessibilità alle tecnologie per alcune fasce della popolazione studentesca, come pure in merito all'effettiva tenuta della scuola inclusiva. Contemporaneamente, però, la situazione che si è venuta a creare durante la fase pandemica, ha anche accelerato l'innovazione tecnologica in ogni scuola di ordine e grado, stimolando la diffusione e il ricorso a strumenti tecnologici quanto più accessibili e inclusivi, sia nell'ottica di potenziare la conoscenza e l'uso delle TIC, come pure per rispondere alle diverse esigenze di apprendimento delle studentesse e degli studenti.

L'esperienza pandemica ha avuto un forte impatto in particolare sui processi d'inclusione e di apprendimento delle studentesse e degli studenti con disabilità (Dvorsky *et al.,* 2023), in quanto durante il ricorso alla didattica online si sono drasticamente ridotte le opportunità di interazione sociale con i pari, e sono venuti meno (per intensità e qualità) i supporti derivanti da insegnanti di sostegno, educatori e altri professionisti dell'azione inclusiva (Colombo e Santagati, 2022; Kouroupa *et al.,* 2022; Lipkin e Crepeau-Hobson, 2023). In particolare, è emerso un vuoto significativo nell'erogazione di servizi educativi personalizzati, fino a compromettere in alcuni casi il percorso di apprendimento e di sviluppo socio-emotivo, in particolare delle studentesse e degli studenti più fragili.

Al fine di arginare queste difficoltà, si sono esplorate e messe in atto soluzioni per fornire supporto da remoto. Per esempio, sono stati sviluppati o ampliati strumenti di apprendimento online e piattaforme di comunicazione

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

utili a garantire la continuità educativa e di relazione discente-discente e discente-docente. Si è fatto ricorso, in particolare, a app, software, piattaforme digitali e tecnologie assistive, in grado di sostenere e far fronte alle esigenze di apprendimento delle studentesse e degli studenti più fragili, con e senza disabilità. Per esempio, approcci innovativi come la robotica sociale, la modellazione video e la realtà virtuale si sono dimostrati strumenti promettenti per migliorare il coinvolgimento e l'accessibilità (Pokhrel, Chhetri, 2021; Aymerich-Franch e Ferrer, 2022; Hughes *et al.,* 2022; Kerdvibulvech e Chang, 2022; Ratten, 2023).

Quindi, nonostante le difficoltà iniziali sperimentate a livello globale in ogni sistema d'istruzione, il ricorso obbligato alla didattica online ha stimolato una significativa accelerazione nell'adozione di soluzioni tecnologiche che potessero essere inclusive nelle scuole di ogni ordine e grado, portando allo stesso tempo anche a un'evoluzione dei modelli pedagogici e delle pratiche educative sottese alla didattica online. Gli insegnanti hanno dovuto sviluppare nuove competenze digitali, in alcuni casi partendo da zero, come pure hanno dovuto ripensare le loro metodologie didattiche per garantire che l'apprendimento a distanza fosse accessibile a tutti i discenti (Iivari *et al.,* 2020; Bonfield *et al.,* 2020). La ricerca ha evidenziato come alcune delle innovazioni tecnologiche introdotte, inizialmente adottate come risposta emergenziale, abbiano in sé il potenziale per trasformare positivamente l'azione inclusiva della scuola anche nel lungo termine, offrendo maggiore flessibilità e personalizzazione dei percorsi di apprendimento (König *et al.,* 2020; Williamson *et al.,* 2023).

La presente analisi della letteratura prende le mosse da una revisione sistematica sul tema delle tecnologie inclusive (Traina *et al.,* 2024), che è stata finalizzata a esplorare quali sono gli strumenti tecnologici utilizzati dagli insegnanti nel contesto della scuola secondaria di primo e secondo grado, per promuovere l'inclusione delle/degli studentesse/studenti con disabilità e per sostenere lo sviluppo di nuove competenze. Ci si è concentrati esclusivamente su articoli riferiti a studi e ricerche scientifiche che hanno valutato l'impatto delle tecnologie sui processi inclusivi di questi discenti (Fernández-Batanero *et al.,* 2022).

Tra le tematiche più indagate dalla letteratura scientifica si trova l'impatto

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

delle tecnologie inclusive sullo sviluppo delle competenze scolastiche e sociali finalizzate alla promozione della partecipazione scolastica e sociale delle/degli studentesse/studenti con disabilità.

L'analisi della letteratura, in particolare, ha evidenziato come le tecnologie digitali possano fungere da potenti facilitatori dell'apprendimento, consentendo a questi discenti di superare barriere che tradizionalmente limitavano la loro partecipazione alle attività didattiche previste per la classe.

L'analisi della letteratura ha preso in considerazione anche altre variabili. Per esempio, per quali tipologia di disabilità vengono utilizzare con più frequenza le tecnologie per l'inclusione. La ricerca ha evidenziato che le tecnologie inclusive risultano specialmente utilizzate a favore di studentesse e studenti con disabilità intellettiva, disturbi dell'apprendimento e deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD). L'utilizzo della tecnologia, in questi casi, si è rivelata particolarmente efficace nel creare ambienti di apprendimento su misura, ossia idonei alle caratteristiche di funzionamento di questi discenti, e nel promuovere e rafforzare lo sviluppo di competenze cognitive, comunicative e sociali.

È importante sottolineare che, nonostante i progressi significativi registrati a seguito dell'adozione di tecnologie inclusive a favore delle/degli studentesse/studenti con disabilità, persistono in ogni caso sfide relative all'accessibilità, alla formazione degli insegnanti e alla sostenibilità delle soluzioni implementate. La ricerca suggerisce la necessità di un approccio olistico che consideri non solo gli aspetti tecnologici, ma anche quelli pedagogici, sociali e organizzativi per garantire un'efficace integrazione delle tecnologie nei contesti educativi al fine di implementarne le capacità inclusive (Burgstahler, 2021; Rapanta & Kyrgiafini, 2022).

Un altro aspetto preso in considerazione dall'analisi della letteratura scientifica che è stata condotta, ha riguardato la ricerca di quali sono gli strumenti tecnologici più utilizzati nella scuola secondaria di primo e secondo grado a sostegno dello sviluppo e della promozione delle competenze scolastiche delle/degli studentesse/studenti con disabilità. Tale indagine, ha evidenziato che per la promozione di queste competenze sono utilizzate prevalentemente tecnologie e software relativi alla realtà aumentata e virtuale (AR/VR).

La modellazione video e le soluzioni digitali per la Comunicazione Al-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ternativa Aumentativa (CAA) sono invece utilizzati principalmente per lo sviluppo delle competenze sociali. Per i discenti con disabilità intellettiva le tecnologie utilizzate più frequentemente includono le soluzioni AR/VR, software didattici specifici e modellazione video. Per gli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), la realtà aumentata/virtuale è tra le soluzioni più diffuse. È stato dimostrato come le tecnologie basate sulla realtà aumentata e le simulazioni virtuali sono in grado di migliorare i processi di apprendimento, consentendo a questi discenti di comprendere più facilmente e in modo efficace concetti astratti o ritenuti difficili.

L'impiego della modellizzazione video risulta inoltre particolarmente utilizzata a favore dei processi di apprendimento delle/degli studentesse/studenti con disturbi dello spettro autistico. In questi casi, è stato dimostrato che l'utilizzo della modellizzazione video può portare a dei miglioramenti positivi anche nell'acquisizione di competenze di vita indipendente.

L'efficacia di queste soluzioni tecnologiche è data dal fatto che consentono alle/agli studentesse/studenti con bisogni educativi speciali di osservare, imitare e assimilare comportamenti adeguati grazie a rappresentazioni visive ripetibili e prevedibili. Le ricerche evidenziano che l'efficacia di queste tecnologie è massimizzata quando vengono integrate in un approccio pedagogico ben strutturato e personalizzato rispetto alle specifiche esigenze dei discenti (Cihak *et al.,* 2021; Giovanella *et al.,* 2023). Un elemento determinante per identificare e implementare le soluzioni tecnologiche più appropriate per ciascuno studente risulta essere la collaborazione tra insegnanti e specialisti dell'educazione speciale, tenendo conto non solo del tipo di disabilità, ma anche delle preferenze individuali, degli stili di apprendimento e degli obiettivi educativi specifici individuati per ciascun studente.

La ricerca condotta, che ha preso in considerazione la letteratura scientifica riferita agli ultimi 5 anni, ha altresì evidenziato alcune lacune e/o punti di fragilità. Per esempio, il fatto che la provenienza della maggior parte degli studi e delle ricerche vede una significativa maggioranza di pubblicazioni provenienti dagli Stati Uniti. Questa predominanza sottolinea il ruolo attivo degli istituti di ricerca e dei sistemi educativi con sede negli Stati Uniti nell'indagine sull'uso delle tecnologie inclusive, ma rivela anche la carenza di contributi europei, suggerendo potenziali barriere alla diffusione della ricerca in quest'area geografica. Questo squilibrio limita l'applicabilità globale dei

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

risultati emersi attraverso lo studio. Sottolinea, inoltre, la necessità di una ricerca più diversificata e interculturale per comprendere come le tecnologie per l'inclusione vengono implementate in sistemi educativi e sociali differenti tra loro. Un'altra osservazione critica riguarda il numero esiguo di partecipanti in molti degli studi e delle ricerche analizzati. Se i progetti sperimentali single-case sono efficaci per esaminare interventi individualizzati, dal momento che coinvolgono pochi partecipanti, rendono difficile generalizzare i risultati a popolazioni più ampie. Questo problema evidenzia la necessità di studi su larga scala, con campioni diversificati per rafforzare la base di dati raccolti, e fornire spunti applicabili a diversi contesti educativi e per diversi gruppi di persone con disabilità.

Inoltre, l'analisi della letteratura ha rivelato che molti studi e ricerche si concentrano sull'uso delle tecnologie in contesti specializzati, come classi o scuole speciali. Sebbene questi ambienti siano preziosi per gli interventi pilota, di fatto non riflettono a pieno la realtà delle classi inclusive in cui le/gli studentesse/studenti con disabilità imparano insieme ai loro coetanei in contesti ordinari. Ciò solleva interrogativi sulla scalabilità e l'applicabilità di queste tecnologie in contesti mainstream, in cui l'inclusione e la partecipazione sono obiettivi essenziali (Chambers, 2020). Sebbene sia impossibile generalizzare gli effetti derivati quantitativamente dagli studi analizzati, è indubbio che i temi emergenti forniscono spunti preziosi. I risultati dimostrano in particolare, che quando viene fornita l'opportunità di utilizzare tecnologie inclusive, ci sono relazioni funzionali tra interventi educativi ben strutturati e miglioramento nei risultati ottenuti dai discenti, in particolare per coloro che necessitano di supporti aggiuntivi (Cranmer, 2020).

L'evidenza delineata sottolinea l'importanza di integrare le tecnologie assistive e inclusive nei programmi educativi, accompagnandole con una formazione adeguata per gli insegnanti e un approccio pedagogico che valorizzi la diversità e promuova la partecipazione attiva di tutti gli studenti.

Per quanto riguarda le competenze scolastiche, gli studi e le ricerche analizzate indicano che i metodi mediati dalla tecnologia risultano particolarmente efficaci nell'insegnamento di abilità pratiche e nella facilitazione della comprensione di contenuti complessi. Tecnologie emergenti come la realtà aumentata, la modellazione video e le applicazioni software hanno dimostrato di poter supportare l'insegnamento di materie come matematica e scienze, rendendo i concetti astratti più tangibili e accessibili per tutti

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

gli studenti. Ciò rafforza il ruolo della tecnologia come risorsa chiave per colmare le lacune di apprendimento e favorire l'accesso equo all'istruzione. Tuttavia, il contributo più significativo delle tecnologie, in particolare nel promuovere l'inclusione, risiede non solo nel miglioramento delle prestazioni scolastiche, bensì nel loro impatto positivo sul coinvolgimento degli studenti e sul comportamento in classe. Infatti, numerosi studi riportano che l'uso di tecnologie assistive e approcci didattici interattivi accresce la motivazione e la partecipazione degli studenti alle attività educative. In particolare, strumenti digitali e ambienti di apprendimento gamificati sono risultati efficaci nel migliorare il comportamento e il coinvolgimento nello svolgimento di molteplici attività di apprendimento (McNicholl *et al.,* 2021). Inoltre, questi metodi favoriscono un clima positivo in classe in cui gli studenti si sentono maggiormente valorizzati, coinvolti ed emotivamente supportati nel loro percorso di apprendimento (Badr & Asmar, 2021; Goagoses *et al.,* 2024). I risultati esposti risultano essere coerenti con una prospettiva di educazione inclusiva che mira a valorizzare la diversità e a promuovere il benessere complessivo di tutti gli studenti.

Un elemento chiave emerso dall'analisi della letteratura è l'importanza di utilizzare pratiche educative incentrate su chi apprende, in cui le voci, le preferenze e le esigenze del discente siano attivamente integrate nel processo di insegnamento-apprendimento. (Fernández-Cerero *et al.,* 2024; McNicholl *et al.,* 2021). La letteratura mostra infatti come gli studenti con difficoltà di apprendimento sono più motivati e coinvolti quando viene data loro l'opportunità di esprimere le proprie opinioni e dare forma alle proprie esperienze di apprendimento, ossia possono esercitare un certo controllo sulle modalità del proprio apprendimento, potenziando l'autonomia, rafforzando l'autoefficacia e contribuendo in tal modo allo sviluppo dell'autostima (Fernández-Batanero *et al.,* 2022). Questo approccio promuove una maggiore responsabilità, migliorando al contempo l'autostima e il senso di autoefficacia (Fernández-Batanero *et al.,* 2022).

Le tecnologie emergenti come la realtà aumentata, la modellazione video e le simulazioni virtuali, quindi, possiedono un potenziale trasformativo non solo per migliorare l'accessibilità e il rendimento scolastico, ma anche per creare ambienti di apprendimento più inclusivi e partecipativi per tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro condizione, favorendo un clima di fiducia, aumentando il senso di responsabilità e di appartenenza (Tsatsou,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2020; Kotera *et al.,* 2021; Mohammadi Zenouzagh *et al.,* 2023). Pertanto, sebbene le tecnologie abbiano un impatto comprovato sulle competenze scolastiche, anche altri loro effetti come il miglioramento del clima in classe e il miglioramento delle interazioni tra i pari e l'aumento del livello di coinvolgimento dei discenti nei processi di apprendimento che li riguardano non dovrebbero essere trascurati.

È dunque fondamentale che gli insegnanti si impegnino a integrare la tecnologia non solo per raggiungere obiettivi curricolari, ma anche per sostenere le dimensioni sociali ed emotive dell'apprendimento. L'adozione consapevole delle tecnologie può contribuire in tal modo alla creazione di ambienti educativi più equi e inclusivi, capaci di valorizzare la pluralità di bisogni presenti nelle classi eterogenee.

Da ultimo, dall'analisi della letteratura sono inoltre emerse diverse implicazioni per le future ricerche. In particolare, emerge la necessità di una cornice teorica più ampia per comprendere l'uso della tecnologia in ottica inclusiva.

Più che un semplice strumento per l'acquisizione di competenze scolastiche, la tecnologia dovrebbe essere intesa come parte integrante di un progetto pedagogico orientato all'inclusione e alla partecipazione attiva di tutti gli studenti. In tal senso, la ricerca futura dovrebbe approfondire il modo in cui le tecnologie sono spesso utilizzate in modo limitato, senza valorizzare appieno il loro potenziale inclusivo.

Sarebbe pertanto auspicabile incentivare studi che esplorino l'integrazione delle tecnologie in progetti educativi inclusivi basati su approcci come l'Universal Design for Learning, focalizzandosi su come gli strumenti digitali possano facilitare l'interazione tra pari, migliorare l'accessibilità degli ambienti e promuovere un senso di appartenenza all'interno della comunità scolastica. La tecnologia si configura in tal modo, come un elemento trasformativo nella costruzione di un sistema educativo in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, contribuendo a ridurre le disuguaglianze e riuscendo a cogliere le esigenze di tutti gli studenti.

Anche sul piano metodologico la letteratura segnala diverse aree di miglioramento per le ricerche future:

- coinvolgere campioni più ampi e più diversificati per migliorare la generalizzabilità dei risultati;

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

- l'adozione di disegni di ricerca rigorosi, come gli studi clinici randomizzati, per migliorare la validità delle inferenze causali;
- la descrizione dettagliata delle procedure di analisi utilizzate per aumentare la trasparenza e l'affidabilità delle conclusioni.

Superare le sfide metodologiche delineate potrebbe consentire alla ricerca pedagogica riferita all'inclusione, di offrire un supporto più solido allo sviluppo di politiche e pratiche educative basate sull'evidenza, promuovendo un utilizzo più mirato delle tecnologie inclusive nei contesti di apprendimento, riuscendo anche a tracciare linee guida efficaci per la formazione dei futuri docenti impegnati in contesti scolastici inclusi.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2. La ricerca TASCLE

1. Obiettivi della ricerca
Filippo Dettori

L'obiettivo cardine del progetto PRIN "TASCLE – Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary LEvel school" è quello di definire, sviluppare e validare un percorso formativo innovativo, fondato su evidenze scientifiche e finalizzato al rafforzamento delle competenze inclusive e digitali dei docenti di scuola secondaria di I e II grado, con particolare attenzione agli insegnanti curricolari e di sostegno. In linea con le priorità strategiche del PNRR e con il paradigma dell'inclusione educativa promosso da enti internazionali come l'UNESCO (2008), la ricerca si propone di promuovere un cambiamento sistemico nel modo in cui le scuole affrontano la diversità, le difficoltà di apprendimento e le esigenze educative speciali (SEN), attraverso la formazione continua degli attori scolastici coinvolti e l'adozione di metodologie didattiche efficaci, inclusive e tecnologicamente mediate.

Nel dettaglio, la ricerca mira a rispondere a una serie di interrogativi pedagogici, organizzativi e metodologici che si articolano in più dimensioni. Primo fra tutti, si intende indagare se e in quale misura le istituzioni educative italiane implementino percorsi formativi, progettuali e metodologici adeguati a garantire l'inclusione effettiva di tutti gli studenti, con un focus specifico sugli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

Allo stesso tempo, la ricerca si pone l'obiettivo di comprendere se e quan-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

to i docenti curricolari e di sostegno si sentano adeguatamente preparati, competenti e supportati nel rispondere in modo efficace alle esigenze dei loro studenti in contesti complessi e ad alta eterogeneità. In questo senso, il progetto assume una forte valenza trasformativa e partecipativa, ponendosi come "ricerca per i partecipanti" e non solo "con i partecipanti" (Mortari, 2009), offrendo loro esperienze significative e strumenti pratici basati su modelli educativi collaborativi e inclusivi.

Un obiettivo cruciale riguarda la mappatura delle buone pratiche nazionali e internazionali relative all'inclusione degli studenti con BES, con un'attenzione particolare al ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). In questo ambito, la ricerca si propone di sistematizzare e valorizzare esperienze, strumenti e approcci didattici che abbiano dimostrato efficacia nel favorire l'inclusione e la partecipazione attiva degli studenti, individuando anche le condizioni organizzative e formative necessarie alla loro replicabilità. Tale mappatura contribuirà non solo alla definizione del curricolo formativo, ma anche alla costruzione di un repository digitale accessibile che metta a disposizione dei docenti materiali, moduli, case studies e video-lezioni, favorendo una logica di apprendimento continuo e collaborativo.

La progettazione del curricolo costituisce quindi il terzo asse strategico della ricerca. Essa non sarà concepita come un mero insieme di contenuti teorici, bensì come un dispositivo flessibile e aperto, costruito a partire da un'analisi rigorosa delle esigenze professionali dei docenti e dei vincoli sistemici delle scuole italiane.

Un altro importante obiettivo del progetto è la disseminazione della conoscenza prodotta, con l'intento di generare impatto a livello scientifico, professionale e sociale. Le evidenze raccolte saranno diffuse attraverso articoli scientifici, seminari, workshop, eventi pubblici e materiali digitali, destinati non solo agli attori della scuola, ma anche alla comunità scientifica internazionale e ai decisori politici. La creazione di una rete interuniversitaria tra i partner coinvolti (Università di Sassari, Verona e Parma) e la partecipazione attiva a progetti europei (Erasmus+, Horizon) rappresentano inoltre un'opportunità per valorizzare la ricerca italiana nel panorama internazionale, contribuendo al dibattito sui temi dell'inclusione, dell'educazione personalizzata e dell'uso etico delle tecnologie didattiche.

In ultima istanza, il progetto ambisce a promuovere la costruzione di una cultura pedagogica fondata sull'accoglienza delle differenze, sulla va-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

lorizzazione delle potenzialità di ogni studente e sull'attivazione di processi educativi ecologici, equi e democratici. I risultati attesi non riguardano solo la creazione di strumenti e materiali didattici, ma anche l'innesco di un cambiamento profondo nel modo di intendere il ruolo del docente, la progettazione curricolare e la funzione della scuola come spazio inclusivo e generativo di benessere.

La ricerca TASCLE ha adottato un approccio metodologico misto (*mixed methods*), fondato sull'integrazione di tecniche qualitative e quantitative, e guidato da una prospettiva partecipativa e trasformativa della ricerca educativa. Questa impostazione risponde alla necessità di analizzare fenomeni complessi, come l'inclusione scolastica e la formazione docente, tenendo conto dei molteplici livelli che interagiscono nel contesto educativo: individuale, relazionale, organizzativo e territoriale.

La ricerca si configura come una "ricerca per i partecipanti" (Mortari, 2009), volta a generare valore pedagogico per gli attori coinvolti – insegnanti, studenti, famiglie, dirigenti scolastici – attraverso pratiche collaborative. Viene adottata una logica circolare e riflessiva, in cui gli interlocutori partecipano attivamente all'elaborazione dei dati, all'identificazione delle esigenze formative e alla co-costruzione delle soluzioni.

Tra le tecniche qualitative sono previste:

- interviste semi-strutturate a insegnanti, genitori e dirigenti;
- focus group tematici con docenti di sostegno e curricolari;
- osservazione tra pari (peer observation) durante le attività didattiche;
- analisi di contenuto su documentazione didattica, PEI, PDP.

Queste tecniche permetteranno di esplorare in profondità il vissuto professionale e le pratiche educative, nonché di far emergere criticità, resilienze e opportunità evolutive nell'implementazione dell'inclusione.

I dati quantitativi saranno elaborati attraverso analisi statistiche descrittive e inferenziali, al fine di verificare l'efficacia degli interventi formativi, la correlazione tra competenze acquisite e pratiche didattiche adottate, e la variazione dei livelli di inclusività percepita.

La combinazione tra fonti e strumenti diversi garantisce la triangolazione metodologica (Denzin, 1978), utile per validare i dati e costruire una lettura multidimensionale del fenomeno. La triangolazione sarà applicata tra:

- attori (docenti, studenti, famiglie, dirigenti);

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

- contesti (scuole delle tre regioni);
- metodi (qualitativi e quantitativi);
- tempi (ex-ante, in-itinere, ex-post).

La metodologia di analisi comparativa include un'analisi multi-caso che mette a confronto le evidenze raccolte in Sardegna, Veneto ed Emilia-Romagna. Questo confronto intende evidenziare variabili territoriali, culturali e strutturali che influenzano la formazione degli insegnanti e l'efficacia delle politiche di inclusione.

Il curriculum verrà testato all'interno delle scuole coinvolte, seguendo la logica della ricerca-formazione. Il processo di validazione si articolerà in:
- co-progettazione con i docenti (WP3);
- attività laboratoriali e workshop formativi (WP2);
- monitoraggio dell'impatto attraverso griglie osservative e indicatori (WP4).

Gli elementi emersi verranno raccolti in report narrativi, linee guida, e repository digitali accessibili, in coerenza con una prospettiva di ricerca-service (Stake, 2008).

2. Metodologia della ricerca: il metodo Delphi
Ivan Traina e Elisa Garieri

Nel contesto italiano il processo verso l'autentica inclusione è passato attraverso un lungo percorso che va dall'inserimento, all'integrazione fino all'inclusione. I processi di inclusione scolastica sono stati il fattore più importante nella prevenzione dell'esclusione sociale di alunne/i con barriere all'apprendimento e alla partecipazione, e sono stati un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale, che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale.

Recenti studi, che hanno coinvolto insegnanti curricolari e di sostegno, hanno dimostrato come una formazione mirata possa fare la differenza nella gestione delle complessità dell'aula, sottolineando come il docente specializzato nell'inclusione possa essere un valido riferimento nella scelta delle metodologie più adeguate per l'inclusione di tutti (Calidoni, Dettori, Manca, Pandolfi, 2021; Calvani *et al.* 2017; Cobb & Couch, 2022; Gariboldi *et*

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

al. 2021). Questo aspetto, seppur incoraggiante, lascia ancora molte aree di miglioramento che necessitano di essere ulteriormente approfondite. Come, per esempio, quello di definire gli attuali fabbisogni formativi degli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, con particolare riferimento all'ottica dell'inclusione.

Infatti, negli ultimi anni, la sperimentazione nella pedagogia speciale ha consentito di aumentare la consapevolezza di ricercatori, portatori di interesse e decisori politici sull'importanza della formazione continua degli insegnanti, affinché possano rispondere al meglio ai bisogni educativi speciali che quotidianamente si presentano in ogni classe.

L'obiettivo principale di questo studio è stato quello di definire e validare un percorso formativo (curriculum) rivolto sia a insegnanti curricolari che di sostegno, partendo da un'analisi dei loro fabbisogni formativi. In particolare, riferendosi a tre specifiche tematiche: il concetto di inclusione, i Bisogni Educativi Speciali (BES) e le tecnologie a supporto dell'inclusione.

Per raggiungere questo obiettivo lo studio è stato basato sul metodo di ricerca Delphi, al fine di definire un quadro delle competenze tramite il consenso di esperti coinvolti a livello nazionale. Questa metodologia è di tipo quali-quantitativo tipica della ricerca sociale (Linstone *et al.,* 1975; Campbell *et al.,* 2001; Braun & Clarke, 2021), e la sua adozione ha permesso di intervistare un gruppo selezionato di professionisti (detto panel) chiamati a esprimere, in forma anonima, i propri pareri soggettivi e le valutazioni su un determinato argomento. Altro obiettivo è stato quello di effettuare un'attenta analisi comparativa dei risultati che sono emersi dai dati raccolti nelle scuole di tre diverse regioni partecipanti alla ricerca (Veneto, Sardegna, Emilia-Romagna).

La scelta del metodo Delphi è stata basata sul fatto che questo mira a raggiungere un accordo generale o una convergenza di opinioni su un argomento specifico. Per questo viene definito anche come metodo di consenso, in quanto utilizzato nella ricerca per la risoluzione di problemi, la generazione di idee o la determinazione delle priorità (McMillan *et al*, 2016). Il modo in cui il consenso viene definito e reso operativo varia da studio a studio, a seconda degli obiettivi della ricerca, e implica l'interazione all'interno di un gruppo di esperti. Un punto di forza fondamentale di questo metodo, che ne ha giustificato l'impiego, è la partecipazione equilibrata dei membri del panel di esperti. Infatti, a differenza di un focus group il facilitatore non deve controllare o ridurre al minimo il rischio che un partecipante "dominante"

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

influenzi la discussione. Dato che il formato strutturato del metodo evita questo problema. Il metodo Delphi è stato adottato da tutte e tre le Unità di Ricerca e declinato su 3 specifiche tematiche. Nel dettaglio sono state definite tre macro area di ricerca riguardanti:
1. il concetto di inclusione;
2. i bisogni educativi speciali;
3. le tecnologie per l'inclusione.

Questa organizzazione delle tematiche oggetto dell'indagine ha consentito di strutturare 3 diversi questionari che sono stati somministrati a tre diversi panel di esperti.

Il metodo Delphi impiegato è stato caratterizzato da alcuni aspetti fondamentali:
- il gruppo di soggetti coinvolti nelle interviste poteva prevedere dalle 6 alle 30 unità;
- la tecnica prevede più fasi, nel corso delle quali sono stati alternati il confronto, la somministrazione di questionari e la restituzione dei feedback raccolti;
- ciascun questionario è stato costruito sulla base di informazioni raccolte analizzando la letteratura, focus group di approfondimento tra i ricercatori coinvolti, paperi raccolti da professionisti "privilegiati" individuati tra i membri dei panel di esperti, mentre nelle fasa successiva sono stati definiti i 3 questionari a risposta chiusa in quanto finalizzati all'analisi e valutazione degli aspetti emersi;
- i risultati di ciascuna fase, oltre che servire all'individuazione degli aspetti da approfondire, sono stati restituiti agli intervistati. In questo modo si è potuto attuare un processo di intermediazione tra ogni singolo esperto e il gruppo nel suo complesso.

2.1. Fasi e strategie

L'indagine svolta si è articolata nel seguente modo:
1. Lo studio è iniziato con un'analisi dei documenti e delle pubblicazioni in cui si affronta la tematica identificata dal punto di vista della letteratura scientifica.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2. Sulla base dei documenti è stata stilata una lista provvisoria di statement su cui è stato chiesto un primo parere, e che ha portato alla definizione del questionario utilizzato per il 1° round.
3. Sono stati identificati i membri del panel di esperti, riconosciuti in base ai criteri indicati di seguito.
4. Sono stati reclutati 68 professionisti tramite la rete di scuole secondarie di I e II grado del territorio.
5. Completato l'elenco degli esperti per lo studio, sono stati contattati attraverso telefonate ed e-mail per chiedere la disponibilità a partecipare all'indagine.
6. 1° round: il gruppo di ricercatori ha inviato a ciascun esperto l'informativa della privacy e il questionario, composto da una parte con i dati socio-demografici e una seconda parte con domande chiuse con scala Likert a 5 punti che andava da 1 (assolutamente in disaccordo) a 5 (totalmente d'accordo), lasciando la possibilità di inserire dei commenti alla fine di ogni sezione. Le risposte sono state analizzate con percentuali e secondo le seguenti regole di interruzione:
   a. se almeno l'85% dei membri del panel del 1 round fosse stato d'accordo o totalmente d'accordo sullo statement, allora tale elemento sarebbe stato assodato;
   b. se il 50–84% dei membri del panel del 1 round fosse stato d'accordo o totalmente d'accordo sullo statement, allora tale elemento sarebbe stato individuato come aspetto da approfondire nel 2° round;
   c. sono stati esclusi gli statement che non soddisfavano le due condizioni di cui sopra;
   d. sono stati analizzati anche i commenti fatti dagli esperti, utilizzati come nuovo item da valutare nel round successivo.
7. 2° round: una volta raccolte le risposte, è stato fatto un approfondimento sui feedback ricevuti, e individuati gli aspetti su cui è stato svolto un 2° round di approfondimento tramite colloqui, interviste e focus group con alcuni degli esperti selezionati.

2.2. Partecipanti

La popolazione interessata da uno studio Delphi è quella rappresentata da un panel di esperti su un argomento, dei professionisti riconosciuti in un

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ambito definito, di rilevanza nazionale e distribuiti sul territorio. Pertanto, sono stati individuati 68 esperti, tra cui insegnanti (di sostegno e curricolari), referenti per l'inclusione, esperti in formazione sulle nuove tecnologie e la didattica inclusiva e dirigenti scolastici, come di seguito suddivisi:

- n. 19 esperti per il panel sul concetto di inclusione;
- n. 19 esperti per il panel sui BES;
- n. 30 esperti per il panel sulle tecnologie per l'inclusione.

Rispetto all'ampiezza del campione, la natura del metodo Delphi non fornisce indicazioni precise per la dimensione del campione. Dai dati emersi dall'analisi della letteratura è emerso che il panel di esperti può variare da 5 a circa un migliaio di soggetti. Pertanto, si è deciso di coinvolgere 3 panel di esperti, ognuno per specifica tematica di ricerca. Tale numerosità ha consentito di bilanciare la capacità di generare una conclusione con la difficoltà di gestire gruppi di più grandi dimensioni.

2.3. Criteri di inclusione

- Esperti nelle didattiche innovative, in qualità di docenti in corsi di formazione del personale scolastico.
- Esperti nelle tecnologie per l'inclusione, in possesso di una conoscenza approfondita delle tecnologie volte a promuovere processi inclusivi.
- Esperti con comprovata esperienza (min. 5 anni) nel settore della scuola secondaria di I e II grado.

Gli esperti individuati (coloro che rispettavano uno o più dei criteri di inclusioni), si ritiene abbiano un'esperienza grazie alla quale sono stati in grado di fornire utili elementi alla costruzione dello studio.

3. Analisi dei fabbisogni formativi dei docenti per una scuola inclusiva basata sul questionario "Per una scuola inclusiva"
Matteo Muratori

Esaminiamo in dettaglio la genesi, la struttura, la metodologia di analisi e le implicazioni del questionario progettato per identificare i fabbisogni

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

formativi dei docenti nell'ambito dell'educazione inclusiva nel contesto complessivo del progetto di ricerca, ovvero nell'ottica della definizione e validazione di un percorso formativo (curriculum) rivolto a queste categorie di insegnanti.

Il questionario "Per una scuola inclusiva", per sua concezione, mira a raccogliere informazioni dettagliate su una vasta gamma di aspetti inerenti l'ambiente scolastico, nonché sulle conoscenze, abilità e competenze che delineano il profilo professionale del docente inclusivo. Una caratteristica distintiva del questionario è il suo sistema di doppia valutazione, che richiede ai partecipanti di esprimere sia l'importanza percepita di diverse competenze inclusive sia il grado in cui tali qualità sono effettivamente possedute dai docenti con cui interagiscono nel contesto scolastico. Questo approccio metodologico è cruciale per identificare le discrepanze tra l'ideale e la pratica corrente.

3.1. La costruzione del questionario

Nel delineare la fase di progettazione degli item del questionario è opportuno sottolineare che le 29 voci finali sono state selezionate dalle tre unità di ricerca (SS, VR, PR) a partire da questionari preliminari elaborati e somministrati dalle stesse, seguendo rigorosamente il protocollo Delphi. In particolare, dopo un'analisi iniziale della letteratura scientifica e dei documenti normativi sull'inclusione, ciascuna unità ha formulato una serie di possibili statement in forma aperta, che sono stati raccolti in un primo questionario destinato a un panel di esperti (insegnanti di sostegno e curricolari, referenti per l'inclusione, formatori e dirigenti scolastici).

Nel primo round, gli esperti hanno espresso il proprio grado di accordo su ciascun item utilizzando una scala Likert a 5 punti (da 1 = "assolutamente in disaccordo" a 5 = "totalmente d'accordo"), con la possibilità di aggiungere commenti qualitativi. Le regole di consenso prevedevano che gli statement con un livello di accordo pari o superiore all'85% fossero automaticamente inclusi nella versione definitiva; quelli con un consenso compreso tra il 50% e l'84% fossero riproposti nel secondo round; infine, gli statement con consenso inferiore al 50% venissero esclusi. I commenti ritenuti originali hanno inoltre potuto dar luogo a nuovi item da valutare successivamente.

Il secondo round ha confermato definitivamente gli statement con almeno l'85 % di consenso, senza ulteriori possibilità di modifica, definendo così

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

il set di domande chiuse della sezione principale del questionario. Questo approccio ha garantito sia la partecipazione anonima e riflessiva degli esperti, tipica del metodo Delphi, che alterna somministrazioni di questionari a feedback aggregati del gruppo, sia un processo iterativo di raffinamento degli item, volto a massimizzare la validità di contenuto e la coerenza interna dello strumento. Inoltre, la scelta di somministrare ciascuna versione del questionario tramite Google Moduli o Microsoft Forms ha facilitato la raccolta e l'analisi quantitativa delle risposte, rispettando al contempo i requisiti di anonimato e trasparenza nel data management.

La successiva selezione degli item ha richiesto il confronto tra le Unità di Ricerca per stabilire un set di item che fosse, allo stesso tempo, completo e non ripetitivo. Ricordiamo che le diverse Unità hanno lavorato su fuochi di indagine complementari e differenti: l'assetto inclusivo (Università di Sassari), i Bisogni Educativi Speciali (Università di Parma) e le Tecnologie per l'Inclusione (Università di Verona). Ciò ha conseguentemente orientato le proposte di questionari per l'analisi Delphi e, quindi, anche l'individuazione delle affermazioni per il presente strumento. Tuttavia, la rilevazione sui BES aveva toccato necessariamente anche contenuti pertinenti per l'ambito più generale dell'inclusività: tale constatazione ha portato alla scelta di rendere la prima sezione di "Per una scuola inclusiva" più ricca quantitativamente, anche considerando che sarebbe stata la prima incontrata dai compilatori e, quindi, funzionale alla guida alla ricomposizione del quadro d'insieme sulle tematiche. La ripartizione degli item per sezioni è quindi la seguente: sezione demografica, N = 6; sezione "Una scuola inclusiva", N = 25; sezione "Bisogni Educativi sempre più Speciali", N = 10; sezione "Le Tecnologie per l'inclusione", N = 14.

3.2. Descrizione dettagliata della struttura del questionario

3.2.1. Sezione introduttiva

Le pagine iniziali del questionario forniscono informazioni contestuali essenziali. Ciò include una panoramica del progetto PRIN "TASCLE", i suoi obiettivi specifici e dettagli cruciali riguardanti il consenso informato. I partecipanti sono esplicitamente informati del loro diritto di ritirare il consenso alla partecipazione in qualsiasi momento senza preavviso o motivazione specifica. Le misure per tutelare l'anonimato sono chiaramente delineate: i dati saranno raccolti in forma anonima, utilizzati esclusivamente

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

per scopi scientifici e statistici e trattati nel rispetto della normativa vigente sulla protezione dei dati personali. Inoltre, è specificato che i risultati della ricerca saranno pubblicati solo in forma riassuntiva e aggregata, garantendo che nessuna citazione individuale sia riconducibile a singole persone. Sono anche forniti i contatti del team di ricerca delle università partecipanti per qualsiasi chiarimento.

3.2.2. Sezione demografica

In questa sezione vengono raccolte informazioni essenziali sul background demografico e professionale dei partecipanti, fondamentali per contestualizzare le loro risposte e consentire un'analisi segmentata. Il consenso a partecipare è stato inserito come domanda a risposta obbligatoria che richiede ai partecipanti di confermare la comprensione delle informazioni fornite e il loro esplicito consenso a partecipare ("acconsento" / "non acconsento"), nell'ottica di assicurare una raccolta dati etica.

"Ruolo nel Questionario" è domanda obbligatoria che chiede ai partecipanti di identificare il loro ruolo professionale attuale. Le opzioni includono "specializzando come docente di sostegno", "tutor scolastico", o "Altro", con un campo di testo per una descrizione specifica. Le due categorie centrali rimangono le prime, per una scelta intenzionale condivisa tra le Unità di Ricerca. Tutti e tre i poli universitari sono, infatti, sede di Corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (MIUR, 2011), rendendo possibile intercettare due categorie significativamente rappresentative per lo stato dell'inclusività nella scuola italiana. I corsisti del IX ciclo dei Corsi di specializzazione ("specializzandi", nel questionario) rappresentano i soggetti che si stanno formando e sono, di conseguenza, portatori di sensibilità e competenze quanto più aggiornate possibile. I tutor dei tirocinanti presso l'istituzione scolastica ("tutor scolastici", nel questionario) sono invece soggetti professionali di comprovate esperienza e competenze, rappresentando quindi un ideale raccordo tra l'avanguardia formativa – gli specializzandi – e il mondo scolastico. Secondo la nota del Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, che per primo ha regolamentato i percorsi di specializzazione per le attività di sostegno, il tutor scolastico accogliente è il docente individuato dal dirigente scolastico tra quelli di ruolo con esperienza nel sostegno, incaricato di accompagnare il tirocinante nella realtà scolastica, facilitare l'integrazione tra teoria e pratica didattica, monitorare le attività svolte e contribuire alla

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

valutazione finale del tirocinio diretto, garantendo la coerenza e la veridicità della documentazione prodotta.

L'inclusione della categoria "Altro" con un campo di testo aperto è una scelta dovuta al fatto che, nonostante l'invio del link di compilazione sia stato intenzionalmente indirizzato, l'inoltro improprio ad altri soggetti da parte dei destinatari primari sarebbe comunque stato possibile. Per avere la possibilità di disaggregare, in fasi di analisi dei dati, queste risposte, la voce "Altro" si rivela funzionale.

Seguono punti per completare la profilazione professionale, così da poter incrociare le variabili demografiche con le risposte alle sezioni successive. Vengono quindi indagati l'esperienza pregressa come docente di sostegno e come docente curricolare (domande binarie sì/no), gli anni di esperienza come docente (sia su materia che sul sostegno, anche non continuativi, categorizzati in intervalli: 0-1, 2-5, 6-10, 11-20, 21-30 e "più di 31"), l'età e l'affiliazione (domanda a scelta multipla obbligatoria).

3.2.3. La valutazione delle competenze generali sull'inclusione

La sezione di valutazione delle competenze costituisce il nucleo del questionario ed è concepita per sondare le percezioni dei docenti in merito alle competenze essenziali per una didattica realmente inclusiva. Questa porzione sostanziale dell'indagine è ripartita in due ambiti principali: "Una scuola inclusiva", pensata per esplorare un vasto spettro di competenze trasversali e generali legate all'inclusione, e "Bisogni Educativi sempre più Speciali", focalizzata su quegli aspetti più specifici e necessari per affrontare le complessità dei Bisogni Educativi Speciali.

Per ciascuno dei ventinove elementi distinti presentati in questa sezione, ai rispondenti viene richiesta una doppia valutazione: entrambe le valutazioni si avvalgono di una scala Likert a 5 punti, dove il valore 1 indica "per nulla" e il valore 5 "completamente", fornendo ancoraggi chiari e definiti per le risposte. La prima valutazione, denominata "Importanza", chiede ai docenti di esprimere quanto un particolare aspetto o una specifica competenza sia ritenuta cruciale per il profilo professionale di qualsiasi insegnante, indipendentemente dal fatto che operi come docente curricolare o di sostegno. La percezione di importanza da parte dei docenti è, infatti, un passaggio cruciale, poiché essa influenza profondamente la motivazione ad acquisire e applicare tali competenze nella pratica quotidiana (Vianello & Ghedin,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2017). La seconda valutazione, "Grado di possesso", invita invece i docenti a stimare in che misura, basandosi sulla loro esperienza personale e sulle loro osservazioni, la specifica qualità o competenza sia effettivamente posseduta dai docenti incontrati all'interno della scuola (Marin, 2022).

Le competenze oggetto di valutazione in questa sezione spaziano su un'ampia gamma di tematiche cruciali per l'educazione inclusiva. Si va dalla conoscenza teorica (per esempio, agli stili cognitivi), ai processi e strategie didattiche più avanzate (come la differenziazione degli interventi o la progettazione di unità di apprendimento significative), alle dinamiche relazionali e comportamentali che favoriscono un clima di classe sereno e produttivo. Il questionario indaga anche lo sviluppo dello studente in termini di autonomia, autodeterminazione, autostima e partecipazione attiva. Si considerano inoltre gli approcci inclusivi più ampi, nell'ottica del superamento del tradizionale inquadramento dei BES, e l'importanza della collaborazione profonda con le famiglie, gli specialisti esterni, i colleghi e i tirocinanti. Sono inoltre presenti spunti di indagine sulle pratiche più strettamente istituzionali, quali l'attuazione rigorosa dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) o dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) e la diffusione capillare delle buone pratiche. Alcune domande pongono particolare attenzione alla comunicazione efficace e al potenziale inclusivo intrinseco delle diverse discipline. La sezione finale si concentra su competenze specificamente attinenti ai Bisogni Educativi Speciali, includendo la conoscenza aggiornata della normativa, l'importanza del networking con servizi e associazioni, la gestione documentale e l'organizzazione di percorsi di formazione mirata.

3.2.4. Inquadrare le tecnologie per l'inclusione

La sezione dedicata alle tecnologie per l'inclusione si pone, idealmente, come specchio delle sfide e delle opportunità che la didattica contemporanea affronta rispetto all'uso consapevole delle risorse digitali. Attraverso un set di tredici enunciati che abbracciano dall'uso di piattaforme e-learning e strumenti di creazione di materiali accessibili fino all'esplorazione di intelligenza artificiale, realtà aumentata e virtuale, questa porzione di questionario mette a fuoco non tanto lo stato di fatto delle competenze digitali dei docenti, ma il potenziale che un'analisi strutturata delle percezioni può offrire nell'indirizzare strategie formative mirate. Il duplice filtro della "percezione d'importanza" e del "grado di possesso percepito" non è permette solo un confronto numeri-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

co, ma può generare un dispositivo riflessivo che porta alla luce le aree in cui il corpo docente avverte maggiore urgenza formativa, aiutando a identificare le applicazioni più innovative già presenti e a prefigurare quelle che verranno introdotte. In questo senso, il questionario consente di individuare i nodi critici attraverso cui promuovere laboratori esperienziali, percorsi di peer learning e momenti di confronto etico sull'uso dei dati e della privacy, suggerendo così l'aspetto umano dell'innovazione tecnologica. Mettendo in relazione la familiarità con programmi di annotazione e comunicazione aumentativa con la disponibilità a sperimentare nuovi contesti per la didattica, la sezione traccia una road map per integrare progressivamente e responsabilmente le nuove tecnologie nel tessuto quotidiano delle aule. La rilevazione di consuetudini all'utilizzo delle risorse tecnologiche e della predisposizione a ricevere formazione sulle stesse costituiscono un quadro interessante da intrecciare con il quadro demografico professionale dei rispondenti, indagando se ci sono differenze in questi ambiti di attitudine, per esempio, tra docenti in servizio da più tempo di altri, oppure con o senza esperienza come docenti di sostegno. Prendendo atto che il rapporto della scuola italiana con le tecnologie per la didattica è stato piuttosto discontinuo e incoerente negli ultimi decenni, è utile considerare che coesistono approcci, convinzioni e competenze molto eterogenei rispetto alle opzioni tecnologiche nell'insegnamento (Moricca, 2016). Inoltre, rilevando la territorialità di appartenenza, il questionario permette di discriminare la composizione di tali quadri per tarare, se opportuno, gli interventi formativi e le proposte dei singoli atenei.

3.3. Le implicazioni analitiche della doppia valutazione: un approccio sfumato e completo

Il sistema di doppia valutazione permette di indagare in maniera sfumata e completa la complessa relazione tra l'importanza che i docenti attribuiscono a varie competenze di insegnamento inclusivo e il grado effettivo di possesso che essi percepiscono nei propri colleghi (Calise & Ferri, 2017). Calcolando la differenza tra le valutazioni di "Importanza" e quelle di "Grado di possesso" per ciascun elemento, possono emergere chiaramente le discrepanze significative tra ciò che i docenti ritengono cruciale e ciò che osservano nella propria pratica quotidiana. Una "Importanza" elevata abbinata a un "Grado di possesso" basso per una specifica competenza indica un'area ad alta pri-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

orità per lo sviluppo professionale e per interventi formativi mirati. Così, i dati quantitativi che derivano da queste rilevazioni si possono rivelare uno strumento per prioritizzare i fabbisogni formativi, per informare successivamente in modo preciso il contenuto e il focus del curriculum formativo che il progetto PRIN "TASCLE" si propone di definire e validare. Le aree che presentano le maggiori discrepanze percepite avranno dunque naturalmente la precedenza nella progettazione dei percorsi di formazione, considerando l'importanza di basare la formazione sui bisogni reali e percepiti degli insegnanti (Cottini, 2017).

Le valutazioni di "Importanza" offrono una comprensione delle prospettive dei docenti, illuminando i loro valori, le loro convinzioni più profonde e le priorità professionali in merito alle pratiche inclusive. Ciò può contribuire a decifrare la loro immagine del professionista inclusivo efficace, per meglio allineare le proposte formative alle loro aspettative e convinzioni (Ianes & Cramer, 2020). Parallelamente, le valutazioni del "Grado di possesso" offrono una valutazione della pratica attuale o, più correttamente, della sua percezione. Pur essendo una stima soggettiva, è rilevante per comprendere lo stato attuale delle pratiche inclusive all'interno delle scuole, così come percepite dai docenti stessi. La percezione collettiva è fondamentale per individuare i punti di forza e di debolezza del personale docente in questo ambito, ma rimane cruciale sottolineare che il "Grado di possesso" misura la competenza percepita, non una valutazione oggettiva e validata empiricamente della reale padronanza delle abilità o del loro impatto sugli esiti degli studenti. Il "gap" identificato è, di conseguenza, uno scarto di natura altrettanto percettiva. Ciò evidenzia un potenziale limite nel basarsi esclusivamente su questionari di autovalutazione o valutazione tra pari per ottenere un quadro completo delle competenze dei docenti. Per ricerche future, o nell'ambito più ampio dello studio qualitativo del PRIN "TASCLE", sarebbe estremamente vantaggioso triangolare questi dati con misure più oggettive, come osservazioni dirette in classe, valutazioni basate sulle prestazioni o giudizi di esperti (Demetrio, 2019). Questo approccio multi-metodo garantirebbe una comprensione più robusta e completa delle competenze dei docenti e dell'impatto effettivo delle pratiche inclusive.

La natura numerica della scala da 1 a 5 facilita l'analisi quantitativa attraverso calcolo di punteggi medi, deviazioni standard e correlazioni tra diversi elementi o insiemi di elementi, permettendo di rivelare tendenze generali,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

raggruppamenti di competenze correlate e il livello complessivo percepito di inclusività all'interno della popolazione docente intervistata. Analizzando queste valutazioni in congiunzione con i dati demografici raccolti (come gli anni di esperienza o il ruolo specifico di docente di sostegno o curricolare), la ricerca può inoltre targettizzare specifici gruppi di docenti, identificando se particolari categorie hanno percezioni diverse sull'importanza delle competenze o mostrano livelli variabili di possesso percepito per determinate abilità. Questa analisi granulare può portare allo sviluppo di interventi formativi più mirati, differenziati e, di conseguenza, significativamente più efficaci.

Il progetto PRIN "TASCLE", visto l'obiettivo di definire e validare un percorso formativo basato su una valutazione iniziale dei fabbisogni, prefigura in ogni caso implicitamente un processo iterativo: il curriculum sviluppato a partire da questi risultati iniziali non dovrà essere considerato un prodotto statico, bensì dinamico, che richiederà un continuo perfezionamento. Il processo dovrebbe idealmente prevedere lo sviluppo del curriculum, la sua implementazione e una successiva fase di valutazione (potenzialmente attraverso la ri-somministrazione del questionario o l'uso di altri strumenti di valutazione) per misurare i cambiamenti nell'importanza percepita e nel possesso delle competenze. Questo approccio ciclico dovrebbe entrare negli approcci progettuali dei docenti, dato che è cruciale per una manutenzione a lungo termine e per garantire che lo sviluppo professionale dei docenti sia un processo di miglioramento continuo.

4. Un quadro d'insieme
Andrea Pintus

Hanno risposto al questionario 306 soggetti, di cui il 75% è rappresentato da corsisti del CSS e il 25% dai loro tutor scuola. Prevale tra i rispondenti un'anzianità di servizio compresa tra 6 e 10 anni (42%).

I punteggi relativi all'importanza attribuita alle diverse componenti della professionalità del docente inclusivo presentano, nel complesso, valori medi molto elevati ed omogenei tra loro (Range = 4,5-4.14; M = 4,34; DS = 0,80), ovvero si evidenzia un certo consenso sulla rilevanza delle competenze oggetto di indagine.

Il possesso di tali competenze così come percepito nei docenti delle scuole

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

frequentate ha valori sensibilmente inferiori e più variabili (Range = 3,47-2,53; M = 3,06; DS = 1,06).

La discrepanza tra queste due componenti (possesso e importanza delle competenze) è compresa tra 1,71 (Item area Tecnologie: Conoscenze di applicazioni web (app) e software specifici di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) per supportare gli studenti con disturbi del linguaggio e della comunicazione) e 0,98 (Item area Inclusione: Coinvolgimento e collaborazione con i docenti tirocinanti dei corsi di specializzazione sul sostegno) presenta un valore medio pari a 1,29 (DS = 1,1). Questo divario evidenzia una distanza sistematica tra la rilevanza attribuita e la percezione delle competenze effettivamente possedute.

L'analisi per macro-area (Inclusione, Tecnologie, BES) permette di cogliere le diverse dinamiche che caratterizzano le tre dimensioni dell'inclusione scolastica (tabella 1).

Le medie dell'importanza attribuita risultano simili e molto elevate tra le tre diverse macro-aree, mentre il livello di possesso mostra un andamento decrescente dall'area generale dell'Inclusione a quella dei BES e da questa alla sotto-area delle Tecnologie. Parimente, la discrepanza cresce progressivamente nella stessa direzione.

Tabella 1. Statistiche descrittive aggregate per macro-area

	Importanza		Possesso		Discrepanza	
	M	DS	M	DS	M	DS
Inclusione (I)	4.35	0.68	3.11	0.82	1.24	0.83
BES (B)	4.32	0.71	3.03	0.86	1.30	0.90
Tecnologie (T)	4.34	0.74	2.98	0.93	1.35	0.97

L'area dell'Inclusione presenta un profilo relativamente equilibrato, con il più elevato livello sia di importanza (4.36) che di possesso percepito (3.11). L'area dei BES mostra di converso la maggiore variabilità in entrambe le componenti di attenzione. L'area delle Tecnologie, pur caratterizzata da un'alta importanza attribuita, presenta i punteggi di possesso più bassi e la discrepanza più elevata, confermandosi, per tale ragione, come l'area di competenza da attenzionare maggiormente.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Al netto di quanto appena sottolineato, l'area delle Tecnologie presenta i punteggi di possesso medi più bassi e la discrepanza più elevata, mettendosi in luce, per tale ragione, come l'area di competenza da attenzionare maggiormente, in particolare, in una prospettiva di integrazione consapevole delle tecnologie nei processi didattici inclusivi.

Questo dato è coerente con quanto emerge a livello internazionale da TALIS 2024 (OECD, 2025), dove si evidenzia, da un lato, che circa un terzo dei docenti risulta aver già utilizzato strumenti di intelligenza artificiale nel proprio lavoro, soprattutto per documentarsi e per generare attività o piani di lezione, dall'altro, che una quota rilevante di loro, dichiara bisogni di apprendimento specifici sul tema, sottolineando il rischio di un'adozione di tali tecnologie non accompagnata de adeguati quadri pedagogici ed etici.

4.1. Un approfondimento dell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES)

Nel complesso, nell'area dei BES i rispondenti attribuiscono maggiore rilevanza a temi consolidati, quali la dispersione scolastica, la conoscenza della normativa e la gestione del bullismo/cyberbullismo. Al contrario, le competenze percepite come meno possedute riguardano ambiti più contemporanei o di confine, che rimandano all'intersezione con i fenomeni migratori, la plusdotazione e le identità LGBTQ+. Coerentemente, i divari più marcati tra importanza attribuita e possesso percepito (gap formativo) emergono in particolare su plusdotazione e LGBTQ+, e, in misura significativa, anche su migrazioni e BES.

L'analisi della varianza a una via (ANOVA) avendo come fattore l'anzianità di servizio non ha evidenziato differenze significative per quanto riguarda l'importanza attribuita, mentre emergono diverse differenze significative per quanto riguarda il possesso percepito e la discrepanza. In altri termini, l'esperienza di servizio non sembra incidere su ciò che i docenti ritengono importante, ma influisce sulla sicurezza percepita nel gestire concretamente alcune competenze.

In particolare, rispetto alla conoscenza aggiornata della normativa specifica, i rispondenti con più di 10 anni di servizio mostrano valori più elevati nel grado di possesso percepito rispetto a coloro che hanno meno anni di lavoro ($F(2,298) = 4.33$, $p = .014$) e una discrepanza tra importanza e possesso minore ($F(2,298) = 4.68$, $p = .010$).

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

E ancora, sono sempre i rispondenti più "anziani" che presentano la minore distanza percepita tra importanza e possesso per quanto riguarda la gestione documentale delle situazioni legate ai BES($F(2,292) = 3.02$, $p = .05$).

I temi emergenti associati ai BES, quali la determinazione LGBTQ+, la plusdotazione ed il fenomeno migratorio, mostrano le discrepanze più marcate (rispettivamente: $F(2,293) = 5.27$, $p = .006$; $F(2,297) = 5.14$, $p = .006$; $F(2,297) = 3.92$, $p = .021$). In tutte queste variabili, i docenti con maggiore anzianità riportano *gap* inferiori.

5. Conclusioni
Andrea Pintus e Maja Antonietti

Nel complesso, i dati raccolti e qui presentati delineano un quadro abbastanza omogeneo e con diversi punti di raccordo con la letteratura internazionale, in modo particolare con TALIS 2024 (OECD, 2025a). Un primo aspetto, che emerge in TALIS e che si offre come contesto in cui collocare (e interpretare) quindi, anche i nostri risultati è che, in media, tra i paesi dell'OCSE, il 33% dei docenti lavora in scuole in cui i dirigenti segnalano la carenza di docenti con competenze per insegnare a studenti con BES, e il 31% lavora in scuole con carenza di personale di supporto. L'Italia rientra tra i Paesi in cui oltre la metà dei docenti opera in scuole che riportano carenze di personale di supporto, pur con un miglioramento rispetto al 2018 (OECD, 2025a).

I rispondenti attribuiscono un'elevata importanza alle competenze indagate, ma riferiscono un possesso percepito più contenuto. Questa distanza tra ciò che è ritenuto necessario e ciò che si ritiene i docenti sappiano effettivamente mettere in atto segnala l'idea di un fabbisogno formativo diffuso, che non riguarda solo singoli contenuti, ma la possibilità di tradurre conoscenze e orientamenti in pratiche didattiche e organizzative coerenti con l'inclusione.

L'analisi per macro-aree mostra che il tema generale dell'Inclusione si configura come quello relativamente più equilibrato, mentre le discrepanze tendono a risultare più pronunciate nell'area delle Tecnologie e, in modo significativo, in quello dei BES.

Se l'area delle Tecnologie emerge come ambito prioritario in termini di

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

fabbisogno formativo, l'area dei BES si configura invece come spazio di maggiore fragilità concettuale e operativa nei confronti di tematiche emergenti. In quest'ultima dimensione, emergono come ambiti particolarmente sensibili i temi "di confine" e più recenti del dibattito educativo – per esempio l'intersezione tra migrazioni e BES, la plusdotazione e le questioni connesse alla determinazione LGBTQ+ – che, pur riconosciuti come rilevanti, risultano più frequentemente associati a un minor livello di padronanza percepita e, di conseguenza, a una discrepanza più marcata.

Rispetto all'anzianità di servizio, i risultati suggeriscono una tendenza generale: l'esperienza professionale sembra associarsi a una migliore tenuta del profilo di competenze, con *gap* generalmente più contenuti in alcune aree. In questa prospettiva, la formazione appare chiamata non solo a "colmare mancanze", ma a sostenere traiettorie differenziate: da un lato rafforzare le basi operative e la sicurezza professionale nei docenti con minore esperienza; dall'altro proporre aggiornamenti mirati su ambiti emergenti e complessi, valorizzando anche il patrimonio di competenze maturate sul campo.

Questa tendenza assume un significato particolare nel contesto italiano. L'Italia è tra i paesi OCSE quello con la forza lavoro docente più "anziana" (età media 48 anni).

La quota di insegnanti con 50 anni o più supera quella degli under 30 di almeno 45 punti percentuali (OECD, 2025a). Come confermato nel rapporto *Education at a Glance*, pur in diminuzione, la quota di docenti della secondaria con 50 anni o più resta elevata: in Italia è scesa dal 69% (2013) al 52% (2023), mentre la media OCSE mostra un incremento più lieve (dal 36% al 38%) (OECD, 2025b).

Il 67% degli insegnanti italiani ha, inoltre, esperienze lavorative che non rientrano nel campo dell'istruzione (media OCSE: 57%). La proporzione di insegnanti di "seconda carriera", cioè coloro che hanno almeno dieci anni di esperienza lavorativa in ruoli non legati all'istruzione è il 15% (media OCSE: 8%) (OECD, 2025c).

In questo quadro, diventa strategico progettare formazione continua e dispositivi di sviluppo professionale calibrati per fasi di carriera.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Nel loro insieme, queste evidenze offrono indicazioni utili per la progettazione di interventi formativi più mirati e modulari, orientati alla riduzione delle discrepanze percepite e alla trasferibilità operativa delle competenze. La priorità attribuita all'area Tecnologie nel nostro studio si colloca in un quadro coerente con TALIS 2024: le competenze per usare l'intelligenza artificiale a fini didattici sono l'area in cui, in media OCSE, si registra la quota più alta di docenti che dichiara un elevato bisogno formativo (29%), mentre in Italia tale quota è inferiore al 20%; inoltre, circa un insegnante su due ritiene che strumenti e risorse digitali possano distrarre gli studenti dall'apprendimento, contro circa tre su dieci in Italia (OECD, 2025a). In questa cornice, il potenziamento delle competenze tecnologiche in chiave inclusiva appare un obiettivo prioritario accanto al rafforzamento dell'aggiornamento normativo e della gestione dei processi connessi ai BES, nonché all'approfondimento degli ambiti emergenti (migrazioni–BES, plusdotazione, determinazione LGBTQ+).

È, tuttavia, opportuno leggere i risultati considerando che si tratta di dati di autovalutazione: ulteriori approfondimenti potrebbero integrare indicatori osservativi o evidenze di pratica e verificare la stabilità dei risultati su campioni più ampi e diversificati.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3. La ricerca in classe con gli insegnanti

1. L'esperienza nelle scuole secondarie e il coinvolgimento degli insegnanti

Filippo Dettori

Il PRIN TASCLE, proprio perché ha come caratteristica principale la ricerca *con* gli insegnanti e non *sugli* insegnanti, ha previsto lo sviluppo e la realizzazione di esperienze di simulazione di attività inclusive nelle scuole della provincia di Sassari. La ricerca didattica condotta con gli insegnanti, rappresenta oggi una delle direzioni più promettenti per innovare la scuola. Numerosi studi recenti mostrano come il coinvolgimento attivo dei docenti nei processi di indagine favorisca sia lo sviluppo professionale sia il miglioramento della qualità dell'insegnamento – apprendimento (Cochran-Smith *et al.,* 2020). La prospettiva della *teacher inquiry* valorizza l'esperienza pratica come fonte di conoscenza, promuovendo cicli di osservazione, riflessione e sperimentazione che rendono gli insegnanti co-autori del cambiamento educativo (Kemmis *et al.,* 2014). Le evidenze più recenti sottolineano, inoltre, l'importanza di creare sistemi collaborativi tra scuole e università, in cui i docenti possano contribuire alla produzione di conoscenza educativa contestualizzata che viene seguita, con il dovuto rigore scientifico, dai ricercatori universitari (Zeichner, 2021).

In questo quadro, la ricerca didattica con gli insegnanti non solo migliora le pratiche quotidiane, ma rafforza l'identità professionale e la capacità

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

di affrontare la complessità dei contesti scolastici contemporanei. Per questa ragione 4 scuole secondarie sono state coinvolta nel PRIN attraverso sue principali azioni:

- attività di osservazione per individuare peculiarità dei singoli contesti classe e eventuali criticità nell'ambito dell'inclusione soprattutto relativamente alla qualità del clima e delle relazioni fra studenti e tra docenti e studenti;
- condivisione con i docenti di classe di quanto emerso dall'osservazione dei ricercatori e co-progettazione di attività funzionali al miglioramento dell'inclusione e dell'utilizzo di prassi educativo-didattiche maggiormente motivanti e collaborative;
- realizzazione di interventi didattici in 6 classi di scuola secondaria di primo grado;
- sensibilizzazione sull'importanza dell'orientamento per garantire a tutti gli studenti scelte consapevoli che li portino a intraprendere percorsi formativi efficaci, presso due scuole secondarie di secondo grado.

Nel dettaglio, l'attività di osservazione sistematica condotta nelle sei classi della scuola secondaria ha costituito una fase preliminare imprescindibile per analizzare in profondità i processi di insegnamento-apprendimento e le dinamiche relazionali che caratterizzano i diversi gruppi. Tale osservazione, realizzata attraverso criteri e strumenti strutturati, assume un valore particolarmente rilevante in un'ottica inclusiva, poiché consente di individuare con precisione non solo le modalità di partecipazione degli studenti e le strategie cognitive attivate, ma anche le barriere – didattiche, relazionali, organizzative – che possono ostacolare il pieno coinvolgimento degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. L'attenzione alle interazioni tra pari, alla gestione dei tempi e delle consegne, alla chiarezza dei materiali e alla responsività dell'ambiente di apprendimento permette di cogliere elementi spesso non immediatamente visibili nella quotidianità scolastica, ma decisivi per garantire pari opportunità di accesso e successo formativo.

La raccolta di tali evidenze costituisce la base per una progettazione didattica realmente fondata sui bisogni formativi rilevati e orientata ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL). In questa prospettiva, la fase successiva ha previsto una restituzione analitica di quanto dall'osservazione dei ricercatori, ai docenti, finalizzata a promuovere una riflessione condivisa sulle

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

pratiche osservate e a individuare priorità di intervento che tengano conto delle specificità degli studenti con BES.

La co-progettazione che ne è derivata ha consentito di definire obiettivi specifici e misurabili, selezionare metodologie didattiche coerenti con i diversi profili di funzionamento (per esempio cooperative learning, attività laboratoriali, strategie metacognitive e di autoregolazione), e predisporre materiali accessibili, differenziati e flessibili. Particolare attenzione è stata dedicata alla semplificazione e alla facilitazione dei contenuti, alla strutturazione delle consegne, all'uso di mediatori visivi e digitali, nonché alla predisposizione di strumenti compensativi e misure dispensative quando necessari.

Gli interventi realizzati nelle classi, condotti in forma diretta o in compresenza, hanno assunto così la funzione di sperimentazioni mirate, orientate a migliorare la qualità dell'esperienza di apprendimento e a potenziare la partecipazione attiva di tutti gli studenti, con un focus specifico su coloro che presentano bisogni educativi speciali. L'azione educativo-didattica è stata modulata in modo da favorire l'accessibilità cognitiva, la motivazione, il senso di autoefficacia e la partecipazione sociale, elementi fondamentali per un apprendimento realmente inclusivo. Il monitoraggio in itinere, realizzato attraverso osservazioni successive, analisi dei prodotti degli studenti e momenti di confronto con i docenti, ha consentito di valutare l'efficacia delle azioni intraprese e di apportare eventuali aggiustamenti, garantendo un processo dinamico e riflessivo.

L'intero percorso si è concluso con una valutazione complessiva e con la documentazione delle pratiche ritenute efficaci, al fine di favorire la loro diffusione all'interno del team docente e sostenere un miglioramento continuo della qualità dell'inclusione scolastica. Tale documentazione, come si vedrà di seguito, rappresenta non solo un patrimonio professionale condiviso, ma anche un punto di partenza per ulteriori sviluppi, nella prospettiva di una scuola capace di accogliere e valorizzare la diversità come risorsa educativa.

2. La sperimentazione nella scuola secondaria di primo grado
Barbara Letteri

Relativamente al primo punto, di seguito si presenta un'analisi sistematica di sei percorsi didattici sperimentati in 6 classi della scuola secondaria di pri-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

mo grado, finalizzati a promuovere inclusione, benessere, cooperazione, consapevolezza metacognitiva e orientamento. L'inclusione scolastica, secondo i principali riferimenti internazionali (UNESCO, Index for Inclusion), non si limita alla presenza fisica degli studenti, ma implica partecipazione, benessere, riconoscimento delle differenze e valorizzazione dei talenti individuali. Le attività, eterogenee per obiettivi e metodologie, sono state progettate e realizzate dai ricercatori insieme agli insegnanti secondo i principi dell'educazione inclusiva, del cooperative learning e della valutazione formativa. L'analisi che segue, pur nella sua brevità, mette in luce gli elementi di efficacia, le criticità osservate e le implicazioni pedagogiche per una didattica realmente accessibile e partecipativa. Le attività sotto descritte hanno consentito di osservare. discutere e problematizzare con gli insegnanti delle scuole coinvolte circa l'impatto della sperimentazione su dinamiche relazionali, motivazione, partecipazione e sviluppo di competenze trasversali.

I sei percorsi elaborati dai ricercatori in collaborazione con gli insegnanti delle scuole coinvolte sono:

1. La valigia del benessere – educazione emotiva e clima di classe
2. Il giornale di classe – valutazione formativa e autovalutazione
3. Viaggio nei diritti – educazione civica e cooperazione
4. Missione creatività – pensiero divergente e problem solving
5. La mia bussola – orientamento e autoconoscenza
6. Alla scoperta del mio stile – stili di apprendimento e metacognizione

Le suddette attività si sono svolte durante l'orario curricolare: insegnanti e ricercatori hanno portato avanti in tre prime, due seconde e una terza di scuola secondaria di primo grado le attività e hanno monitorato la qualità e il gradimento attraverso le seguenti azioni:

- osservazioni sistematiche durante le attività (griglie, checklist, note etnografiche);
- raccolta di prodotti degli studenti (schede, cartelloni, articoli, portfolio);
- autovalutazioni individuali e di gruppo;
- restituzioni orali e scritte;
- confronto con i docenti coinvolti.

Ogni attività è stata progettata, implementata, osservata e discussa sia prima che dopo la realizzazione da insegnanti di classe e di sostegno della

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

scuola e ricercatori universitari per individuare punti di forza e aree di miglioramento.

Tutte le attività illustrate di seguito in forma sintetica, sono state inserite in un apposito sito web, nel quale, per chi fosse interessato, è possibile approfondire le caratteristiche dell'esperienza: https://www.dissuf.uniss.it/it/ricerca/aree-di-ricerca/tascle-training-pathway-addressed-support-and-curricular-teachers-secondary.

1. "La valigia del benessere": educazione emotiva e clima inclusivo

Obiettivi
• Favorire consapevolezza emotiva
• Rafforzare la coesione del gruppo
• Promuovere un clima di classe positivo

Descrizione dell'esperienza
L'attività si articola in quattro fasi:
1. Cerchio delle emozioni con carte visive
2. Costruzione della valigia del benessere (scrittura e disegno)
3. Gioco cooperativo del filo del benessere
4. Riflessione finale e patto di classe

Risultati osservati
• Aumento della disponibilità alla condivisione emotiva
• Riduzione di comportamenti oppositivi durante il lavoro creativo
• Maggiore partecipazione degli studenti più introversi grazie al supporto visivo
• Rafforzamento del senso di appartenenza

Criticità emerse dopo la realizzazione
• Alcuni studenti hanno inizialmente mostrato difficoltà nel verbalizzare emozioni complesse
• Necessità di tempi più distesi per la fase riflessiva

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2. “Il giornale di classe”: valutazione formativa e autovalutazione

Obiettivi
• Sviluppare competenze linguistiche
• Promuovere la revisione tra pari
• Rafforzare la consapevolezza del proprio processo di apprendimento

Descrizione dell’esperienza
Gli studenti hanno analizzato un articolo di cronaca, prodotto testi in gruppo con ruoli assegnati e utilizzato griglie di peer review e autovalutazione.

Risultati osservati
• Miglioramento della qualità dei testi grazie alla revisione cooperativa
• Aumento della responsabilità individuale nei ruoli assegnati
• Maggiore consapevolezza metacognitiva tramite autovalutazione guidata

Criticità emerse dopo la realizzazione
• Alcuni gruppi hanno faticato a distribuire equamente i compiti
• Necessità di modellare maggiormente il processo di revisione

3. “Viaggio nei diritti”: educazione civica e cooperazione

Obiettivi
• Comprendere i diritti umani
• Sviluppare competenze sociali e civiche
• Favorire la cooperazione strutturata

Descrizione dell’esperienza
Il percorso comprende puzzle cooperativi, lettura e sintesi di schede, giochi di ruolo e produzione della Carta dei Diritti della Classe.

Risultati osservati
• Elevato coinvolgimento emotivo e cognitivo
• Miglioramento della capacità di negoziazione nei gruppi
• Interiorizzazione dei concetti di uguaglianza e rispetto

Criticità emerse dopo la realizzazione
• Alcuni studenti hanno mostrato difficoltà nella sintesi dei testi informativi
• Necessità di supporti visivi aggiuntivi per alunni con BES

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

4. “Missione Creatività”: pensiero divergente e problem solving

Obiettivi
• Stimolare creatività e immaginazione
• Rafforzare competenze comunicative
• Promuovere il lavoro cooperativo

Descrizione dell’esperienza
Gli studenti hanno progettato un pianeta immaginario, risolto problemi fantastici e presentato le proprie idee al “Consiglio Galattico”.

Risultati osservati
• Incremento della produzione di idee originali
• Partecipazione attiva anche degli studenti solitamente meno coinvolti
• Miglioramento delle abilità di presentazione orale

Criticità emerse dopo la realizzazione
• Alcuni gruppi hanno richiesto un forte scaffolding per mantenere coerenza narrativa
• Necessità di tempi più lunghi per la fase di progettazione

5. “La mia bussola”: orientamento e autoconoscenza

Obiettivi
• Favorire scelte consapevoli
• Rafforzare capacità di ricerca e sintesi
• Promuovere confronto e argomentazione

Descrizione dell’esperienza
Il percorso include autovalutazione, ricerca sulle scuole, attività ludiche (gioco dell’oca, escape room), speed date dell’orientamento e portfolio finale.

Risultati osservati
• Maggiore consapevolezza dei propri interessi e attitudini
• Capacità di argomentare le proprie scelte in modo più maturo
• Elevata motivazione grazie alle attività ludiche

Criticità emerse dopo la realizzazione
• Alcuni studenti hanno mostrato difficoltà nella ricerca autonoma online
• Necessità di guidare la selezione delle fonti

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

6. "Alla scoperta del mio stile": stili di apprendimento e metacognizione

Obiettivi
- Riconoscere il proprio stile di apprendimento
- Sperimentare strategie diversificate
- Promuovere rispetto delle differenze cognitive

Descrizione dell'esperienza
Il percorso comprende vignette introduttive, un questionario sugli stili, una caccia al tesoro con prove differenziate e una scheda di riflessione finale.

Risultati osservati
- Aumento della consapevolezza metacognitiva
- Miglioramento della collaborazione grazie alla valorizzazione delle differenze
- Partecipazione elevata nelle prove pratiche

Criticità emerse dopo la realizzazione
- Alcuni studenti hanno interpretato gli stili come etichette rigide
- Necessità di sottolineare la flessibilità degli stili cognitivi

L'analisi trasversale delle sei attività sperimentate nelle classi della scuola secondaria di primo grado evidenzia come l'inclusione scolastica emerga non da un singolo intervento, ma da un insieme articolato di pratiche intenzionali, coerenti con i principi dell'educazione inclusiva (Booth & Ainscow, 2011). Le attività proposte – pur differenti per obiettivi e struttura – convergevano verso un modello pedagogico che valorizza la partecipazione, la diversità dei profili cognitivi e il benessere socio-emotivo degli studenti.

Un primo elemento ricorrente che è stato osservato riguarda la centralità delle emozioni nei processi di apprendimento. L'attività "La valigia del benessere" ha mostrato quanto la possibilità di riconoscere, nominare e condividere le proprie emozioni favorisca un clima di classe più sicuro, inclusivo e collaborativo. Questo risultato è coerente con le evidenze della *Social and Emotional Learning* (SEL), secondo cui la regolazione emotiva e il senso di appartenenza costituiscono prerequisiti fondamentali per l'engagement scolastico e il successo formativo (CASEL, 2020; Immordino-Yang & Damasio, 2007). La dimensione emotiva, spesso trascurata nella scuola secondaria, si è

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

rivelata invece un potente fattore di inclusione, capace di coinvolgere anche studenti solitamente più ritrosi o con fragilità relazionali.

Parallelamente, attività come "Il giornale di classe" e "Viaggio nei diritti" hanno evidenziato l'efficacia del cooperative learning come strumento per promuovere partecipazione e responsabilità condivisa. La distribuzione di ruoli, la necessità di negoziare significati e la revisione tra pari hanno favorito dinamiche di interdipendenza positiva, in linea con i modelli di Johnson e Johnson (1999), secondo cui la cooperazione strutturata aumenta il rendimento, la motivazione e la qualità delle relazioni tra studenti. In particolare, la costruzione collettiva della Carta dei Diritti della Classe ha permesso agli studenti di sperimentare forme concrete di cittadinanza attiva, confermando quanto l'educazione ai diritti umani possa incidere sulla percezione di equità e rispetto reciproco (UNESCO, 2015).

Un ulteriore elemento trasversale riguarda la metacognizione, emersa in modo significativo sia nel percorso sugli stili di apprendimento sia nell'attività di orientamento. Guidare gli studenti a riflettere su come apprendono, su quali strategie utilizzano e su quali scelte risultano più coerenti con i propri interessi ha contribuito a sviluppare autonomia e consapevolezza, in linea con le teorie di Flavell (1979) e con gli studi più recenti sulla self-regulated learning (Zimmerman, 2002). Le schede di autovalutazione, i diari riflessivi e i momenti di confronto hanno permesso agli studenti di costruire un linguaggio condiviso sulla propria identità di apprendenti, riducendo il rischio di etichettamento e promuovendo una visione dinamica e flessibile degli stili cognitivi (Pashler *et al.,* 2008).

Le attività orientate alla creatività, come "Missione Creatività", hanno inoltre mostrato come il pensiero divergente possa diventare un potente motore di inclusione. La possibilità di immaginare soluzioni originali, di utilizzare materiali non convenzionali e di presentare idee in modo narrativo ha permesso a studenti con difficoltà linguistiche o con bassa autostima di emergere e contribuire in modo significativo. Questo risultato è coerente con le ricerche che evidenziano come la creatività favorisca il coinvolgimento e la motivazione, soprattutto in contesti eterogenei (Runco & Acar, 2012).

Nonostante i risultati per lo più positivi in termini di interesse, partecipazione e acquisizione di competenze da parte degli studenti, la sperimentazione ha evidenziato alcune criticità che di seguito saranno sinteticamente descritte:

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

- gestione del tempo: attività ricche e articolate richiedono tempi distesi, difficilmente compatibili con la frammentazione dell'orario scolastico;
- necessità di fornire scaffolding e strumenti compensativi adeguati agli studenti con bisogni educativi speciali, soprattutto nelle attività che richiedono sintesi, produzione scritta o autonomia nella ricerca. Questo conferma quanto sostenuto da Vygotskij (1978) sulla necessità di un supporto calibrato nella zona di sviluppo prossimale;
- difficoltà iniziale di alcuni gruppi nel collaborare in modo equilibrato, segno che la cooperazione non è un comportamento spontaneo, ma un'abilità che richiede modellamento e pratica costante.

Nel complesso, le attività analizzate hanno mostrato a insegnanti e ricercatori che un approccio inclusivo efficace si fonda su alcuni principi chiave che si vogliono rimarcare in questa sede, proprio perché incidono decisamente nella qualità della didattica:

1. la cura del benessere emotivo, la strutturazione intenzionale delle interazioni;
2. la valorizzazione delle differenze cognitive;
3. l'uso di strumenti multimodali e la presenza costante di pratiche riflessive.

La sperimentazione ha dunque confermato quanto da anni è stato evidenziato dagli studi pedagogici, ossia che l'inclusione, non emerge come un traguardo finale, ma come un processo continuo e circolare che richiede: progettazione, osservazione, valutazione, autovalutazione e adattamento costante. Le evidenze raccolte suggeriscono che tali pratiche, se integrate stabilmente nella didattica quotidiana, possono contribuire in modo significativo a delineare ambienti di apprendimento più equi, partecipativi e orientati allo sviluppo integrale degli studenti.

Considerazioni conclusive relative all'attività nella scuola secondaria di primo grado

L'insieme delle attività analizzate consente di trarre alcune considerazioni di carattere più ampio sul ruolo delle pratiche didattiche inclusive nella scuola secondaria di primo grado. Ciò che emerge con maggiore evidenza è che l'inclusione non si configura come un intervento aggiuntivo o compensativo,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ma come una cornice pedagogica che orienta l'intero processo di insegnamento-apprendimento. Le esperienze realizzate mostrano come la qualità delle interazioni, la varietà delle proposte e la possibilità di assumere prospettive differenti costituiscano elementi decisivi per sostenere la partecipazione di tutti gli studenti, indipendentemente dai loro profili di funzionamento.

Un aspetto particolarmente significativo riguarda la pluralità dei linguaggi e dei formati utilizzati nelle attività. L'alternanza tra strumenti visivi, narrativi, corporei, digitali e cooperativi ha permesso agli studenti di accedere ai contenuti attraverso canali molteplici, riducendo le barriere alla partecipazione e ampliando le opportunità di espressione. Questo approccio risulta coerente con i principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2018), secondo cui la diversificazione delle modalità di rappresentazione e di azione favorisce l'accessibilità cognitiva e la motivazione.

Le attività hanno inoltre evidenziato l'importanza di contesti di apprendimento autentici, nei quali gli studenti possano confrontarsi con compiti dotati di senso, legati alla vita reale o a scenari narrativi significativi. La produzione di articoli, la costruzione di carte dei diritti, la progettazione di pianeti immaginari o la simulazione di scelte orientative hanno offerto occasioni per mobilitare competenze trasversali, promuovendo un apprendimento situato e profondamente connesso all'esperienza (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Questo tipo di compiti sembra particolarmente efficace nel coinvolgere studenti con livelli di motivazione eterogenei, poiché consente loro di riconoscere un valore concreto nel proprio contributo.

Un ulteriore elemento emerso riguarda la dimensione trasformativa delle pratiche riflessive. Le attività che hanno previsto momenti strutturati di rielaborazione – come portfolio, diari, schede di autovalutazione – hanno favorito non solo la consapevolezza individuale, ma anche una maggiore capacità di attribuire significato ai percorsi svolti. La riflessione, in questo senso, non è apparsa come un semplice momento conclusivo, ma come un dispositivo che permette agli studenti di costruire continuità tra esperienze diverse, sostenendo processi di interiorizzazione e di crescita personale (Schön, 1983).

Le evidenze raccolte suggeriscono inoltre che l'inclusione trae beneficio da una progettazione intenzionale delle dinamiche di gruppo. Le attività cooperative, quando adeguatamente strutturate, hanno mostrato di poter ridurre le asimmetrie partecipative e di favorire forme di responsabilità condivisa. Tuttavia, la sperimentazione ha anche messo in luce la necessità di un accom-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

pagnamento costante da parte del docente, che deve monitorare, facilitare e talvolta ricalibrare le interazioni per evitare che si riproducano dinamiche di esclusione o delega. Questo conferma quanto sostenuto dalla letteratura sul cooperative learning, che sottolinea il ruolo cruciale della mediazione docente nella costruzione di gruppi realmente efficaci (Gillies, 2016).

Infine, le attività hanno mostrato che l'inclusione non può essere considerata un risultato immediato, ma un processo graduale, che richiede continuità, coerenza e un atteggiamento riflessivo da parte dell'intera comunità scolastica. Le pratiche sperimentate rappresentano un passo significativo in questa direzione, poiché hanno permesso di osservare come ambienti di apprendimento diversificati, dialogici e orientati alla partecipazione possano incidere positivamente non solo sulle competenze degli studenti, ma anche sulla qualità delle relazioni e sulla percezione di sé come membri attivi della classe.

In prospettiva, sarà importante approfondire l'impatto di tali attività nel lungo periodo, esplorando in che modo esse possano essere integrate stabilmente nella progettazione curricolare e come possano contribuire alla costruzione di una cultura scolastica realmente inclusiva. Le evidenze raccolte indicano che la strada intrapresa è promettente e che l'investimento in pratiche didattiche diversificate, riflessive e partecipative rappresenta una leva fondamentale per promuovere equità e benessere nei contesti educativi contemporanei.

3. Le attività sull'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado
Giusy Manca

L'evoluzione del concetto di orientamento è andata di pari passo con l'evoluzione dei costumi e più in generale con i processi di democratizzazione della società. In un contesto in cui i figli replicavano sostanzialmente il ruolo dei padri, si trattava solo di replicare lo stato preesistente. Una società di questo tipo che consentiva l'istruzione solo ai benestanti e in special modo ai figli maschi (almeno prioritariamente), non si poneva certo il problema dell'orientamento delle giovani generazioni che dovevano solo seguire una strada già tracciata dalla propria storia familiare e dal sesso di appartenenza più che dalle reali doti e capacità personali.

Fu la Costituzione della Repubblica Italiana che operò un cambio di passo

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

di vasta portata poiché sancì dal 1948 il diritto allo studio per tutti i cittadini della Repubblica in quanto tali, al di là di ogni distinzione o appartenenza, proprio per consentire a tutti di poter esercitare i propri diritti e doveri. Ciò rendeva necessaria però almeno un'istruzione di base. Fu questa la vera rivoluzione epocale non solo dell'istruzione ma della democratizzazione effettiva della società in quanto un livello di istruzione di base garantita a tutti consente realmente di esercitare la cittadinanza attiva. È da questo momento in poi che, grazie all'istruzione pubblica, venivano garantite opportunità di evoluzione personale non solo in prospettiva di una crescita economica e di un miglioramento occupazionale, ma soprattutto come volano di evoluzione personale. Se l'istruzione di base era garantita universalmente per cui non si trattava più di una scelta ma dell'esercizio di un diritto/dovere, alla fine del percorso obbligatorio si doveva operare una scelta fondamentale che aveva riflessi importantissimi sul proprio futuro. Questa possibilità rese necessaria una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità, dei propri desideri e rappresentò per molti giovani la prima vera occasione di scelta personale in ordine al proprio futuro non più solo replicativo della condizione preesistente, ma che poteva essere qualcosa di completamente diverso.

3.1. L'orientamento Informativo

La scelta del percorso formativo era spesso, quindi, suggerita (talora ancora molto caldeggiata):

- dalla famiglia che cercava ancora di replicare un preesistente status o, al contrario, che spingeva verso percorsi articolati di studio senza conoscerne l'articolazione e la complessità solo in ragione dell'accesso a professioni di livello economico elevato;
- da altri familiari (spesso fratelli maggiori) che avevano già intrapreso lo stesso percorso;
- da amici coetanei che ne garantivano la qualità;
- da informazioni più o meno veritiere sulla "facilità/difficoltà" di un percorso scolastico rispetto agli altri;
- dalla ricerca di un percorso scolastico più breve e magari facilitato che facesse accedere in tempi brevi al mondo del lavoro (scuole tecniche e professionali) oppure, al contrario, dalla ricerca di una scuola che garantisse un buon livello culturale che consentisse di accedere alla scelta universi-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

taria, momento in cui si sarebbe deciso anche la propria scelta lavorativa futura (licei).

In tutte queste opzioni di scelta, è assente il vero protagonista: il futuro studente. La scelta è ancora molto vincolata dal parere degli altri e da offerte scolastiche pre-determinate che più che opportunità di svolta, tendono spesso a replicare lo stato sociale esistente. Raramente ai ragazzi veniva proposto di scegliere in relazione a sé stessi, ai propri interessi, alle proprie inclinazioni ma solo in ordine a una previsione adulta di successo lavorativo e sociale futuro. Solo a fine ciclo, oppure nel momento in cui si falliva nello studio, gli accadeva di domandarsi: "ma questa era davvero la scuola per me?"

Proprio gli alti tassi di dispersione scolastica hanno portato "gli addetti ai lavori" (pedagogisti, dirigenti scolastici, docenti ma anche gli stessi politici) a domandarsi se proprio un'iniziale scelta sbagliata non fosse responsabile di tanti fallimenti, ovvero se un mancato o scorretto orientamento fosse correlabile a un successivo fallimento scolastico. Interrogarsi sulla necessità di un orientamento più efficace che partisse da una corretta informazione sui percorsi di studio e che consentisse una scelta più consapevole operata dai futuri studenti affinché potessero individuare il percorso più adatto a sé stessi. L'orientamento, esclusivamente informativo e molto condizionato da variabili esterne comunque dava l'opportunità di non scegliere "al buio", senza neppure conoscere il piano di studio. Un piccolo passo avanti rispetto a un'iscrizione senza alcuna informazione, ma lo studente aveva un ruolo ancora molto passivo e non era considerato nella sua globalità di persona ma solo per le sue abilità di studio. Dunque, non un percorso dinamico ma sono di inizio o fine ciclo. Tale rigidità mal si coniuga con i soggetti in età evolutiva che spesso, a metà o anche alla fine del percorso scolastico intrapreso, scoprivano di aver fatto una scelta sbagliata, di frequentare una scuola lontana anni luce dal loro nuovo sé, dai cambiamenti conseguenti alla crescita. Da qui il disinteresse per lo studio, il disagio nello stare a scuola nonostante il possesso di buone qualità intellettive.

3.2. L'orientamento Formativo

La scuola italiana (soprattutto quella di grado superiore) recepisce il messaggio dell'attivismo pedagogico solo negli anni Novanta e ha coscienza del

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

fatto che lo studente va posto al centro dei processi di apprendimento, deve esserne il protagonista e perché ciò si realizzi non è lui che deve adattarsi a un apprendimento pre-costituito. Inoltre si comprende come l'apprendimento diviene significativo solo se in sintonia con interessi, attitudini, aspirazioni di chi apprende. Si avrà in tal modo un apprendimento finalizzato solo al successo scolastico puramente replicativo di un sapere trasmissivo e non un sapere trasformativo (Mezirow, 1991) in grado di modificare e far evolvere chi apprende. Alla luce di numeri crescenti della dispersione scolastica, intesa nelle sue molteplici forme (scarsi rendimenti, ripetenze, percorsi frammentari, abbandoni, accesso ai titoli senza alcuna competenza acquisita) si comprende come la scuola necessiti di un cambio di passo e riveda la propria organizzazione alla luce di indicazioni pedagogiche più attente all'evoluzione dei tempi e dei costumi.

Alla fine degli anni Novanta viene finalmente acquisita la convinzione che gli apprendimenti scolastici dovessero portare a esiti formativi e non solo istruttivi e che i saperi possano dare a chi apprende anche un supporto di indirizzo nelle personali scelte di vita.

La Direttiva n. 487 Atti di indirizzo del 6 agosto 1997 indica nella Didattica Orientativa la necessità di un corretto orientamento scolastico che sia non solo episodico a inizio e a fine ciclo ma perduri durante tutto il percorso scolastico proprio in relazione ai saperi acquisiti fin dai primissimi gradi di istruzione. In questa direttiva vengono chiaramente esplicitate le finalità dell'orientamento correlato all'attività didattica. Si stabilisce, dunque, che l'orientamento è un'attività continua, organica, da attivare costantemente nell'ambito della didattica curricolare.

Le Linee-guida del 2009 in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita, non solo specificano il concetto di orientamento come attività continua ma lo spostano addirittura dal curriculum scolastico a tutto l'arco della vita in una prospettiva di Long Life Learning. In tal senso la didattica orientativa deve potenziare le capacità decisionali di ciascuno, competenza che servirà ben oltre il percorso scolastico e che condurrà a scelte consapevoli e ponderate (Rumiati, 2009). Orientare significa in tal senso implementare le competenze decisionali, avere capacità di auto-analisi delle proprie competenze e capacità, acquisire strategie di problem-solving in situazioni complesse e/o incerte a partire da un'attenta autovalutazione per cui l'orientamento etero-indotto evolve in capacità di auto-orientamento. Se si acquisiscono tali

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

competenze si eviterà anche l'attivazione di tutte quelle strategie difensive di evitamento che portano a non scegliere. La didattica orientativa prevede che l'apprendimento si realizzi attraverso setting esperienziali ossia attraverso laboratori in cui lo studente riflette e lavora insieme agli altri, utilizza varie modalità di apprendimento, risolve problemi reali, realizza un progetto concreto (Trinchero, Mariani, 2024).

La necessità di una didattica orientativa è stata ulteriormente sottolineata dalle Linee-guida per l'orientamento permanente del 2014. Tali linee introducono il concetto di "Competenze di Orientamento di base" secondo il quale ogni apprendimento disciplinare è finalizzato a acquisire:

- saperi di base;
- abilità cognitive logiche e metodologiche;
- abilità trasversali comunicative e metacognitive;
- abilità di orientamento di base;
- competenze chiave di cittadinanza.

Le competenze disciplinari vengono, quindi, notevolmente ampliate ma soprattutto si auspica la formazione di figure professionali di docenti dedicate all'orientamento perché se si concorda che l'orientamento abbia così tanti obiettivi e sia un'attività complessa è pur vero che è necessario acquisire una nuova competenza.

Successivamente sono state emanate linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento del 2019 (D.M. 774) a ribadire la necessità di un cambio di passo nelle metodologie didattiche. Queste ultime linee-guida, oltre a ribadire la necessità di una didattica a più ampio respiro con finalità orientative, istituisce le esperienze di alternanza scuola/lavoro, successivamente denominate con l'acronimo PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) che prevedono percorsi formativi obbligatori per gli studenti del triennio di scuola secondaria di secondo grado che hanno la finalità di integrare la formazione d'aula con esperienze sul campo, in luoghi reali di lavoro per sviluppare già nel percorso scolastico abilità e capacità di orientamento al lavoro e di scelte di vita. I PCTO non mirano a far acquisire precocemente competenze lavorative vere e proprie ma a far comprendere agli studenti cosa è un contesto lavorativo e le sue dinamiche, quali competenze servono sul campo, quanto un dato contesto è funzionale con la propria persona e quanto invece ne può essere lontano.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Tutto ciò dovrebbe avere una duplice funzione: implementare le capacità di autoriflessione, essere capaci di autovalutazione, acquisire una capacità di scelta e di decisione maggiormente articolata e strategica, in occasioni atte ad affrontare compiti di realtà, ossia: "situazioni-problema quanto più possibile del mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite, mettendo in pratica capacità di problem-solving e diverse abilità in relazione alle attività all'interno di contesti sociali moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica" (Gentile, 2022).

Infine, abbiamo le ultime Linee-guida nazionali per l'Orientamento D.M. 328 del 22/12 2022. Queste linee-guida colgono l'urgenza di una formazione globale della persona, una formazione che dia strumenti di lettura di sé e della realtà, che rendano l'individuo capace di sfruttare al meglio le sue risorse e le sue conoscenze. Viene ribadita l'importanza della formazione scolastica come elemento di crescita personale per cui ogni conoscenza acquisita deve diventare funzionale non solo al successo scolastico ma al benessere personale. In osservanza a quanto richiesto all'Unione Europea, il primo obiettivo delle Linee-guida è ridurre l'abbandono precoce degli studi a meno del 10%. L'obiettivo prioritario è essenzialmente aiutare le giovani generazioni a scoprire sé stessi, a individuare la giusta direzione, a costruire un sapere in grado di fornire risposte ben oltre il tempo scolastico, saperi in grado di generare il desiderio di saperi ulteriori. Una formazione scolastica inclusiva, che non lasci indietro nessuno e che offra opportunità diversificate e possibilità di crescita. In ordine a questi principi le linee-guida promuovono l'acquisizione di competenze generali e trasversali, l'empowerment delle capacità decisionali, fino al raggiungimento della capacità di auto-orientamento che è indicativo dell'autonomia personale. Come afferma sinteticamente Margottini: "[...] l'orientamento si caratterizza come capacità di dirigere sé stessi nello studio, nel lavoro e, più in generale nel corso della propria esistenza" (Margottini, 2024). Per queste ragioni, la certificazione delle competenze è finalizzata alla capacità di auto-orientarsi nelle scelte, non solo scolastiche e non solo nel presente ma come costruzione di capacità in una prospettiva di lungo periodo.

Altro obiettivo è la riduzione della distanza tra scuola e realtà economiche, il *mismatch* tra formazione e lavoro, il contrasto del fenomeno NEET. Per questa ragione si ribadisce la necessità di una formazione che produca competenze realmente spendibili nel tempo, di un sapere non nozionistico ma che diventi strumento di lettura e di interpretazione della realtà.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

All'orientamento, che oggi riveste un'importanza strategica come mai prima nella storia della scuola, sono dedicati anche moduli orari ad hoc, di 30 ore per anno scolastico con attività specifiche, anche extracurricolari. Tali moduli non costituiscono discipline aggiuntive e separate dalle altre ma: "Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione." (Linee-guida 2022, punto 7.4). Le attività di orientamento accompagnano lo studente durante tutto il percorso scolastico e al diploma finale viene allegato il Curriculum della studentessa e dello studente in cui. "[...] vengono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite". In buona sintesi, l'obiettivo della scuola è conoscere l'allievo non solo come studente ma come persona, nelle sue innumerevoli sfaccettature, per delineare un profilo quanto più onnicomprensivo che non serva solo a certificare l'esistente e l'acquisito a fine ciclo scolastico, ma "racconti" la persona e lo aiuti nelle scelte di vita successive.

L'evoluzione del concetto di orientamento fa comprendere come oggi vi sia una maggiore attenzione ai processi di personalizzazione dell'apprendimento da parte della scuola di ogni ordine e grado. Un'attenzione maggiore rivolta alla condizione personale degli allievi e alla loro condizione evolutiva che va costantemente monitorata e accompagnata con ripetute rimodulazioni proprio delle attività di orientamento. Si garantisce in tal modo una maggiore azione inclusiva per ogni studente e la possibilità di dare un significato profondo all'esperienza scolastica, "un'esperienza unica per tutta la vita" secondo le parole del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella. L'orientamento corretto sostiene azioni educative significative per tutti promuove il protagonismo giovanile ma anche il confronto generazionale grazie all'uso di metodologie di apprendimento/insegnamento in cui si impara e ci si influenza reciprocamente.

4. Orientamento come accompagnamento al progetto di vita
Giusy Manca e Luisa Pandolfi

Le linee-guida del 2022 chiariscono molto bene come le attività di orientamento non siano finalizzate solo a presentare/promuovere (perfino pubbli-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

cizzare) le offerte formative, ma abbiano come obiettivo quello di supportare nelle scelte di studio più congeniali alla costruzione del proprio futuro. In questo senso la scelta scolastica dovrà aderire al personale progetto di vita che va elaborato anche in relazione ai percorsi di studio che si intendono intraprendere.

È vero che le decisioni relative alla scelta della scuola secondaria di secondo grado avvengono in un'età molto precoce dello sviluppo per cui hanno un ampio margine di errore, ma è pur vero che si tratta della prima vera occasione di progetto a lungo termine della propria esistenza che necessita di un'attenta valutazione del proprio sé, non solo in termini di competenze di apprendimento acquisite o da acquisire ma in una considerazione ampia, riferita a tutti gli aspetti del sé.

Orientare, pertanto, non può limitarsi a informare sulle offerte formative ma si tratta piuttosto di fornire ai ragazzi/e spazi di riflessione, di autoanalisi, di crescita latamente intesa affinché ciascun di loro sia in grado di operare una scelta consapevole finalizzata a costruire il proprio progetto di vita e si proietti in un futuro realisticamente raggiungibile. Da qui la necessità che ogni percorso di orientamento sia personalizzato: nella fase iniziale è un percorso di approfondimento della condizione presente per poi divenire guida per il futuro, ossia un'azione educativa che: "crei le condizioni per ridurre la distanza tra ciò che un individuo è e si sente in un momento specifico della sua vita e ciò che potrebbe diventare in futuro" (Chiusaroli, 2023, p.4). Per queste ragioni l'Orientamento è di fatto un accompagnamento che dovrebbe accompagnare per tutta la vita, non solo nelle fasi di transizione ma in ogni momento in cui ci si approccia a una scelta e pertanto nel tempo deve trasformarsi in auto-orientamento per consentire un adattamento continuo alle situazioni contingenti pur mantenendo la rotta verso gli obiettivi desiderati. Un continuum che "non rappresenta un punto di arrivo ma piuttosto un inizio" (*ibidem*).

Orientarsi nelle scelte di vita è sempre complesso ma se si apprende tale capacità fin dai primi anni della formazione scolastica, si acquisisce una competenza utile in una prospettiva progettuale molto più lunga e articolata. Il proprio progetto di vita non può essere delegato ad altri, per quanto autorevoli e competenti: è un costrutto personale, vincolato agli aspetti più intimi del sé per cui chi orienta insegna a riflettere, a confrontarsi con i reali desideri, a mettere insieme aspirazioni e obiettivi progettuali, a focalizzarsi su di

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

sé per aiutare chi viene orientato a riscoprire il desiderio di autorealizzazione attraverso la cura di sé (Mansolillo, 2015).

La grande "quaestio" dell'orientamento è proprio questa. Gli studenti vanno aiutati ad acquisire capacità di scelta, capacità decisionali rispetto a opzioni diverse per cui l'orientamento non si deve limitare a essere finalizzato al successo scolastico ma divenire orientamento alla progettualità in senso molto più ampio, per cui si dovrà necessariamente trasformare in auto-orientamento inteso come: "[...] competenza esistenziale che va allenata a partire dall'esperienza vissuta. Infatti orientare significa anzitutto alimentare l'attitudine del soggetto a interrogarsi sul proprio modo di essere nel mondo e di prendere posizione o meno di fronte ai numerosi bivi che la vita inevitabilmente pone nella quotidianità e abitualità" (Arioli, p. 47).

Si parte dunque dalla vita reale, vissuta nella quotidianità per analizzare le scelte compiute, anche quelle apparentemente più semplici, di cui si può essere poco consapevoli, per cercarne il senso, per capire cosa ha portato a quelle decisioni, per decodificare i processi interiori e scoprire in tal modo la propria autenticità ma anche i limiti, i blocchi, perfino gli auto-sabotaggi che spesso limitano le scelte, che fanno andare in direzioni sbagliate, che rendono l'esistenza inautentica. Il vissuto è la partenza dell'azione di orientamento perché qualunque scelta non è casuale, non è neutra, non avviene nel vuoto e non è svincolata dal passato per quanto sia rivolta al futuro. Se si comprende il meccanismo interiore che ha guidato le scelte già compiute si sarà maggiormente consapevoli nelle scelte successive, anche superando i limiti delle precedenti. Come sostiene Arioli: "l'orientamento non è solo *per* la vita ma è *nella* vita" (Arioli, p. 47) per cui orientare e orientarsi significa scoprire i valori che guidano il presente, come si vive la realtà, come ci si approccia al mondo nella quotidianità. Spesso il dis-orientamento verso il futuro dipende dal non sapere chi si è davvero, cosa si vuole, come si valuta la propria esistenza e ciò può essere ascritto o alla giovane età in cui si è ancora alla ricerca della propria identità (e ciò vale per i soggetti in età evolutiva) oppure per superficialità perché anche chi è anagraficamente adulto può non essersi mai posto il problema di pensare all'autenticità delle proprie azioni, alla direzione da dare alla propria esistenza: *si lascia vivere* come se si trattasse solo di accadimento biologicamente determinato. "Ci si sente disorientati, infatti, non solo quando manca un progetto futuro, ma anche quando il presente costituisce – nella percezione soggettiva – un magma confuso e in-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

distinto. Quando non sono chiari i criteri valoriali per discriminare che cosa abbia davvero rilievo e, dunque, per esercitare la capacità di scegliere quale posizione assumere" (Arioli, 2023, p. 48).

L'Orientamento dovrebbe dunque portare all'acquisizione di skills di comportamenti-azione non solo di saperi (lettura dei contesti – soluzione di problemi interpretazione dell'esperienza – corretta percezione di sé, valorizzazione dei saperi e delle relazioni) poiché: "Il sentirsi competente implica una percezione di controllo e di valorizzazione delle proprie risorse e del loro uso in specifiche situazioni di realtà" (Cunti, Priore, 2020, p. 26).

Da questo punto di vista, una scelta scolastica oculata e correttamente orientata, implementa anche l'inclusione perché un maggiore senso di autoefficacia percepita aumenta in modo esponenziale il senso di benessere relazionale, fa sì che ciascuno si interfacci positivamente con gli altri e viva le relazioni come opportunità di crescita e di arricchimento personale e non come limite o come difficoltà.

Ma perché ciò si realizzi ciascun allievo deve vivere la scuola come quella più adatta a sé stesso, come quella più rispondente ai propri obiettivi. Se ciò si realizza ciascun allievo imparerà con la percezione di essere protagonista, di avere un sé competente capace di progredire anche in autonomia ma soprattutto desideroso di apprendere, di capire sempre più, ben al di là dei traguardi scolastici. La stessa percezione di incompiutezza dei saperi posseduti porta infatti al desiderio di saperi ulteriori. Come ben spiega Craparo, è proprio l'incertezza che spinge a capire di più a mettersi alla prova, a cercare di risolvere situazioni complesse, a confrontarsi con i dubbi, a cercare dentro di sé il senso di ciò che si apprende in un continuo confronto/scambio con gli altri: se tutto fosse chiaro e lineare si tratterebbe solo di apprendere passivamente le soluzioni date ma senza fare un passo avanti (Craparo, 2016). È questa la scuola che non si limita a produrre saperi nozionistici ma che genera il desiderio di sapere.

Le linee-guida 2022 ribadiscono chiaramente come l'orientamento sia da intendersi come un processo conoscitivo innanzitutto di sé stessi e successivamente del contesto in termini di opportunità concrete, di percorsi formativi, di opportunità occupazionali, di aspetti socio-economici. Entrambi sono in continua evoluzione, dunque complessi da analizzare e mai in modo definitivo. Ciò che invece è chiaro è che nessuna scelta può essere buona neppure nel contesto migliore possibile se non risponde alla soggettività di chi compie la

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

scelta e la segue fino a completa realizzazione. Proprio in quest'ottica è necessario costruire i percorsi di orientamento insieme ai ragazzi, o meglio, a partire dai ragazzi stessi che sono i veri protagonisti dei percorsi di formazione. È questa la prospettiva dell'approccio *Student voice* per cui la voce dei ragazzi è la prima da ascoltare nella progettazione dei percorsi scolastici sia per potenziare le pratiche di insegnamento/apprendimento e dare valore all'esperienza scolastica, sia per offrire saperi aderenti ai loro interessi e percezioni della realtà, sia per renderli costruttori attivi del proprio futuro (Grion, Cook-Sather, Guerini, 2013). In questa accezione l'orientamento diventa una ricerca personale degli studenti non una previsione del futuro pre-costituita dagli adulti e ciò implementa la capacità di fare scelte a partire da sé stessi, una forma mentis in cui ciascuno si percepisce come soggetto attivo della propria esistenza ma anche in grado di confrontarsi con limiti e vincoli contingenti.

L'orientamento deve dunque diventare un vero aiuto per rapportarsi correttamente alla realtà, che prevede l'acquisizione di strategie per interagire con la realtà non solo in termini puramente adattivi ma anche in una prospettiva migliorativa. Un orientamento che accompagna verso *apprendimenti trasformativi* del sé (Mezirow, 1977), che non solo implementa i saperi ma li rende funzionali alla propria realizzazione personale più autentica.

Se ciò si realizza si attende anche alla funzione inclusiva della scuola poiché l'apprendimento viene strettamente correlato alla propria realizzazione personale, a partire dalle condizioni date di ciascuno ma in una prospettiva di miglioramento e potenziamento continui. In tal senso la frequentazione della scuola diviene davvero una parte importante della propria vita, un'esperienza significativa, un percorso di crescita intellettuale e sociale che costituirà un patrimonio prezioso anche dopo la conclusione degli studi, nella vita lavorativa, relazionale e sociale di ciascuno. Un orientamento per la vita, dunque, non solo una campagna informativa sui percorsi di studio.

5. Orientamento, autovalutazione e inclusione: un'indagine esplorativa nelle scuole secondarie di II grado

Luisa Pandolfi

Il PRIN TASCLE ha previsto anche il coinvolgimento della scuola secondaria di secondo grado, in particolare sul tema dell'orientamento, al fine di

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

comprendere dalla voce di insegnanti e studenti/tesse come migliorare le pratiche messe in atto in un'ottica inclusiva. Le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014) sottolineano l'importanza del sistema scolastico nel suo complesso, come un luogo insostituibile in cui ogni giovane deve acquisire e migliorare le competenze fondamentali e trasversali necessarie per l'orientamento. Queste competenze sono essenziali per sviluppare l'identità personale, l'autonomia, la capacità decisionale e la progettualità.

In tale prospettiva, le già citate Linee Guida MIUR per l'orientamento del 2022 mettono in evidenza che: «la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce».

Di conseguenza, un orientamento realmente inclusivo deve rispondere con interventi personalizzati per tutti, mettendo a disposizione degli studenti, genitori e insegnanti una serie di strumenti e percorsi che valorizzino l'eterogeneità e la diversità, promuovendo la consapevolezza delle risorse, attitudini, limiti e aspirazioni.

Partendo da tali assunti, la domanda di ricerca che ha guidato il lavoro sul campo realizzato è stata la seguente: "*Quale consapevolezza hanno i ragazzi e le ragazze delle loro competenze e attitudini e come si percepiscono nel futuro?*".

In tale direzione, l'obiettivo della ricerca era la costruzione partecipata di uno strumento di autovalutazione formativa da parte degli studenti/tesse della scuola secondaria di secondo grado.

La metodologia di ricerca adottata è stata quella qualitativa attraverso il coinvolgimento di due scuole secondarie di secondo grado di Sassari, sia per la definizione dello strumento insieme ai docenti -prima fase-, che per la sua sperimentazione con gli studenti (classi quarta e quinta) – seconda fase- e successiva somministrazione a un campione più ampio.

La strategia di ricerca privilegiata è stata quella di tipo partecipativo, basata sulla collaborazione circolare tra ricerca, pratica ed esperienza che, a livello metodologico, si declina nel tentativo di elaborare dispositivi in grado di integrare riflessione teorica ed esperienza educativa, adottando un approccio

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

dialettico e superando la tradizionale distinzione netta fra quanti costruiscono il processo e coloro che a vario titolo vi partecipano come fonti informative (Hammersley, 2002; Baldacci, 2014).

Perché si è scelto di costruire un questionario di autovalutazione?

In primis perché la dimensione della valutazione è strettamente correlata a quella dell'orientamento, inteso in senso formativo, in quanto lo sviluppo di competenze riflessive e autovalutative da parte degli studenti e delle studentesse promuove e incentiva: "contesti d'apprendimento adeguati a formare *literacy* valutativa, supportando apprendimenti consapevoli, promuovendo lo sviluppo della loro autonomia, responsabilità e capacità valutativa" (Grion, Slaviero, 2024, p. 15).

5.1. Il questionario di autovalutazione e principali esiti emersi

Il questionario di autovalutazione si articola in 4 sezioni: Consapevolezza di sé; Scelta e futuro; le Relazioni con gli altri; Osservazioni e commenti liberi. Le tipologie di domande scelte sono aperte; scale Likert e scale di frequenza.

Una prima bozza del questionario è stata proposta ai docenti, i quali hanno lavorato insieme al team di ricerca per arricchire e rimodulare i contenuti delle sezioni del questionario.

Successivamente, la fase di pre-test con un piccolo gruppo di studenti/tesse ci ha consentito di calibrare meglio le domande, in termini di comprensione e chiarezza, integrando alcuni aspetti e rivedendone altri. Il questionario è stato successivamente implementato su supporto elettronico, con l'utilizzo di Google Drive.

La somministrazione del questionario è avvenuta coinvolgendo circa 200 studenti/tesse delle classi quarta e quinta.

Di seguito, verranno presi in esame alcuni risultati particolarmente significativi emersi, anche attraverso la riflessione su alcuni stralci e testimonianze dei ragazzi/e.

In primo luogo nella sezione "Consapevolezza di sé" una delle domande aperte mirava ad approfondire quali capacità i ragazzi/e ritengono di avere, al fine di far emergere la loro consapevolezza rispetto a punti di forza e potenzialità posseduti. Dalle risposte si evince come molti di loro pensano di avere scarse competenze:

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

"Non penso di avere capacità in particolare'

"Capacità di relazionarmi con le persone, stare in gruppo, parlo una seconda lingua, ho acquisito diverse conoscenze grazie alla scuola su diverse materie, so disegnare e dipingere"

"Penso di essere capace a disegnare, a empatizzare con le persone, ma oltre questo penso di non avere capacità"

Relativamente alla sezione "Consapevolezza di sé", appaiono particolarmente interessanti le risposte alla domanda: *"Quali sono le mie difficoltà personali che vorrei superare?"*

Nello specifico, emerge da parte degli studenti/tesse la consapevolezza e, soprattutto, la voglia di riuscire a superare ansie e insicurezze che limitano l'autostima personale:

"Vorrei superare le ansie, paranoie e insicurezze inutili, per essere più sicura di me stessa, avere più autostima"

"Vorrei riuscire a fregarmene del giudizio delle altre persone, riuscire a lavorare ed essere autonoma, imparare a stare realmente da sola e non per forza in una relazione"

"Vorrei superare la mia ansia sociale, riuscire a essere più estroversa con tutti, saper accettare me stessa in tutto e capire in cosa vorrei realizzare nel futuro"

La sezione "Scelta e futuro" si propone di analizzare come i ragazzi/e si percepiscono di fronte alle decisioni da prendere per il proprio futuro e come affrontano il processo di scelta. La domanda: *Come affronto le scelte importanti della mia vita?* ha messo in luce come la maggior parte dei ragazzi si informano attraverso il web e i social (42, 5%), mentre il 19% dei rispondenti afferma di confrontarsi con gli amici e il 17,5% con i familiari. Si sottolinea che l'11% dei ragazzi afferma di avere paura delle scelte e il 10% sostiene di prendere le decisioni da solo/a. Un'ulteriore domanda era la seguente: *"Come vorresti che la scuola ti aiutasse a raggiungere i tuoi obiettivi?"*

Le risposte degli studenti/tesse evidenziano il bisogno di essere riconosciuti, accompagnati ed orientati nel loro percorso scolastico, facendo emergere anche alcune emozioni negative:

"Vorrei che la scuola mi offrisse più occasioni pratiche, serietà nei progetti e insegnanti capaci di valorizzare davvero il talento"

"In nessun modo, prima la finisco meglio è"

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

"Aiutandomi a capire anche i concetti base e non lasciare gli studenti nel loro spazio vuoto"

"Sicuramente orientandomi meglio per l'università perché noi ragazzi non sappiamo nulla di come funziona"

"Creare un ambiente dove non ci si trovi a disagio, spiegando vari percorsi ai ragazzi per sapere cosa possono aspettarsi nel futuro"

La sezione inerente "Le relazioni con gli altri" si proponeva di far riflettere i ragazzi/e sulla dimensione della socializzazione e sul tema dell'inclusione.

Appare significativo che alla domanda "Mi sono sentito escluso/a dai miei compagni di classe?", il 28.5% risponda "qualche volta" e il 19% "spesso". Alla domanda "Se e quando sei stato escluso con chi ne hai parlato?" le risposte prevalenti sono state le seguenti:

"Con nessuno. Solo con mia madre qualche volta"

"Con i miei amici stretti"

"Non è che mi importi molto fare parte della vita di qualcuno e poi, finita la scuola, non li rivedrò mai più"

"In passato ho avuto problemi di bullismo. Ne ho parlato in famiglia"

Sempre riguardo alla stessa tematica, alla domanda: "Pensi che nella tua classe qualcuno sia escluso?" il 76,2% risponde affermativamente. Questo dato è particolarmente allarmante, in quanto mette in luce come la maggior parte dei ragazzi/e percepiscano situazioni di marginalità ed esclusione all'interno del contesto scolastico.

In tale prospettiva, nello spazio dedicato alle osservazioni libere, l'attenzione ai processi di inclusione e di accompagnamento/orientamento al proprio progetto di vita emergono con forza dalle parole dei ragazzi/e:

"La scuola dovrebbe sottoporre i professori a degli esami psicologici prima di essere assunti, che dopo un tot di tempo vanno rifatti, perché certe persone non dovrebbero stare a contatto con i ragazzi"

"Secondo me bisogna migliorare il metodo d'insegnamento, le precauzioni per quanto riguarda il bullismo, il razzismo, l'esclusione, le preferenze, cose di cui sono responsabili i ragazzi si, ma anche gli adulti"

"La scuola secondo me dovrebbe affrontare temi come l'educazione sessuale, temi di attualità, informazioni utili per addentrarsi al mondo del lavoro e a una vita indipendente, anche consigli per come affrontare difficoltà finanziarie e sociali"

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Emerge, dalle testimonianze degli studenti/tesse, l'importanza di utilizzare strumenti di autovalutazione in ambito scolastico per promuovere la riflessività e per condividere con docenti e studenti paure, bisogni e aspirazioni per il futuro:

"Questo questionario è stato utile per farci riflettere, si potrebbe ogni tanto compilarlo e poi in classe, in modo anonimo, discutere insieme agli insegnanti di quello che viene fuori"

"Compilare questo questionario mi ha fatto pensare, anche riguardo a domande scomode. Io spesso mi sento esclusa, a volte sono io che mi allontano ed escludo. Ho paura del futuro, di non farcela e chiedermi se ho delle capacità e quali mi ha fatto riflettere. Dovremmo utilizzare questo strumento di più"

"Desidero imparare il più possibile, in ogni ambito: è così che mi sento realizzata. Allo stesso tempo, sogno l'indipendenza, come donna, come futura lavoratrice e come persona. Spero che la scuola e, poi, l'Università mi accompagnino in questo percorso"

6. Riflessioni conclusive relative alla ricerca sul campo
Filippo Dettori, Barbara Letteri, Luisa Pandolfi e Giusy Manca

La condivisione con gli insegnanti di quanto emerso nella ricerca, consente di mettere a fuoco, con particolare nitidezza, la distanza che spesso separa i principi dichiarati dell'inclusione dalle condizioni reali in cui tali principi sono chiamati a tradursi in pratica. L'osservazione delle esperienze nelle scuole secondarie di primo e secondo grado mostra come l'inclusione non possa essere ridotta a un insieme di dispositivi normativi o a una serie di interventi aggiuntivi, ma si configuri piuttosto come una trama quotidiana di decisioni didattiche, scelte organizzative e posture relazionali. È in questa dimensione micro, situata e spesso implicita, che si gioca la qualità effettiva dei contesti educativi: la ricerca sul campo evidenzia come la capacità inclusiva delle scuole dipenda in larga misura dalla possibilità dei docenti di leggere i bisogni degli studenti, di negoziare significati e di costruire percorsi flessibili, senza perdere di vista il quadro complessivo degli obiettivi formativi.

Le pratiche osservate mostrano che l'inclusione non coincide con l'adozione di metodologie "speciali" per alcuni, ma con la capacità di ripensare l'intero impianto didattico in chiave universalistica, pur mantenendo un'at-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

tenzione mirata alle specificità. In questo senso, la quotidianità delle classi si rivela un laboratorio complesso, in cui i docenti sono chiamati a bilanciare esigenze di programmazione, gestione dei tempi, eterogeneità dei livelli e costruzione di un clima relazionale accogliente. Le difficoltà emerse – legate, per esempio, alla frammentazione delle risorse, alla scarsità di momenti strutturati di confronto tra pari o alla percezione di solitudine professionale – non vanno lette come meri ostacoli, ma come indicatori di aree di sviluppo che richiedono interventi sistemici e non solo individuali.

Le attività di orientamento, così come documentate, rappresentano un banco di prova particolarmente significativo di questa tensione tra dimensione dichiarata e dimensione agita dell'inclusione. L'orientamento informativo e quello formativo, se concepiti in chiave tradizionale, rischiano di ridursi a momenti episodici, centrati prevalentemente sulla trasmissione di dati o sulla conferma di scelte già in parte determinate da fattori esterni (famiglia, contesto socio-economico, aspettative implicite). La prospettiva che emerge dalla ricerca, invece, è quella di un orientamento inteso come accompagnamento al progetto di vita, in cui la scuola si assume la responsabilità di sostenere gli studenti nella costruzione di una visione di sé e del proprio futuro che sia realistica ma non deterministica, aperta ma non indifferenziata. In questa ottica, l'orientamento diventa un dispositivo profondamente inclusivo solo nella misura in cui riesce a intercettare le vulnerabilità, le potenzialità inespresse e le barriere – visibili e invisibili – che possono ostacolare la partecipazione piena degli studenti ai percorsi formativi e sociali.

L'indagine sull'autovalutazione e sull'inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado aggiunge un ulteriore livello di complessità, mettendo in luce il ruolo delle rappresentazioni professionali dei docenti. Le percezioni raccolte mostrano, da un lato, una crescente consapevolezza dell'importanza dell'inclusione come criterio di qualità della scuola; dall'altro, evidenziano la presenza di ambivalenze, resistenze e aree di incertezza. L'autovalutazione, in questo contesto, non può essere intesa come un mero adempimento, ma come un processo riflessivo che interroga le pratiche, le convinzioni e le condizioni organizzative. Tuttavia, perché tale processo sia effettivamente generativo, è necessario che sia sostenuto da strumenti adeguati, da tempi dedicati e da una cultura professionale che valorizzi la riflessività come componente strutturale del ruolo docente, e non come attività accessoria.

Un aspetto particolarmente significativo, emerso dal confronto con i do-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

centi, riguarda la relazione tra inclusione e giustizia educativa. Le pratiche di orientamento e le dinamiche di autovalutazione mostrano come le opportunità offerte agli studenti non siano distribuite in modo uniforme, ma siano influenzate da variabili quali il background socio-culturale, il capitale informativo delle famiglie, le aspettative implicite dei docenti e le risorse disponibili nei diversi contesti scolastici. In questo senso, si invita a considerare l'inclusione non solo come risposta a bisogni individuali, ma come questione di equità strutturale: una scuola inclusiva è tale nella misura in cui riesce a ridurre gli effetti riproduttivi delle disuguaglianze e a creare condizioni di accesso, partecipazione e successo che non dipendano dalla posizione di partenza degli studenti.

Le riflessioni emerse durante il confronto con gli insegnanti suggeriscono anche la necessità di ripensare la formazione iniziale e in servizio dei docenti. Le competenze richieste per gestire classi eterogenee, per progettare percorsi di orientamento realmente personalizzati e per utilizzare l'autovalutazione come leva di miglioramento non possono essere lasciate alla sola esperienza individuale o alla buona volontà dei singoli. Occorrono percorsi formativi strutturati, che integrino dimensioni teoriche, laboratoriali e riflessive, e che favoriscano la costruzione di comunità professionali di pratica.

In sintesi, è possibile affermare che l'inclusione, lungi dall'essere un traguardo già raggiunto, si configura come un processo in divenire, attraversato da tensioni, contraddizioni e potenzialità. Proprio in questa complessità risiede, tuttavia, la possibilità di sviluppo: riconoscere le sfide, dare voce alle percezioni dei docenti, analizzare criticamente le pratiche di orientamento e di autovalutazione significa porre le basi per un ripensamento profondo del modo in cui la scuola accompagna gli studenti nella costruzione del proprio percorso formativo e di vita.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

4. Un possibile profilo del docente inclusivo

1. Una riflessione sulle caratteristiche e le competenze del docente inclusivo
Angelo Lascioli

1.1. Il profilo professionale del docente inclusivo: la "postura interiore" e la "forma mentis" inclusiva

Quando si pensa alla formazione del docente inclusivo è necessario evitare il rischio di pensare che ciò che caratterizza il profilo di questo docente sia esclusivamente o prevalentemente l'acquisizione di nuove competenze strumentali (Aiello, Giaconi, 2024). Si tratta della falsa convinzione, talvolta diffusa anche tra gli insegnanti, che per realizzare una didattica inclusiva sia sufficiente introdurre nel proprio insegnamento qualche nuova metodica o tecnica didattica, senza considerare che nell'azione insegnativa operano altre variabili, (non di tipo strumentale) che sono fondamentali per generare una reale inclusione. La ricerca pedagogica ha messo in evidenza che l'azione educativa e didattica nasce da un processo intenzionale, che dipende da una postura dell'interiorità, idonea a portare dentro l'azione l'*intenzionalità educativa* (Larocca, 2003). Con il termine "postura interiore", nel linguaggio pedagogico (Lascioli, 2011), s'intende far riferimento a una caratteristica della soggettività che, precedentemente all'azione, riesce a organizzarsi in forme adeguate a portare in essa un'intenzionalità educativa. Le "posture interiori", nell'ambito della relazione educativa, sono incentrate innanzi tutto alla costruzione di tale relazione; essa, per potersi costituire in modo autentico,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

richiede una specifica intenzionalità, da parte dell'educatore, orientata al rispetto del proprio educando e alla scoperta e valorizzazione delle sue caratteristiche con il fine di promuoverne gli incrementi di sviluppo umano. Infatti, come osserva Mortari (2015), le "posture interiori" operano nella relazione educativa come "posture dell'esserci": "Non sono azioni precise che chi ha cura manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come l'al-di-qua dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione" (Mortari, 2015, pp. 115-116).

Divenire docente inclusivo, quindi, significa innanzitutto sviluppare una particolare postura dell'interiorità, che sia in grado di generare una *forma mentis* adatta alla relazione educativa e alla promozione di una scuola inclusiva di qualità. Si tratta, in altri termini, di un prerequisito, di tipo etico, culturale e psicologico, la cui assunzione da parte del docente lo qualifica come inclusivo. Diversamente, il rischio è di immaginare che tale figura e ruolo siano esclusivamente dipendenti da altri fattori, come le conoscenze e le competenze tecnico professionali che, per quanto necessarie, non possono certamente essere considerate sufficienti. Tale constatazione trova conferme dalla ricerca evidence-based condotta da Hattie (2016), riguardante i fattori che influenzano l'apprendimento a scuola, in base alla quale è emerso che è soprattutto la *forma mentis* dell'insegnante ad avere il più forte impatto sull'apprendimento degli studenti.

Anche il documento dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012) dal titolo *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi*, nel tracciare un possibile percorso di formazione iniziale per gli insegnanti, al fine di realizzare una scuola inclusiva, descrive il profilo del docente inclusivo come figura professionale che deve sì maturare determinate competenze strumentali, funzionali all'azione didattica inclusiva, ma che trova senso e si definisce solo all'interno di una specifica prospettiva valoriale idonea a caratterizzare l'azione insegnativa come inclusiva. Nello specifico, la prospettiva valoriale che in base al documento sopra citato dovrebbe caratterizzare il profilo del docente inclusivo, deriva dall'azione dei seguenti quattro orientamenti di senso:

1. il valore della diversità: le differenze tra gli alunni richiedono di essere considerate come una risorsa e una ricchezza;
2. il valore dell'aspettativa: è necessario che i docenti sappiano coltivare alte aspettative sul successo scolastico dei propri studenti;

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3. il valore della collaborazione: la collaborazione e il lavoro di gruppo vanno considerati approcci essenziali per tutti i docenti;
4. il valore dell'aggiornamento professionale personale continuo: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2012, p. 11).

1.2. L'agency del docente inclusivo

Il termine *agency* si riferisce alla capacità di un individuo di agire in modo intenzionale e di esercitare un controllo sul proprio ambiente e sulle proprie azioni. L'analisi dell'agentività degli insegnanti (*teacher agency*) riguarda un importante capitolo della ricerca pedagogica, finalizzata a individuare i fattori, personali e ambientali, che caratterizzano l'azione insegnativa efficace. Tale azione, nella prospettiva della teacher agency, si concretizza nella capacità dell'insegnante di agire intenzionalmente nel contesto scolastico riuscendo a promuoverne il cambiamento e l'innovazione. Le attuali politiche educative guardano all'*agency* come a una dimensione professionale essenziale dell'insegnante, in quanto riconoscono l'importanza del contributo attivo degli insegnanti per quanto riguarda la costruzione di contesti scolastici educativi e l'innovazione della didattica (Lascioli, 2018, p. 184).

Dal momento che la teacher agency si sviluppa a partire da un processo intenzionale, al fine di formare insegnanti capaci di agency è importante interrogarsi sul rapporto che ci deve essere, all'interno di un percorso formativo, tra azioni volte a promuovere i processi intenzionali specifici dell'insegnamento e l'acquisizione delle conoscenze e delle strumentalità idonee all'azione insegnativa. Pertanto, nell'ambito della definizione e della formazione dell'*agency* del docente inclusivo, risulta importante individuare le prospettive di valore da cui scaturiscono i processi intenzionali che caratterizzano (o che dovrebbero caratterizzare) il profilo del docente inclusivo. Un contributo in questa direzione è emerso dalla ricerca dal titolo "Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency" di Andreoli, Ghirotto, Capiluppi, Pasqualotto & Lascioli (2023), la quale ha indagato il "profilo valoriale" di un campione di docenti impegnati nella realizzazione di una scuola inclusiva nei loro contesti lavorativi. Il "profilo valoriale" che emer-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ge da questa indagine, descrive le caratteristiche del docente impegnato nella realizzazione di una scuola inclusiva nel seguente modo: "Interessato ai temi dell'inclusione con una forte propensione al cambiamento e all'innovazione, alimentata da una motivazione intrinseca che lo rende disponibile a "mettersi in gioco", a "tollerare gli imprevisti", orientato alla collaborazione e alla collegialità nel rispetto dei "principi che regolano le relazioni" nel contesto dell'istituzione in cui si trova a operare, ma che pretende che anche l'istituzione ne rispetti il ruolo e ne tuteli l'esercizio. Tale docente non ritiene fondamentale al fine della propria soddisfazione personale il successo professionale (bassi livelli di motivazione estrinseca), come pure ritiene incompatibile con la propria mission l'accettazione dello status quo, non tanto perché mosso da un desiderio di "contestazione" ma per un'intrinseca propensione all'innovazione dovuta al valore dato alla dimensione della "trascendenza del sé". La concezione del lavoro che anima il docente agentivo porta questi insegnanti a considerare la loro professione non come mero adempimento di un ruolo, ma come "campo d'esperienza" attraverso cui sperimentare e sperimentarsi in un'impresa, di tipo educativo, finalizzata all'innovazione e al cambiamento dell'istituzione scolastica" (Andreoli *et al.,* 2023, p. 189).

Il tema dell'*agency* inclusiva è stato indagato anche attraverso una Scoping Review, effettuata da Andreoli, Zaniboni, Ghirotto, Lascioli (2022), la quale ha messo in luce alcune "evidenze" utili alla descrizione delle caratteristiche del docente inclusivo. In particolare, è emerso che si tratta di docenti che dimostrano di essere in grado di vincere la sfida inclusiva, producendo cambiamenti positivi, anche quando si confrontano con la scarsità di risorse disponibili; sono docenti resilienti, convinti che tutti gli studenti possono apprendere; sono docenti che sono in grado di mettere in campo un un'agentività informata dall'etica, che non si identifica con il puro conformismo ai regolamenti o ai codici deontologici ma lascia spazio al docente, consentendogli di prendere decisioni moralmente rilevanti in autonomia; sono docenti che attribuiscono valore alla collaborazione fra docenti, coi genitori e gli altri professionisti dell'inclusione e tra scuole (Andreoli *et al.,* 2022, pp. 19-20).

La formazione del docente inclusivo, alla luce di queste ricerche, richiede un'attenzione particolare nei confronti delle variabili che possono influire sui processi motivazionali da cui deriva l'agency inclusiva. La realizzazione di una scuola inclusiva richiede, in particolare, che gli insegnanti assumano nell'esercizio della loro azione professionale le prospettive di valore che caratterizzano

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

l'inclusione. Tale orientamento, inquadra l'azione inclusiva come una pratica etica radicata nell'attenzione e nella responsabilità verso l'altro (Noddings, 2019). L'azione inclusiva, infatti, non è questione che riguarda solo ed esclusivamente le metodiche e le pratiche didattiche che possono essere messe in campo per facilitare l'esperienza di apprendimento per renderla accessibile a tutti, in quanto riguarda anche le modalità con cui gli insegnanti interpretano la loro professione, ossia i processi motivazionali e intenzionali da cui trae energia e riceve valore e senso la loro professione e il loro ruolo, nella scuola e nella società.

1.3. Le specificità del sistema italiano

Una riflessione sulle caratteristiche e le competenze del docente inclusivo riferita al contesto italiano richiede un necessario approfondimento, consistente nel chiarire chi sia e cosa si debba intendere per "docente inclusivo" nel sistema d'istruzione italiano. Tale chiarimento risulta necessario al fine di evitare una possibile confusione o fraintendimento, determinato dalle particolari – se non uniche – caratteristiche di questo sistema d'istruzione che, a seguito delle riforme avviate negli anni Settanta con l'inaugurazione del "modello dell'integrazione scolastica degli alunni certificati con disabilità", ha introdotto nella scuola italiana la figura del docente specializzato per il sostegno. Si tratta di una figura professionale che opera nella medesima classe nella quale operano i docenti curricolari, ai quali viene equiparato, ma per legge ha un suo specifico profilo professionale, distinto da quello del docente curricolare, e che risulta così definito (si veda: Percorsi di specializzazione sul sostegno attivati ai sensi dell'articolo 6 del decreto legge 31 maggio 2024, n. 71, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 luglio 2024, n. 106, Allegato A, Profilo professionale del docente specializzato):

> Il docente specializzato per il sostegno possiede conoscenze e competenze che permettano di favorire un sistema inclusivo in cui i bambini, gli alunni e gli studenti con disabilità sono protagonisti dell'apprendimento relativamente alle capacità e alle potenzialità possedute.
>
> Assume la contitolarità della sezione/classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di intersezione, di interclasse, dei consigli di

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

> classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell'articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104. Il docente specializzato si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso le attività di sostegno alla sezione/classe al fine di favorire e promuovere il processo di inclusione degli alunni con disabilità. Offre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della sezione/classe un significativo contributo a supporto dell'azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di collegialità.
>
> A tal fine, possiede competenze finalizzate a una progettazione educativa individualizzata che, nel rispetto dei ritmi e degli stili di apprendimento e dei bisogni formativi di ciascuno, individua, in stretta collaborazione con gli altri membri del team docente/consiglio di classe, interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione.

Pertanto, per quanto sia chiaro che nel contesto del sistema d'istruzione italiano tutti i docenti, sia curricolari che di sostegno, sono chiamati alla realizzazione di una scuola inclusiva, alla figura del docente specializzato per il sostegno sono riconosciuti compiti specifici per quanto attiene all'inclusione delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti certificati con disabilità (D. Lgs. 66/2017, art. 2).

Per comprendere questa distinzione, presente nel sistema d'istruzione italiano, tra insegnanti curricolari e di sostegno, è necessario un breve affondo sul concetto di "integrazione scolastica" che, in Italia, anticipa – e in parte vi si sovrappone – il concetto di "inclusione".

1.4. Integrazione VS Inclusione

In Italia, a partire dagli anni Settanta, prima che a livello internazionale si affermasse la prospettiva denominata "Inclusive education", si era già avviato un modello inclusivo. La prospettiva inclusiva, come descritta nei documenti internazionali, ossia il concetto di "Inclusive education" come lo interpretiamo oggi, ha infatti una storia abbastanza recente se si considera che tale termine compare nei documenti dell'UNESCO solo a metà degli anni Novanta del secolo scorso. In Italia, invece, dapprima con la legge 30 marzo 1971, n. 118 e poi con la legge 4 agosto 1977, n. 517, si è avviata la realizzazione di un modello d'istruzione inclusivo, denominato "modello dell'integrazione

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

scolastica degli alunni certificati con handicap[1]", consistente nel riconoscere il diritto all'istruzione nelle scuole ordinarie a tutti gli studenti con disabilità, nonché nella contemporanea chiusura delle scuole speciali, che fino alle leggi suddette rappresentavano l'unica possibilità di istruzione per questi studenti.

Questo modello rappresenta un'eccezione per quanto riguarda i sistemi d'istruzione in Europa. Ciò lo si evince dal Rapporto[2][2] dal titolo "L'integrazione dei disabili in Europa", stilato nel 2003 dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione per gli studenti disabili, in collaborazione con la rete Eurydice. In base a questo documento, sono essenzialmente tre le forme/modalità attraverso le quali i sistemi di istruzione dei Paesi europei rispondono al diritto di istruzione degli studenti con disabilità. La prima forma/modalità, denominata approccio unidirezionale, si caratterizza per la presenza di un sistema scolastico unificato, in base al quale tutti gli studenti con disabilità hanno libero accesso alla scuola ordinaria. Tale sistema poggia su una grande varietà di servizi incentrati sull'istruzione pubblica, che non prevede "percorsi speciali o differenziati" per le/gli alunne/i con disabilità. La

---

[1] Si usa qui il termine "handicap" in quanto si fa riferimento a un momento storico in cui tale termine era ancora in uso. Si precisa che, a partire dalla pubblicazione dell'ICF (OMS, 2001), tale termine è stato internazionalmente sostituto con "disability". Per quanto riguarda la legislazione italiana, il termine "handicap" risulta attualmente non più in uso. Recentemente, il Decreto Legislativo del 3 maggio 2024, n. 62, ha infatti modificato la terminologia in materia di disabilità. Ecco le principali novità, di cui è necessario prendere atto anche nel contesto della scuola: "A decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto: a) la parola: "handicap", ovunque ricorre, è sostituita dalle seguenti: "condizione di disabilità"; b) le parole: "persona handicappata", "portatore di handicap", "persona affetta da disabilità", "disabile" e "diversamente abile", ovunque ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: "persona con disabilità"; c) le parole: "con connotazione di gravità" e "in situazione di gravità", ove ricorrono e sono riferite alle persone indicate alla lettera b) sono sostituite dalle seguenti: "con necessità di sostegno elevato o molto elevato"; d) le parole: "disabile grave", ove ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: "persona con necessità di sostegno intensivo" (art. 4)".

[2] Pubblicazione prodotta all'inizio del 2003 dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione per studenti disabili, con il contributo della rete Eurydice, Quaderno n. 23. Il testo – reperibile in lingua italiana al seguente indirizzo Internet http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=828 offre un'analisi comparativa delle diverse forme di integrazione scolastica presenti nei Paesi europei e fornisce informazioni relative al finanziamento degli istituti scolastici, alla formazione degli insegnanti di sostegno e all'uso delle nuove tecnologie nell'ambito dell'educazione speciale.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

seconda forma/modalità, denominata approccio multidirezionale, si riferisce a quei sistemi d'istruzione che hanno adottano una molteplicità di approcci e offrono una pluralità di servizi rivolti agli studenti con disabilità all'interno di un sistema scolastico misto, sia ordinario che differenziato. La terza forma/modalità, denominata approccio bidirezionale, fa riferimento a quei sistemi d'istruzione che prevedono due distinti sistemi educativi: uno riservato agli studenti in condizione di disabilità, inseriti in scuole o classi speciali, in genere differenziate per tipologia di disabilità e nelle quali l'iter scolastico non segue il curriculum ordinario; l'altro, per gli studenti "normodotati", che possono frequentare le scuole ordinarie.

Si è detto che in Italia, prima che si parlasse di "inclusione educativa", si è sviluppato un modello d'istruzione aperto a tutti (inclusivo), comprese le persone con disabilità, che è stato poi riconosciuto a livello internazionale come "via italiana all'integrazione".

Con la Legge n. 118 del 1971 inizia il percorso delle riforme che caratterizzano la cosiddetta via italiana all'integrazione. L'articolo 28 di tale Legge stabilisce, infatti, che l'istruzione riguardante la scuola dell'obbligo debba avvenire per tutti gli alunni nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive e da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere difficoltoso l'apprendimento nelle classi normali.

A questa iniziale, seppur parziale, apertura del sistema d'istruzione comune agli alunni con disabilità (fatta eccezione per gli studenti con disabilità gravi), farà seguito la Legge n. 517 del 1977, con la quale viene esteso il diritto-dovere di frequentare la scuola di tutti a ogni alunno in età di obbligo scolastico,[3] indipendentemente dalla presenza di disabilità e a prescindere dalla tipologia e dal grado di gravità della stessa. L'Italia, quindi, fin dagli

[3] La Legge n. 517 del 4 agosto 1977, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico (G.U. 18 agosto 1977, n. 224), abolì le classi differenziali (Art. 8, c. 10), promosse interventi educativi individualizzati nella scuola elementare e media (Art. 2, cc.1, 2; Art. 7, c. 1) e postulò l'utilizzazione degli insegnanti specializzati per il sostegno accanto agli "alunni portatori di handicaps" (Art. 2, c. 2; Art. 7, c. 2). Solo nel 1988, grazie alla Circolare Ministeriale n. 262, in attuazione della Sentenza della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987, gli alunni portatori di handicap sono stati ammessi alla scuola secondaria di secondo grado.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

anni Settanta, a seguito delle riforme del sistema pubblico d'istruzione, avviate con le leggi citate, inaugura a livello europeo l'approccio unidirezionale (Lascioli, 2012, p. 11).

Prima di procedere ulteriormente con l'analisi della "via italiana all'integrazione", è necessario precisare che il termine "integrazione" è stato utilizzato dal legislatore proprio per descrivere il superamento del modello di organizzazione scolastica che prevedeva per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità l'obbligo di frequenza di scuole speciali e/o classi differenziali. L'integrazione, pertanto, da un punto di vista concettuale, esprimeva una nuova concezione di educazione speciale, che concepiva l'azione educativa nei confronti dei minori con disabilità come azione orientata prioritariamente a rispondere ai loro bisogni di inclusione sociale, di "normalità" e di appartenenza alla comunità dei pari.

Le leggi sull'integrazione, per decollare, dovettero ispirarsi a una nuova concezione di educazione speciale, in grado di superare la precedente e di porre in risalto, anche da un punto di vista legislativo, il valore dell'inclusione. Gli eventi sociopolitici degli anni Sessanta dello scorso secolo, in particolare i movimenti culturali di contestazione che caratterizzarono il Sessantotto, unitamente all'azione dei familiari delle persone con disabilità e delle loro associazioni, spinsero nella direzione di superare la concezione segregativa che aveva ispirato la nascita delle scuole speciali, evidenziando sia le responsabilità sociali delle condizioni di emarginazione, spesso vissute dalle persone con disabilità, sia gli effetti negativi del loro isolamento. Nella concezione integrativa, pertanto, emerge chiaramente un'ottica inclusiva nel modo di interpretare i bisogni e i problemi degli alunni con disabilità.

1.5. La prospettiva dell'Inclusive Education

Seppur presenti somiglianze, sono innegabili le differenze tra il modello dell'integrazione scolastica e quello dell'inclusione educativa. Innanzitutto, il modello dell'*Inclusive Education*, a differenza del modello italiano dell'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità, non nasce in un contesto specifico e non deriva da provvedimenti legislativi stabiliti da uno specifico Paese, come nel caso delle riforme che portarono in Italia alla nascita del sistema dell'integrazione scolastica. L'*Inclusive Education*, infatti, è un modello teorico che nasce e si sviluppa come atto di indirizzo in materia di istruzione

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

e educazione da parte dell'UNESCO. Il processo di costruzione del modello dell'*Inclusive Education* è infatti riconducibile a una serie di conferenze e documenti promossi dall'UNESCO, in particolare i seguenti: la *Conferenza mondiale sull'istruzione per tutti,* tenutasi a Jomtiem, in Thailandia, nel 1990; il *Quadro di Azione di Dakar* del 1990; la *Conferenza di Salamanca del 1994*; il *Rapporto Mondiale sull'Educazione Inclusiva* del 2009.

Per quanto riguarda le modalità attraverso le quali è avvenuta la diffusione del modello dell'*Inclusive Education* in Europa, un ruolo di primo piano è stato svolto dalla *European Agency for Development in Special Needs Education,* che con le sue numerose ricerche e pubblicazioni, ha dato vita nel tempo a un serio e approfondito dibattito sull'inclusione ed ha offerto agli Stati membri linee di indirizzo per la traduzione, nei differenti sistemi legislativi, dei principi stessi dell'Inclusive Education. Va altresì specificato che "l'origine sovranazionale ed extraparlamentare di tale modello è anche la ragione principale per cui la sua applicazione non è identica in ogni Paese. Infatti, le linee teoriche dell'Inclusive Education, prima di approdare nel sistema scolastico di una nazione, devono necessariamente subire le naturali curvature derivanti dal confronto con la legislazione scolastica in atto in quella determinata nazione.

Tali curvature risultano particolarmente forti in quei Paesi nei quali i costrutti teorici tipici dell'Inclusive Education si devono confrontare con sistemi di istruzione di tipo bidirezionale, in cui il diritto all'istruzione degli studenti con disabilità risulta garantito attraverso l'istituzione di scuole speciali e/o classi differenziali. Per tale motivo quanto più il sistema legislativo in atto in un certo Paese è orientato verso soluzioni non inclusive, tanto più l'incontro/scontro con il modello dell'Inclusive Education risulta complesso e di difficile soluzione. Ma anche laddove l'approccio all'istruzione degli alunni con disabilità è di tipo unidirezionale (come nel caso del sistema di istruzione italiano), la traduzione del modello dell'Inclusive Education nella legislazione scolastica nazionale, e la conseguente applicazione, devono comunque confrontarsi con le tendenze in atto. Di conseguenza, nei Paesi che si confrontano con il modello dell'Inclusive Education e che si aprono ai principi che caratterizzano la filosofia inclusiva, nascono sistemi d'istruzione ibridi, espressione del tentativo di mediazione tra tradizione e innovazione, tra desiderio di novità e resistenze al cambiamento" (Lascioli, 2014, pp. 57-58).

Il modello inclusivo, osserva Dovigo (2007), si distingue dal modello dell'integrazione in quanto "non fissa dei parametri rispetto a un particolare

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

tipo di presunta disabilità, ma riguarda piuttosto una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola" (p. 39). Osserva Bocci (2015) che, "se l'integrazione è stata pensata per rispondere ai bisogni speciali di alcuni, l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi o da includere in contesti regolari, ma mira a rendere inclusivi i contesti scolastici (sul piano della didattica, della valutazione, del curricolo, dell'organizzazione scolastica, dei ruoli e delle funzioni...). Può (e deve) essere definita come un cambiamento sistemico finalizzato a rimuovere tutte le barriere che escludono e/o discriminano chiunque (a livello macro come a livello micro)" (p. 94). In quest'ottica, il modello inclusivo intende affermare il valore universale del diritto all'istruzione, stabilendone la centralità e l'importanza per ogni alunno/a, a prescindere da ogni possibile differenza e/o condizione. L'afflato che ha portato al modello inclusivo, in particolare il valore dell'universalità del diritto all'educazione, è sicuramente presente anche nel modello dell'integrazione scolastica, ma sarebbe un errore sovrapporre le due prospettive come se si stesse parlando della stessa cosa. È infatti più corretto ritenere il modello inclusivo come un'ulteriore evoluzione del modello dell'integrazione, avendone però chiare le discontinuità. Come specifica Cottini (2017), l'inclusione non rinnega l'integrazione "ma la orienta, di fatto, verso una visione più sociale e contestuale, in grado di organizzare e attivare tutte le risorse disponibili nell'ambiente con l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze" (p. 29).

Si può pertanto ritenere che il paradigma inclusivo, per le sue peculiari caratteristiche, si ponga oltre il modello dell'integrazione in quanto, rileva Canevaro (2013), "propone una prospettiva che non può accontentarsi di integrare in un contesto già istituito (che contiene insicurezza sociale), ma deve connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva forse pensare che un soggetto con "bisogni speciali" potesse beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro ed organizzato. Schematicamente: si trattava di far godere di diritti sociali già perfezionati e tali da rispondere ai bisogni di ciascuno e di tutti. Non è più così. Cambia il quadro epistemologico: da un "dato" in cui inserirsi a un "divenire" al quale partecipare. Per questo parliamo di "prospettiva inclusiva": è una dinamica costruttiva. Deve realizzare la coppia istituito istituente" (pp. 183-184).

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

1.6. L'organizzazione sistemica della scuola inclusiva

I documenti dell'UNESCO in materia di inclusione, i dati raccolti dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) e le rilevazioni dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, evidenziano che la realizzazione di un sistema d'istruzione inclusivo rappresenta un processo complesso, che dipende da molteplici fattori e chiama in causa attori diversi. In particolare, nel documento dal titolo *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi* (2014), si chiarisce che un sistema di istruzione inclusivo richiede un sistema in grado di interpretare e rispondere efficacemente ai seguenti cinque "messaggi chiave" (si veda: *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, pp. 6-7):

- Il prima possibile: tutti i bambini hanno il diritto di ricevere il sostegno necessario quanto prima e ogni qualvolta sia necessario. Ciò implica che tra i servizi interessati vi sia coordinazione e cooperazione e che uno di essi si assuma il compito di guidare tali azioni. Gli stakeholder coinvolti devono costruire un'effettiva comunicazione fra di loro ed essere in grado di comprendere e scambiare informazioni. I genitori rappresentano una categoria di stakeholder fondamentale.
- L'educazione inclusiva è un bene per tutti: l'educazione inclusiva mira a offrire istruzione di qualità a tutti gli alunni. Per ottenere una scuola inclusiva è necessario il sostegno dell'intera comunità: dai decisori agli utenti finali (gli alunni e le loro famiglie). È necessaria una collaborazione a tutti i livelli e tutte le parti interessate devono avere una visione dei risultati a lungo termine – ovvero il tipo di giovani che la scuola e la comunità 'produrranno'. Sono necessarie modifiche a terminologia, attitudini e valori al fine di riflettere il valore aggiunto della diversità e della partecipazione paritaria.
- Professionisti altamente qualificati: affinché insegnanti e altri professionisti nel campo dell'educazione siano pronti per l'inclusione, sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

- Sistemi di sostegno e meccanismi di finanziamento: i migliori indicatori dei finanziamenti non sono da ricercarsi nelle finanze ma nella misurazione dell'efficienza e di quanto conseguito. È essenziale considerare gli esiti e correlarli agli sforzi fatti per raggiungerli. Ciò implica il monitoraggio e la misurazione dell'efficienza dei sistemi per concentrare i mezzi finanziari verso approcci di successo. Le strutture di incentivazione devono assicurare che qualora gli alunni siano posti in ambienti inclusivi, sia disponibile un maggior sostegno economico e che sia data maggiore enfasi ai risultati (non soltanto quelli accademici).
- Dati attendibili: la raccolta di dati significativi e di qualità richiede un approccio sistemico che prenda in considerazione l'alunno, il collocamento, l'insegnante, nonché le questioni inerenti alle risorse. I dati relativi al collocamento dell'alunno sono un punto di partenza utile e necessario, ma devono essere integrati con dati chiari sul prodotto del sistema e sui suoi effetti. I dati sui risultati degli alunni – l'impatto dell'educazione inclusiva – sono molto più difficili da raccogliere e spesso sono assenti nella raccolta dati dei vari paesi.

Dario Ianes, nel capitolo introduttivo a *L'index per l'inclusione* di Booth e Ainscow (2008), individua 14 categorie generali di risorse che il Consiglio di classe o il team docenti dovrebbe attivare per garantire una reale inclusione scolastica. Se ne riprendono qui, in sintesi, i contenuti (si veda, Ianes, 2008, pp. 74-88):

1. Organizzazione scolastica generale. In questa categoria di risorse troviamo tutta una serie di adattamenti nell'ordinaria organizzazione della vita scolastica che dovrebbero rispondere ai Bisogni Educativi Speciali di quella classe. In particolare, l'organizzazione dei tempi scuola, degli orari degli alunni;
2. Spazi e architettura. La seconda categoria di risorse riguarda gli spazi e l'architettura della scuola e degli ambienti connessi. È evidente come lo spazio e l'architettura diventino una risorsa importante quando garantiscono a tutti gli alunni la massima accessibilità sia interna che esterna;
3. Sensibilizzazione generale. Nella terza categoria di risorse troviamo la sensibilizzazione degli insegnanti, delle famiglie e degli alunni rispetto alla cultura dell'integrazione e dell'inclusione;
4. Alleanze extrascolastiche. La quarta categoria di risorse riguarda ciò che

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

può dare alle pratiche inclusive l'alleanza strategica con varie risorse extrascolastiche educative e formative, formali o informali, a cominciare dalla famiglia e dalle tante realtà culturali, economiche, sociali, sportive e associative presenti in un dato territorio;

5. Formazione e aggiornamento. La quinta categoria di risorse riguarda l'input formativo specifico sugli insegnanti, ritenuto importante per realizzare buone politiche inclusive. In alcuni casi è assolutamente necessario intraprendere uno specifico percorso formativo per il Consiglio di classe o per il team docenti nel suo insieme;
6. Documentazione. La sesta categoria di risorse fa riferimento all'utilizzo sistematico della consultazione della documentazione di esperienze e di buone prassi compiute da altre istituzioni scolastiche;
7. Didattica comune. La settima categoria di risorse è forse quella più attesa e cioè le strategie inclusive all'interno della didattica comune, delle attività cioè svolte da tutti i docenti nei vari percorsi curricolari di insegnamento-apprendimento per tutti gli alunni;
8. Percorsi educativi e relazionali comuni. Nell'ottava categoria di risorse troviamo percorsi educativi e relazionali comuni, offerti cioè a tutti gli alunni, ma che vanno per alcuni aspetti adattati e individualizzati: in questo caso si utilizzano spesso laboratori creativi, espressivi e produttivi, come per esempio la produzione di film;
9. Didattica individuale. Nella nona categoria di risorse definiamo percorsi di didattica individuale, svolti cioè in rapporto uno a uno, in cui un adulto, insegnante o comunque esperto, o un altro alunno nel ruolo di tutor, insegna direttamente all'alunno in difficoltà;
10. Percorsi educativi e relazionali individuali. La decima categoria di risorse prevede l'attivazione di percorsi educativi e relazionali individuali: ci troviamo ancora in rapporto uno a uno, come abbiamo visto nella risorsa precedente, ma gli obiettivi sono diversi, in questo caso le attività educative vengono rivolte a obiettivi di autonomia personale e sociale, e le attività relazionali individuali possono prendere la forma, se necessario, di interventi educativi rivolti al superamento di comportamenti problema, oppure allo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali fondamentali;
11. Ausili, tecnologie e materiali speciali. L'undicesima risorsa riguarda tutti gli ausili, le varie tecnologie e materiali speciali che possono favorire l'apprendimento e la vita quotidiana degli alunni;

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

12. Interventi di assistenza e di aiuto personale. La dodicesima categoria di risorse riguarda gli interventi di assistenza e di aiuto personale: la condizione specifica dell'alunno, la sua disabilità, può portare a bisogni di assistenza fisica diretta per quanto riguarda la mobilità oppure l'igiene personale o il controllo degli sfinteri, l'alimentazione ecc.;
13. Interventi riabilitativi. La tredicesima risorsa riguarda gli interventi riabilitativi specifici, come per esempio la logopedia, la fisioterapia, la psicomotricità, la terapia occupazionale, l'arteterapia, la musicoterapia o altri interventi speciali e mirati;
14. Interventi sanitari e terapeutici. L'ultima categoria di risorse è dunque la più speciale e diversa dalle attività normalmente incluse nell'offerta formativa per tutti gli alunni: si tratta infatti di interventi terapeutici e sanitari, come quelli condotti dai neuropsichiatri, dagli psicologi, dai neurologi, e così via.

È chiaro che si tratta di azioni che richiedono, al fine di essere realizzate, competenze specifiche in capo agli insegnanti, curricolari e di sostegno. Si comprende inoltre che, organizzare una scuola per renderla inclusiva è un compito tutt'altro che semplice, che richiede un impegno, a tutti i livelli, da parte di tutta la comunità scolastica, in primis del dirigente, che "di fronte all'eterogeneità delle richieste alle quali la scuola è chiamata a rispondere, deve quindi assumere sempre più, ed esercitare in modo competente, una solida leadership inclusiva, rivolta indistintamente a tutti gli alunni con i loro vari e diversificati Bisogni Educativi Speciali" (Ianes, Cramerotti, 2016, p. 7).

Ciò premesso, va altresì specificato che, per Booth e Ainscow (2008), il punto di partenza per costruire un sistema educativo inclusivo è dato dalla disponibilità dei docenti al cambiamento, perché la "scuola inclusiva è una scuola in movimento" (p. 110). Il passo successivo, continuano gli autori, consiste nel dotarsi di un metodo di lavoro per riuscire ad affrontare efficacemente le seguenti questioni cruciali per l'inclusione educativa: "Valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente; accrescere la partecipazione degli alunni – e ridurre la loro esclusione – rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio; riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni; ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali; apprende-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

re, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni; vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare; riconoscere il diritto degli alunni a essere educati nella propria comunità; migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni; enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi; promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità; riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale" (Booth e Ainscow, 2008, p. 110).

La prospettiva con cui tali questioni vanno affrontare dev'essere quella del progressivo innalzamento della qualità dei sistemi di istruzione. Questo orientamento emerge chiaramente dal documento dell'UNESCO dal titolo *Policy Guidelines on Inclusive Education* (2009), dove si specifica che con il modello dell'Inclusive Education si intende raggiungere un'istruzione di alta qualità per tutti gli studenti, secondo una logica di equità sociale.

2. Esperienze pregresse di pubblicazioni di linee-guida per la formazione del docente inclusivo
Angelo Lascioli

In questo paragrafo saranno presentate alcune linee-guida per la formazione del docente inclusivo. Ci si concentrerà su quei documenti che, in quanto prodotti da organismi internazionali, rappresentano un valido riferimento per l'individuazione di linee di indirizzo utili all'elaborazione di un curricolo per la formazione del docente inclusivo. Va però chiarito che non è sempre chiaro, leggendo questi documenti, chi sia il loro effettivo destinatario. La domanda che nasce è la seguente: si tratta di linee-guida per la formazione dei docenti impegnati nell'educazione e nell'istruzione di studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, o di linee-guida pensate per la formazione di tutti i docenti? La domanda non è superflua e la confusione deriva dal fatto che lo stesso concetto di "inclusione" si presta a interpretazioni differenti in quanto, come afferma Liasidou (2012), si comporta come un "camaleonte semantico", che cambia il suo significato in base a chi lo usa

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

e ai differenti contesti in cui viene applicato. La questione circa i destinatari effettivi di tali linee-guida, viene posta anche da uno degli organismi che più ha contribuito nell'elaborazione di linee-guida per i docenti inclusivi, ossia l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. Infatti, nella pubblicazione dal titolo *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa – Sfide ed opportunità* (2011), si chiarisce che il significato di inclusione (e di docente inclusivo) è ampio e articolato, e può essere inteso secondo diverse declinazioni. Nello specifico, facendo riferimento a Ainscow, Booth, *et al*. (2006), si chiarisce che esistono almeno sei diversi modi di intendere il significato di inclusione: "L'inclusione come tema che interessi gli studenti disabili e tutti coloro che rientrano nella categoria di "aventi necessità/esigenze/richieste educative e didattiche speciali"; l'inclusione come risposta all'esclusione; l'inclusione in relazione a tutti i gruppi soggetti a esclusione; l'inclusione come sviluppo della scuola per tutti; l'inclusione come "Educazione per tutti"; l'inclusione come criterio orientativo dell'istruzione e della società" (p. 14). Tuttavia, si richiama altresì la necessità di "riconoscere che c'è un gruppo di alunni che ha esigenze molto complesse che, con molta probabilità, necessitano di un sostegno. In tali casi, l'imperativo dell'educazione inclusiva è quello di sviluppare l'autonomia dell'alunno nella massima misura possibile e garantire che tutti gli studenti possano soddisfare le loro relazioni sociali per consentire la creazione di reti di sostegno all'interno delle comunità locali" (p. 17). Infatti, nella pubblicazione dal titolo *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa – Sfide ed opportunità* (2011), che esce in concomitanza del *Rapporto Mondiale sulla Disabilità dell'Organizzazione Mondiale della Sanità* (Giugno 2011), si richiamano i principi fondamentali presenti in questo documento. In particolare, si chiarisce che "è essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti se si vuol renderli sicuri e competenti nell'insegnamento a bambini che presentano molteplici esigenze" (p. 7) e si sottolinea la necessità che questa formazione "si concentri anche su comportamenti e valori e non solo su conoscenze e competenze accademiche" (p. 7).

In base a queste premesse, è corretto ritenere che nelle linee-guida per la formazione del docente inclusivo debba essere presente un orientamento di fondo, consistente nel ritenere che tali linee d'indirizzo si rivolgano a un'ampia gamma di situazioni e problemi, correlati alla prospettiva inclusiva, che non possono che riguardare ogni docente, ma è altrettanto indubbio che le

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

linea-guida per la formazione del docente inclusivo debbano dare anche indicazioni mirate alla gestione di quelle situazioni complesse che richiedono sostegno, per le quali risulta necessario indicare quali siano le competenze che gli insegnanti devono acquisire per potervi rispondere in modo efficace.

3. Un'esplorazione di pregresse linee-guida per la formazione dei docenti inclusivi
Angelo Lascioli

In questo paragrafo sono riportati alcuni tra i più significativi documenti internazionali in materia di linee d'indirizzo o linee-guida per la formazione dei docenti inclusivi. Come già anticipato, un significativo contributo in questa direzione è rappresentato dal lavoro svolto dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, di cui si è già citata la pubblicazione dal titolo *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa – Sfide ed opportunità* (2011). Si tratta di un testo che raccoglie gli esiti di un progetto di ricerca avviato nel 2009, che confluirà successivamente in un'altra importante pubblicazione dell'Agenzia, dal titolo *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi* (2012). Nelle due pubblicazioni si delineano le competenze essenziali al bagaglio formativo del docente inclusivo, individuate tramite un'azione di ricerca durata tre anni, che ha coinvolto cinquantacinque esperti provenienti da 25 paesi europei, oltre a diversi referenti politici – responsabili della formazione degli insegnanti – docenti formatori nei corsi di abilitazione all'insegnamento, sia generali e che specialistici, insegnanti in formazione, dirigenti scolastici, amministratori locali, rappresentanti di associazioni, studenti e famiglie. La pubblicazione dal titolo *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi* (2012), pertanto, va considerata come un documento di sintesi, che esplora in che modo il periodo della formazione iniziale debba preparare i docenti a essere "inclusivi". Tale pubblicazione andrebbe letta in continuità con *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in Europa – Sfide ed opportunità (2011).*

Nel testo *Profilo dei Docenti Inclusivi* risultano in particolare descritti "il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente, a prescindere dalla materia

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

di insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni o dal tipo di scuola in cui si andrà a insegnare" (p. 7). Gli obiettivi a cui risponde questa pubblicazione, sono così sintetizzabili:

1. identificare un quadro di valori e aree di competenza validi per qualunque programma di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
2. evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti a esercitare la professione in ambienti scolastici inclusivi tenendo conto di tutte le forme di diversità;
3. individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento;
4. rafforzare la tesi che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare a esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive.

I valori fondamentali che devono guidare l'azione formativa rivolta ai docenti inclusivi risultano i seguenti: "Valorizzare la diversità dell'alunno – la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza; Sostenere gli alunni – coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni; Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti; Sviluppo e aggiornamento professionale – insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio l'apprendimento per tutto l'arco della vita" (p. 8). Si tratta di orientamenti di valore, che vanno poi tradotti in aree di competenza concrete, in grado di coinvolgere atteggiamenti, conoscenze e abilità pratiche.

Sempre a cura dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva risulta importante citare anche il documento *Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti* (2022), che aggiorna e amplia il documento del 2012 in quanto non guarda solo la formazione iniziale del docente inclusivo, ma la formazione continua (la formazione in servizio), con uno sguardo ampio non solo riferito all'orizzonte scolastico. Anche in questo documento si ribadisce l'importanza di formare i docenti sui valori fondamentali per l'inclusione e si chiarisce che le competenze sui valori vanno "intese come insiemi complessi di attitudini, conoscenze e abilità" (p. 4).

I nuclei caratterizzanti queste tre "linee-guida per la formazione del docente inclusivo" sono essenzialmente due: l'affermazione che la formazione

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

del docente inclusivo non è questione che riguarda solo ed esclusivamente l'acquisizione di competenze tecniche, in quanto rinvia necessariamente anche alla formazione di una "prospettiva di valore" che sia coerente con le finalità della scuola inclusiva; l'affermazione che la formazione riferita ai temi dell'inclusione debba necessariamente rivolgersi a tutti i docenti, in quanto la costruzione e la realizzazione di una scuola inclusiva di qualità non può che derivare da un'azione di responsabilità da parte di tutti i docenti.

Anche l'UNESCO ha apportato al tema della formazione del docente inclusivo un contributo di fondamentale importanza, la cui consultazione risulta imprescindibile nell'ottica di una conoscenza approfondita della questione. In particolare, il riferimento è alla pubblicazione dal titolo *Promoting Inclusive Teacher Education. Curriculum* (2013). Si tratta di una vera e propria guida per la costruzione di un Curriculum finalizzato alla formazione del docente inclusivo. Questa pubblicazione fa parte di un insieme di contributi dell'UNESCO che vanno in questa direzione, che affrontano altrettante questioni fondamentali per la formazione dei docenti inclusivi e la promozione di una scuola inclusiva, che si riferiscono ai seguenti argomenti: le Politiche, i Materiali e la Metodologia. Nel testo *Promoting Inclusive Teacher Education. Curriculum* (2013), in particolare, si evidenziano quali sono i principali ostacoli e le sfide della formazione in servizio dei docenti. Pertanto, a differenza dei documenti pubblicati dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, i nuclei tematici caratterizzanti questa pubblicazione riguardano la formazione degli insegnanti in servizio, in particolare le modalità attraverso le quali promuovere lo sviluppo di una didattica inclusiva. Nella guida dell'UNESCO, si specifica l'importanza di formare i docenti nella direzione di far acquisire loro metodi e competenze didattiche flessibili, che siano incentrati sullo studente, capacità riflessive, un approccio all'insegnamento ispirato dalla ricerca-azione, e competenze specifiche in relazione alla varietà di situazioni di bisogno educativo speciale che ordinariamente sono presenti nella scuola.

Un altro interessante documento che offre significative indicazioni per rafforzare le capacità degli insegnanti impegnati nel contesto di una scuola inclusiva, è la pubblicazione dell'OECD, del 2021, dal titolo *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. In questa pubblicazione vengono presentate le competenze chiave per progettare e attuare strategie di insegnamento inclusi-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

vo. Sono inoltre riportate alcune mirate indicazioni per la realizzazione di un insegnamento inclusivo. In particolare, nella Sezione 3, si esplorano gli elementi chiave per la progettazione di percorsi formativi per insegnanti inclusivi. Qui, sono inoltre descritte una serie di "competenze chiave" per la promozione dell'insegnamento inclusivo. La formazione del docente inclusivo, in base a quanto riportato in questa sezione, richiede la promozione negli insegnanti della consapevolezza di quali siano gli elementi principali utili per la progettazione e l'implementazione di una didattica inclusiva. Similmente ad altre linee-guida, anche in questa viene evidenziata la necessità di formare i docenti al pensiero critico e riflessivo. La formazione del docente inclusivo richiede non solo interventi volti a implementare la conoscenza di tecniche e/o metodi attraverso cui rinnovare l'azione didattica, ma anche lo sviluppo e la promozione di un atteggiamento di pensiero favorevole all'accoglienza, perché "attraverso il modo in cui pensano e riflettono criticamente, percepiscono se stessi e gli altri e scoprono i propri pregiudizi inconsci, gli insegnanti possono sviluppare spazi di apprendimento in cui la diversità è valorizzata e l'inclusione è promossa" (p. 58).

Anche i ricercatori del Center for Applied Special Technology (CAST), hanno redatto delle linee guida per la formazione dei docenti inclusivi, finalizzate alla progettazione di un curricolo inclusivo: lo *Universal Design for Learning* (UDL). Anche se non si tratta di vere e proprie linee-guida per la formazione del docente inclusivo, offrono significative e puntuali indicazioni per la progettazione di curricoli inclusivi, che risultano di fondamentale importanza per sviluppare una didattica inclusiva. Il nucleo caratterizzante la proposta di questo curricolo è il superamento della didattica standardizzata per approdare a modelli flessibili, capaci di accogliere la variabilità dei discenti, fin dalla fase di ideazione. L'UDL, infatti, è un framework per migliorare e ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento, che rappresenta attualmente un riferimento imprescindibile per la formazione del docente inclusivo. In base a questa prospettiva, le competenze richieste al docente per realizzare un curricolo inclusivo fanno riferimento a tre linee d'indirizzo operativo: conoscere le modalità per coinvolgere gli studenti nel processo di conoscenza attivando il loro interesse e la motivazione all'apprendimento (Engagement); adottare modalità differenti attraverso cui favorire l'acquisizione di nuove informazioni e attraverso cui favorire l'attribuzione del significato delle informazioni (Representation); promuovere l'utilizzo di modalità diverse per l'e-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

spressione delle informazioni acquisite (Action and Expression). L'approccio UDL, oltre a voler trasformare il curricolo da rigido a flessibile e accessibile, intende ridurre la necessità di adattamenti a posteriori che possono portare a una stigmatizzazione degli studenti con difficoltà. In sintesi, l'obiettivo è di insegnare ai docenti come progettare ambienti di apprendimento accessibili e inclusivi.

Oltre all'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva e all'UNESCO, anche l'Organizzazione Internazionale Save The Children si è interessata alla pubblicazione di un documento dal titolo Le linee guida per la didattica inclusiva (2022). Si tratta di una pubblicazione che solo in parte intercetta il tema del curricolo formativo del docente inclusivo, anche se sicuramente offre spunti significativi di riflessione in tal senso. Le linee guida di Save The Children derivano da un progetto di ricerca-azione che si è snodato su "alcuni assi fondamentali quali il ruolo della partecipazione delle studentesse e degli studenti, la didattica attiva, la valorizzazione delle specificità del singolo e la messa in circolo delle competenze di ciascuno, in un'ottica di apprendimento cooperativo e connesso all'attualità e a ciò che avviene anche esternamente alla scuola" (p. 3). Nel testo vengono presentate alcune "buone pratiche" che possono essere attuate nel contesto della scuola, la cui attuazione prevede un ripensamento globale e complessivo dell'approccio didattico.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

5. Il docente inclusivo nella scuola secondaria

Esiti della ricerca TASCLE

1. Linee guida/raccomandazioni per il docente inclusivo: orientamenti operativi per una didattica equa, accessibile e personalizzata

Filippo Dettori, Barbara Letteri, Angelo Lascioli, Ivan Traina, Maja Antonietti e Andrea Pintus

L'inclusione scolastica rappresenta un principio cardine della scuola democratica, fondato sull'articolo 3 della Costituzione italiana, che sancisce il diritto di ogni cittadino a pari opportunità e dignità. In ambito educativo, questo si traduce nella necessità di garantire a tutti gli studenti – indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, sociali o culturali – l'accesso a un percorso formativo significativo, equo e partecipativo.

Il docente inclusivo assume un ruolo centrale in questo processo: non solo come facilitatore dell'apprendimento, ma come promotore di una cultura della valorizzazione delle differenze. Egli progetta ambienti didattici accessibili, differenziati e digitalmente integrati, capaci di rispondere ai bisogni educativi di ciascuno, con particolare attenzione agli alunni con BES e DSA.

L'inclusione è una scelta valoriale che, a partire dal principio di fondo, va a influenzare, a cascata, ogni pratica operativa della comunità scolastica. Questo implica una trasformazione profonda del ruolo docente, che non può limitarsi alla mera applicazione di misure compensative o dispensative, ma deve agire in modo sistemico, riflessivo e collaborativo.

Inoltre, l'inclusione scolastica non è più intesa come un atto straordinario di accoglienza, ma come un diritto fondamentale, da garantire attraverso strumenti normativi e didattici coerenti. La Legge 104/1992, la Legge

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

170/2010 e le Linee guida ministeriali sui BES costituiscono il quadro normativo di riferimento, ma è la pratica quotidiana del docente inclusivo a dare forma concreta a questi principi.

La traduzione concreta di questi principi passa attraverso punti chiave che il docente deve mettere in atto: dalla conoscenza dello studente e del suo contesto di vita (AREA A), che costituisce la base epistemologica e metodologica di ogni intervento inclusivo, all'attuazione di una comunicazione efficace e di relazioni di cura (AREA B), dalla progettazione di prassi didattiche inclusive con l'utilizzo di metodologie innovative anche tecnologiche (AREA C), non dimenticando l'importanza della formazione continua (AREA D).

Per tutte le indicazioni ai docenti nelle quali le linee guida si declinano sono indicati indicatori di risultato, misurabili attraverso la rubrica valutativa con specifici indicatori corrispondi ai seguenti livelli di padronanza:
4. Avanzato: pratica pienamente consolidata, sistematica, intenzionale
3. Intermedio: pratica presente e coerente, ma non ancora sistematica
2. Base: pratica presente in modo discontinuo o parziale
1. Iniziale: pratica assente o non significativa

AREA A: CONOSCENZA DELLO/A STUDENTE/ESSA E DEL SUO CONTESTO DI VITA

Guarda gli studenti/esse, non fermarti alla loro funzionalità: Punta sulle risorse dell'alunno, valorizza i suoi punti di forza, anche quelli non scolastici. L'autostima è la chiave per l'inclusione. Dedica tempo all'osservazione attiva dell'alunno, sia in classe che nei momenti informali. Porgiti in maniera attenta, utilizzando quello che Canevaro definiva uno "sguardo bifocale", quello che lo studente è oggi e come lo studente potrà diventare fra qualche anno se supportato con adeguatezza. La letteratura pedagogica contemporanea, sottolinea come l'inclusione non sia un semplice adattamento didattico, ma una visione etica e culturale che permea l'intera comunità scolastica. Il PEI e il Profilo di Funzionamento sono strumenti che orientano l'intervento educativo e didattico in modo coerente con i bisogni specifici dello studente. Negli ultimi anni la letteratura pedagogica evidenzia l'importanza di elaborare un PEI su base ICF che guardi alla complessità del funzionamento dell'essere umano (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Attenzione, dunque, a non

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

fermarti alla disabilità, ma guarda la persona nella sua complessità (Canevaro, 2020). L'osservazione sistematica dell'alunno (Cardarello, Antonietti, 2019), sia in contesti formali che informali, permette di cogliere le sue potenzialità, le sue modalità comunicative e relazionali e di costruire un progetto educativo realmente centrato sulla persona. La didattica inclusiva, si fonda sulla valorizzazione dei talenti e sulla promozione dell'autonomia, evitando ogni forma di assistenzialismo (Mura, 2018). La relazione educativa, inoltre, rappresenta il cuore dell'intervento: costruire un rapporto di fiducia con l'alunno significa offrirgli uno spazio sicuro in cui possa esprimersi, apprendere e crescere.

Come afferma sempre Canevaro, "l'inclusione è una sfida che si vince insieme", e il docente inclusivo ne è uno degli attori principali. In sintesi, il suo compito non è solo quello di "sostenere" l'alunno, ma di promuovere una cultura della partecipazione, dell'equità e del riconoscimento reciproco, contribuendo a costruire una scuola che sia davvero di tutti e per ciascuno.

Indicatori di risultato sull'uso dello "sguardo bifocale"

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Integra costantemente obiettivi orientati allo sviluppo del presente con traguardi da raggiungere nel futuro; promuove autonomia e competenze trasversali; l'alunno mostra progressi evidenti.
3 – livello intermedio	Formula obiettivi orientati al futuro, ma non sempre li collega alle pratiche quotidiane.
2 – livello base	Considera il futuro dell'alunno in modo generico; gli obiettivi restano prevalentemente centrati sul presente.
1 – livello iniziale	Non emerge una prospettiva evolutiva, il focus esclusivo è sul funzionamento attuale.

Conosci il contesto: la conoscenza del contesto socio-culturale è un elemento imprescindibile per la progettazione inclusiva, poiché consente di comprendere i fattori che influenzano l'apprendimento e la partecipazione (Bronfenbrenner, 1979). Osserva sistematicamente l'alunno sia in contesti formali (classe, attività didattiche) sia in contesti informali (ricreazione, momenti di socializzazione). Questa pratica permette di cogliere le potenzialità, le modalità comunicative e relazionali e di costruire un progetto educativo

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

realmente centrato sulla persona. Valorizza le risorse personali integrando le informazioni raccolte nel PEI e nel Profilo di Funzionamento, strumenti che orientano l'intervento educativo in modo coerente con i bisogni specifici (Ianes, 2023). Non fermarti alla disabilità, ma guarda la persona nella sua interezza, riconoscendo i punti di forza anche non strettamente scolastici che devono essere valorizzati nel PEI (Nijs *et al.,* 2023).

Indicatori di risultato per l'osservazione attiva nei contesti formali e informali

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Raccoglie osservazioni sistematiche e multimodali; le utilizza per adattare costantemente la progettazione didattica e il PEI.
3 – livello intermedio	Raccoglie regolarmente osservazioni e le utilizza per alcune modifiche nella progettazione didattica.
2 – livello base	Le osservazioni sono sporadiche o poco strutturate; l'impatto sulla didattica è minimo.
1 – livello iniziale	L'osservazione è parziale o non documentata.

Cura le relazioni con gli altri professionisti: Coltiva la collaborazione interdisciplinare valorizzando le relazioni con gli altri professionisti che seguono lo studente (educatori, terapisti, psicologi, logopedisti, assistenti sociali). Mantieni un dialogo costante e strutturato, condividendo osservazioni e strategie per garantire coerenza negli interventi. Promuovi la corresponsabilità educativa coinvolgendo attivamente gli altri professionisti nel processo di progettazione e valutazione. Assicurati che ogni intervento sia complementare e orientato al benessere globale dello studente. Costruisci, come la letteratura suggerisce, una rete di collaborazione sviluppando relazioni basate sulla fiducia reciproca e sul rispetto dei ruoli (Higgins, Childress, 2024). Favorisci un clima di collaborazione che metta al centro lo studente e la sua crescita, superando logiche di compartimentazione.

Indicatori di risultato per la cura delle relazioni con gli altri professionisti

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Mantiene relazioni solide, continuative e collaborative con

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	tutti i professionisti coinvolti; promuove un clima di fiducia e rispetto reciproco; la rete funziona in modo fluido.
3 – livello intermedio	Mantiene relazioni positive e regolari con la maggior parte dei professionisti; la collaborazione è buona ma non sempre stabile.
2 – livello base	Le relazioni sono presenti ma episodiche o poco strutturate; la collaborazione risulta limitata.
1 – livello iniziale	Relazioni minime o assenti; scarsa comunicazione con gli altri professionisti.

Elabora un progetto di vita realizzabile e flessibile: definisci un progetto educativo e formativo che tenga conto delle risorse e dei vincoli del contesto in cui lo studente vive. Il progetto di vita non deve limitarsi a obiettivi scolastici, ma deve includere prospettive di autonomia, partecipazione sociale e inserimento lavorativo (Cottini *et al.,* 2024). Il progetto di via va inteso come sguardo rivolto alla vita adulta (Lascioli, Pasqualotto, 2021), e richiede particolare attenzione nei confronti della specificità identitaria che caratterizza ogni alunno (Pasqualotto, Lascioli, 2025). È fondamentale che tale progetto sia condiviso con la famiglia e con gli altri professionisti, per garantire coerenza e sostenibilità nel tempo. Documenta i progressi per la definizione di obiettivi realistici e personalizzati per il raggiungimento del più alto grado possibile di autonomia. Il progetto di vita inclusivo è un processo dinamico e pertanto flessibile che richiede monitoraggio continuo e adattamento alle trasformazioni del contesto (Mura, 2016).

Indicatori di risultato per la progettazione educativa e formativa orientata al progetto di vita

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Costruisce un progetto di vita articolato, realistico e personalizzato, che integra scuola, autonomia, socialità e futuro lavorativo.
3 – livello intermedio	Il progetto include più dimensioni (scolastica, sociale, autonoma), ma non tutte sono pienamente sviluppate.
2 – livello base	Il progetto è centrato soprattutto sugli aspetti scolastici; le altre dimensioni sono marginali.
1 – livello iniziale	Il progetto è esclusivamente scolastico o non strutturato.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Indicatori di risultato per una visione dinamica e inclusiva del progetto di vita

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Considera il progetto di vita come processo evolutivo, integrato e centrato sulla persona; promuove il massimo grado possibile di autodeterminazione.
3 – livello intermedio	Riconosce la dimensione dinamica del progetto, ma non sempre la traduce in pratiche.
2 – livello base	Visione parziale o poco evolutiva del progetto di vita.
1 – livello iniziale	Visione statica, limitata o esclusivamente scolastica.

AREA B: COMUNICAZIONE E RELAZIONE

Costruisci un rapporto di fiducia con lo studente e con la classe: sii presente, coerente e disponibile. L'alunno deve sentirsi accolto e rispettato, poiché la relazione educativa rappresenta il cuore dell'inclusione la cui realizzazione comporta la capacità dei docenti di coltivare alte aspettative nei confronti dei loro alunni (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2011). Secondo Rogers (1969), la fiducia e l'accettazione incondizionata sono condizioni necessarie per favorire la crescita personale e l'apprendimento significativo. La continuità e la coerenza del comportamento docente rafforzano il senso di sicurezza negli studenti, creando un ambiente prevedibile e stabile. La presenza attenta e costante dell'insegnante è un elemento chiave per costruire un clima inclusivo, dove si apprende l'empatia e in cui ogni alunno possa sentirsi parte integrante della comunità scolastica. Promuovi accoglienza e rispetto reciproco: l'accoglienza non è un atto formale, ma un processo quotidiano che si traduce in pratiche di ascolto attivo e di valorizzazione delle differenze. La costruzione di un clima di fiducia e rispetto è indispensabile per ridurre le barriere relazionali e favorire la partecipazione. Favorisci la dimensione di gruppo: la fiducia non riguarda solo la relazione docente-studente, ma si estende all'intera classe. Modalità didattiche quali cooperative learning, service learning e problem-based learning, sono importanti per una vera inclusione in quanto favoriscono la condivisione e rafforzano il senso di appartenenza e la fiducia reciproca tra pari (Ellerani, 2020).

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Indicatori di risultato per la costruzione di un rapporto di fiducia

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Applica in modo sistematico fiducia, accettazione incondizionata ed empatia e l'alunno mostra crescita personale e partecipazione attiva; promuove quotidianamente rispetto reciproco e riduce barriere relazionali e la classe mostra comportamenti inclusivi spontanei; pratica ascolto attivo sistematico; valorizza le differenze come risorsa e gli studenti mostrano maggiore apertura e partecipazione.
3 – livello intermedio	Mostra atteggiamenti empatici e accoglienti e utilizza strategie di ascolto attivo con buona continuità e favorisce il rispetto reciproco; la classe risponde positivamente.
2 – livello base	L'empatia è presente ma non sempre efficace o costante; il rispetto è promosso in modo discontinuo e le barriere relazionali permangono; l'ascolto è presente ma non sempre efficace.
1 – livello iniziale	Mancano atteggiamenti empatici o accoglienti e azioni significative per promuovere rispetto e inclusione, l'ascolto è spesso superficiale o assente e le differenze non vengono adeguatamente valorizzate.

Favorisci l'empatia tra pari: promuovi attività cooperative e momenti di condivisione per ridurre le barriere relazionali e favorire un clima inclusivo. L'empatia tra studenti è un fattore determinante per la costruzione di relazioni positive e per l'apprendimento cooperativo. Secondo Hoffman (2000), l'empatia rappresenta la capacità di comprendere e condividere le emozioni altrui, ed è strettamente legata allo sviluppo morale e prosociale. Utilizza metodologie di cooperative learning per stimolare la collaborazione e la responsabilità condivisa. Johnson e Johnson (1999) evidenziano come l'interdipendenza positiva e l'interazione faccia a faccia siano elementi fondamentali per la costruzione di un clima di fiducia reciproca. Queste pratiche favoriscono la riduzione delle barriere relazionali e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. Crea momenti di condivisione pianificando attività di gruppo che incoraggino la narrazione personale, il confronto e la solidarietà. La condivisione di esperienze e vissuti all'interno della classe rafforza il senso di appartenenza e contribuisce a sviluppare competenze so-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

cio-emotive. Riduci le barriere relazionali: l'empatia tra pari non è solo un obiettivo educativo, ma un processo che trasforma la classe in una comunità di apprendimento. Canevaro (2020) ricorda che "l'inclusione non è stare insieme, ma fare insieme": la partecipazione attiva e la collaborazione sono strumenti potenti per superare stereotipi e marginalizzazioni. Lo studio effettuato da Mitchell e Sutherland (2022) ha infatti evidenziato che esiste una correlazione significativa, basata sulle evidenze, tra azioni insegnative mirate allo sviluppo di competenze socio-emotive dei discenti, rendimento scolastico e processi di inclusione.

Indicatori di risultato per la costruzione dell'empatia tra pari

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Favorisce sistematicamente l'empatia tra pari; gli studenti comprendono e condividono emozioni altrui ed emergono comportamenti prosociali stabili; gli studenti sviluppano competenze socio-emotive evidenti (ascolto, regolazione emotiva, solidarietà) e il docente guida il processo con continuità.
3 – livello intermedio	Promuove l'empatia con continuità e gli studenti mostrano atteggiamenti empatici nella maggior parte delle situazioni e progressi socio-emotivi; il docente sostiene il percorso.
2 – livello base	Le attività empatiche sono presenti ma sporadiche e gli studenti mostrano progressi limitati; le competenze socio-emotive emergono in modo discontinuo.
1 – livello iniziale	Mancano attività o atteggiamenti orientati allo sviluppo dell'empatia e non si osservano progressi socio-emotivi significativi.

Dialoga costantemente con la famiglia: mantieni una comunicazione costante e trasparente con le famiglie. Condividi obiettivi, progressi e difficoltà, costruendo un rapporto di fiducia e collaborazione. Ascolta le esigenze dei genitori e valorizza il loro contributo nel percorso educativo. La letteratura pedagogica sottolinea come la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia sia un fattore determinante per il successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali (Botelho Guedes *et al.,* 2024). Comunica con chiarezza criteri, obiettivi e risultati, favorendo un clima di fiducia reciproca.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Come evidenziavano diversi anni fa Hoover-Dempsey e Sandler (1997), la comunicazione aperta tra scuola e famiglia aumenta il coinvolgimento dei genitori e rafforza la motivazione degli studenti. Costruisci alleanze educative considerando la famiglia come parte integrante della rete educativa (Cinotti, Caldin, 2025). L'inclusione non può essere ridotta a un intervento didattico isolato, ma deve coinvolgere tutti gli attori del processo educativo, compresi i genitori, in una logica di corresponsabilità. Promuovi la partecipazione attiva incoraggiando i genitori a partecipare alla definizione del PEI e alle attività scolastiche. Ricorda che la partecipazione familiare contribuisce a rendere più realistici e sostenibili gli obiettivi educativi, rafforzando la continuità tra scuola e vita quotidiana.

Indicatori di risultato per il dialogo con la famiglia

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Mantiene una comunicazione regolare, chiara e bidirezionale; le famiglie percepiscono trasparenza e continuità informativa. Condivide in modo sistematico obiettivi, progressi e criticità e le famiglie comprendono chiaramente il percorso educativo. Costruisce una vera alleanza educativa, la famiglia è parte attiva della rete.
3 – livello intermedio	La comunicazione è presente e generalmente chiara, con aggiornamenti regolari. Condivide informazioni rilevanti con buona regolarità e la collaborazione è buona e generalmente efficace.
2 – livello base	La comunicazione è sporadica e la collaborazione è presente ma non pienamente strutturata.
1 – livello iniziale	La comunicazione è minima, irregolare o spesso assente. Mancano momenti strutturati di condivisione e la relazione è debole o limitata a comunicazioni formali.

Co-progetta le attività con il team docente: sviluppa una progettazione condivisa che coinvolga tutti gli insegnanti del consiglio di classe. La co-progettazione favorisce la costruzione di un approccio comune e coerente, riducendo la frammentazione degli interventi e garantendo una maggiore efficacia didattica. Secondo Fullan (2017), la collaborazione tra docenti è un elemento chiave per la leadership educativa e per il miglioramento delle pra-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

tiche scolastiche. Condividi pratiche, materiali e strategie promuovendo la condivisione sistematica di strumenti e metodologie, così da creare un repertorio comune di risorse. Come sottolinea Hargreaves e O'Connor (2018), la "collaborative professionalism" si fonda sulla fiducia reciproca e sulla responsabilità condivisa, elementi indispensabili per una scuola inclusiva. Pianifica insieme agli altri insegnanti obiettivi e percorsi definendo obiettivi educativi e didattici in modo collegiale, integrando le diverse prospettive disciplinari. Questa pianificazione congiunta consente di rispondere meglio ai bisogni degli studenti e di favorire la corresponsabilità educativa. La progettazione inclusiva richiede un lavoro di squadra, in cui ogni docente contribuisce con le proprie competenze alla costruzione di percorsi personalizzati. Evita frammentazioni e favorisci la corresponsabilità educativa. La corresponsabilità implica che tutti i docenti siano coinvolti nel processo inclusivo, non solo gli insegnanti di sostegno. L'inclusione è un compito dell'intera comunità scolastica e non può essere delegata a una sola figura professionale.

Indicatori di risultato per la progettazione in team

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Partecipa in modo continuativo e propositivo alla co-progettazione e contribuisce alla definizione condivisa di attività e percorsi favorendo un approccio comune. Condivide regolarmente materiali, strumenti e metodologie e contribuisce alla creazione di un repertorio comune di risorse. Favorisce una corresponsabilità reale in cui tutti i docenti partecipano al processo inclusivo vissuto come compito comune.
3 – livello intermedio	Partecipa regolarmente alla co-progettazione, offrendo contributi significativi e condivide materiali e strategie con buona continuità. La corresponsabilità è presente e generalmente efficace.
2 – livello base	Partecipa in modo saltuario o con contributi limitati e la condivisione è presente, ma sporadica o poco strutturata. La corresponsabilità è parziale o non pienamente interiorizzata dal team.
1 – livello iniziale	La partecipazione è minima o assente. Non condivide materiali o strategie in modo significativo. L'inclusione è delegata a pochi docenti o al solo insegnante di sostegno.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Coordina il tuo lavoro con il referente BES/DSA: stabilisci un confronto regolare e strutturato con il referente di istituto per i Bisogni Educativi Speciali (BES) e i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). La collaborazione tra docenti curricolari, insegnanti di sostegno e referenti è fondamentale per garantire coerenza negli interventi e un approccio realmente inclusivo (Ianes, 2023). Confrontati regolarmente per monitorare i bisogni degli studenti pianificando incontri periodici per discutere osservazioni, progressi e criticità. Il monitoraggio continuo consente di adattare tempestivamente le strategie didattiche e di prevenire forme di esclusione. Aggiorna i piani educativi utilizzando strumenti come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) come "bussola" dell'intervento educativo. Canevaro (2020) evidenzia che tali strumenti non devono essere considerati meri adempimenti burocratici, ma dispositivi dinamici che orientano la progettazione e la valutazione in coerenza con i bisogni specifici dello studente. Garantisci coerenza tra interventi didattici e supporti previsti dalla normativa integrando misure compensative e dispensative previste dalla Legge 170/2010 e dalle Linee guida ministeriali sui BES, assicurandoti che siano applicate in modo coerente e condiviso da tutto il team docente. La coerenza tra interventi e supporti è ciò che trasforma la normativa in pratica inclusiva efficace.

Indicatori di risultato di collaborazione tra figure di sistema

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Mantiene un confronto costante, programmato e documentato con il referente e il dialogo è efficace e orientato alla risoluzione dei problemi. Favorisce una collaborazione fluida e integrata tra tutte le figure coinvolte e gli interventi risultano coerenti e inclusivi.
3 – livello intermedio	Si confronta regolarmente con il referente, con scambi utili e pertinenti e la collaborazione è buona e generalmente efficace.
2 – livello base	Il confronto è presente, ma sporadico o poco strutturato e la collaborazione è limitata o non pienamente integrata.
1 – livello iniziale	Il confronto è minimo e spesso assente in quanto ogni figura opera in modo isolato.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Attiva reti territoriali di supporto: promuovi la costruzione di reti educative che coinvolgano CTS (Centri Territoriali di Supporto), servizi sociali, associazioni e altre realtà locali. La collaborazione interistituzionale è considerata un pilastro dell'inclusione, poiché consente di integrare risorse e competenze diverse a beneficio degli studenti. Stabilisci un dialogo costante con i servizi territoriali per arricchire le opportunità educative e favorire l'inclusione. La scuola inclusiva non può operare in isolamento, ma deve aprirsi al territorio per garantire un sostegno globale e continuativo. Integra risorse esterne nel progetto scolastico utilizzando le competenze e i servizi offerti dal territorio per rispondere meglio ai bisogni degli studenti. La letteratura pedagogica evidenzia che la sinergia tra scuola e comunità favorisce la resilienza, la partecipazione e la riduzione delle disuguaglianze educative (Bronfenbrenner, 1979; Dettori, Carboni, 2021). Favorisci un approccio sistemico considerando la rete territoriale come parte integrante del progetto educativo. La partnership tra scuola, famiglia e comunità è essenziale per costruire un ambiente di apprendimento equo e partecipativo, capace di sostenere gli studenti con BES e DSA.

Indicatori di risultato per l'attivazione di reti di supporto

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Attiva e coordina reti territoriali diversificate e coinvolge CTS, servizi sociali, associazioni e realtà locali in modo strutturato e continuativo per favorire una collaborazione interistituzionale stabile e integrata; le risorse esterne sono pienamente coordinate con la scuola. Integra in modo sistematico competenze, servizi e opportunità del territorio nel progetto educativo e gli interventi risultano arricchiti e personalizzati.
3 – livello intermedio	Attiva collaborazioni con alcune realtà territoriali in modo regolare e la collaborazione interistituzionale è presente e generalmente efficace. Integra alcune risorse esterne in modo funzionale.
2 – livello base	Le collaborazioni territoriali sono presenti ma sporadiche o poco strutturate e le collaborazioni non sono pienamente integrate o poco efficaci.
1 – livello iniziale	Non viene attivata alcuna rete territoriale o coinvolgimento minimo. Ogni istituzione opera in modo isolato e le risorse esterne non vengono integrate nel progetto scolastico.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Promuovi progetti di continuità e orientamento: sviluppa percorsi strutturati che accompagnino gli studenti nei momenti di transizione tra ordini di scuola e verso il mondo del lavoro o della formazione superiore. La continuità educativa è considerata un fattore chiave per ridurre il rischio di dispersione scolastica e per garantire stabilità negli apprendimenti (MIUR, 2014). Accompagna gli studenti nei passaggi scolastici e formativi pianificando azioni di orientamento che sostengano gli studenti nella scelta consapevole dei percorsi successivi. L'orientamento inclusivo deve valorizzare le potenzialità individuali e ridurre le barriere che ostacolano la partecipazione, favorendo un approccio personalizzato. Pianifica percorsi di transizione costruendo progetti che garantiscano stabilità, sicurezza e valorizzazione delle competenze acquisite (Lascioli, 2017; Pasqualotto *et al.*, 2023). La letteratura internazionale sottolinea che i momenti di transizione rappresentano fasi critiche per lo sviluppo personale e professionale degli studenti. Come evidenziavano quasi vent'anni fa Field, Kuczera e Pont (2007), un orientamento efficace deve integrare competenze scolastiche e life skills, preparando gli studenti a inserirsi in contesti formativi e lavorativi complessi. Valorizza le competenze acquisite utilizzando strumenti di documentazione (portfolio, certificazioni delle competenze) per rendere visibile il percorso di crescita dello studente. La valorizzazione delle competenze non è solo un atto valutativo, ma un processo di riconoscimento che rafforza l'autostima e la motivazione. Integra la dimensione comunitaria favorendo il coinvolgimento di famiglie, servizi territoriali e associazioni nei progetti di continuità e orientamento. La partnership tra scuola, famiglia e comunità è essenziale per accompagnare gli studenti nelle transizioni e garantire equità educativa (Traina, Lascioli, 2022).

Indicatori di risultato per l'attivazione di progetti di continuità e orientamento

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Progetta percorsi di continuità articolati, documentati e condivisi riducendo il rischio di dispersione e garantisce stabilità negli apprendimenti. Valorizza pienamente le potenzialità individuali e riduce barriere alla partecipazione; costruisce percorsi di orientamento personalizzati e integra competenze disciplinari, trasversali e life skills nei percorsi di orientamento preparando gli studenti a contesti complessi.

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3 – livello intermedio	Realizza percorsi di continuità con buona coerenza e regolarità e integra alcune competenze trasversali nei percorsi. L'orientamento è personalizzato in buona parte dei casi.
2 – livello base	I percorsi sono presenti, ma poco strutturati o non continuativi e la personalizzazione è limitata o non sistematica.
1 – livello iniziale	Mancano percorsi di continuità significativi. L'orientamento è generico o standardizzato e non vi è alcuna integrazione tra competenze scolastiche e life skills.

Attiva il cooperative learning e il tutoring tra pari: utilizza metodologie di apprendimento cooperativo e strategie di peer tutoring per favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti. Il cooperative learning, come sottolineano Johnson e Johnson (1999), si fonda su interdipendenza positiva, responsabilità individuale e interazione faccia a faccia, elementi che rafforzano la motivazione e l'inclusione.

Tramite il *cooperative learning*, ogni discente ha la possibilità di cooperare con i propri compagni apportando al gruppo il proprio contributo. La logica che governa l'apprendimento cooperativo è il focus sul gruppo dei pari, che costituisce una sorta di laboratorio sociale in cui sviluppare dinamiche, sperimentare attività, progettare, condividere, migliorando l'autostima individuale, le abilità relazionali e comunicative, e gli apprendimenti di ciascuno. Organizza gruppi eterogenei strutturando gruppi di lavoro composti da studenti con abilità, stili cognitivi (Giaconi, 2004) e background diversi. La diversità nei gruppi favorisce, infatti, l'aiuto reciproco e la valorizzazione delle differenze, riducendo stereotipi e barriere relazionali. Inoltre, l'eterogeneità è la condizione necessaria per sviluppare competenze sociali e relazionali fra studenti senza trascurare coloro che presentano BES e DSA. Favorisci la responsabilità condivisa assegnando ruoli chiari e differenziati all'interno dei gruppi, così che ogni studente possa contribuire in modo significativo. La corresponsabilità educativa, trasforma la classe in una comunità di apprendimento inclusiva, in cui ciascuno è parte attiva del processo. Stimola la collaborazione e il senso di appartenenza incoraggiando la cooperazione attraverso attività strutturate che richiedano interazione e supporto reciproco. Secondo Vygotskij (1978), l'apprendimento è un processo sociale e relazionale, e la collaborazione tra pari rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo delle competenze cognitive e socio-emotive.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Indicatori di risultato per l'attivazione di azioni di peer tutoring

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Organizza percorsi strutturati di tutoring tra pari e gli studenti assumono ruoli di tutor e tutee con efficacia e continuità. Costruisce gruppi eterogenei per abilità, stili cognitivi e background e la diversità diventa risorsa per l'apprendimento e la relazione. Applica in modo sistematico interdipendenza positiva, responsabilità individuale e interazione faccia a faccia e gli studenti partecipano attivamente e mostrano motivazione elevata.
3 – livello intermedio	Attiva forme di tutoring con risultati positivi e organizza gruppi eterogenei con buona coerenza utilizzando il cooperative learning con buona efficacia e continuità.
2 – livello base	I tutoring è presente, ma poco strutturato o poco efficace. L'eterogeneità è presente ma non sempre intenzionale o funzionale e i gruppi sono omogenei o poco strutturati. Il cooperative learning è presente ma applicato in modo superficiale o sporadico.
1 – livello iniziale	Non attiva alcuna forma significativa di tutoring tra pari e non utilizza il cooperative learning o lo applica in modo non corretto.

Crea routine inclusive e rituali di accoglienza: struttura la giornata scolastica con pratiche che favoriscano la partecipazione di tutti gli studenti. Le routine inclusive contribuiscono a ridurre l'incertezza e a creare un ambiente prevedibile, elemento fondamentale per gli alunni con bisogni educativi speciali. Inizia la giornata con momenti di condivisione, accoglienza e riconoscimento reciproco prevedendo attività di apertura che rafforzino il senso di comunità e di appartenenza. I rituali di accoglienza favoriscono la costruzione di un clima positivo e inclusivo, in cui ogni studente si sente riconosciuto e valorizzato. Stabilizza regole condivise e prevedi rituali che rafforzino il senso di appartenenza e sicurezza definendo, in maniera partecipata, delle regole di classe contribuisce a sviluppare responsabilità e rispetto reciproco. La ricerca internazionale mostra che la prevedibilità e la coerenza delle routine riducono l'ansia e favoriscono la partecipazione attiva (Suprihatiningrum *et al.,* 2025). Mantieni coerenza e prevedibilità per ridurre l'ansia

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

e favorire la partecipazione: la stabilità delle pratiche quotidiane è particolarmente importante per studenti con disturbi dell'attenzione o difficoltà emotive. Come evidenzia Vygotskij (1978), l'ambiente strutturato e socialmente mediato è condizione essenziale per lo sviluppo delle competenze cognitive e socio-emotive.

Indicatori di risultato per l'attivazione di routine inclusive

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Struttura routine inclusive chiare, stabili e condivise e riduce l'incertezza favorendo la partecipazione di tutti gli studenti. Organizza quotidianamente momenti di accoglienza, condivisione e riconoscimento reciproco e rafforza il senso di comunità.
3 – livello intermedio	Le routine sono presenti e generalmente efficaci. Propone rituali di accoglienza con buona regolarità.
2 – livello base	Le routine sono presenti ma poco stabili o poco condivise.
1 – livello iniziale	Le routine sono assenti o non strutturate e mancano rituali di accoglienza significativi.

Promuovi l'educazione socio-emotiva e le life skills: integra nel percorso scolastico attività mirate allo sviluppo delle competenze socio-emotive e delle abilità per la vita. L'educazione socio-emotiva è riconosciuta come un fattore chiave per il benessere degli studenti e per la prevenzione del disagio scolastico. Allena gli studenti a riconoscere e gestire le emozioni, a comunicare in modo assertivo e a risolvere i conflitti favorendo pratiche di consapevolezza emotiva e di comunicazione efficace. Secondo il sempre attuale pensiero di Goleman (1995), la competenza emotiva è strettamente connessa al successo personale e sociale, e deve essere coltivata fin dall'età scolare. Ne consegue che la gestione delle emozioni e dei conflitti è parte integrante della didattica inclusiva. Integra attività che sviluppino empatia, resilienza e capacità di cooperare pianificando esperienze di gruppo che stimolino la solidarietà e la capacità di affrontare le difficoltà.

Hoffman (2000) evidenzia che l'empatia è alla base dello sviluppo morale e prosociale, mentre Masten (2014) definisce la resilienza come "ordinary magic", ossia una competenza che può essere allenata attraverso esperienze

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

educative significative. Favorisci la crescita personale e sociale come parte integrante del percorso scolastico considerando lo sviluppo socio-emotivo non come un obiettivo accessorio, ma come parte integrante della missione educativa della scuola. Le ricerche internazionali mostrano che i programmi di educazione socio-emotiva migliorano il rendimento scolastico, riducono i comportamenti problematici e rafforzano il senso di appartenenza (OECD, 2015).

Il Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) ha delineato le cinque competenze chiave dell'educazione socio emozionale a sostegno dei processi di apprendimento inclusivi:

1. autoconsapevolezza (*self-awareness*);
2. autogestione (*self-management*);
3. consapevolezza sociale (*social-awareness*);
4. capacità relazionali (*relation skills*);
5. saper prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*).

Il CASEL, inoltre, offre specifiche linee guida per lo sviluppo e la promozione di queste competenze, che possono essere implementate anche attraverso l'utilizzo di tecnologie mirate (Morganti *et al.*, 2019).

Indicatori di risultato di promozione dell'educazione socio-emotiva

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Integra attività socio-emotive in modo sistematico e intenzionale; le competenze SEL sono parte stabile della progettazione. Allena gli studenti alla comunicazione efficace e alla risoluzione dei conflitti; gli episodi conflittuali diminuiscono e vengono gestiti in modo costruttivo.
3 – livello intermedio	Propone attività socio-emotive e di gestione emotiva con risultati positivi. Le attività di comunicazione e gestione dei conflitti sono presenti e abbastanza efficaci.
2 – livello base	Le attività sono presenti, ma sporadiche o poco strutturate e con un impatto limitato.
1 – livello iniziale	Nessuna integrazione significativa dell'educazione socio-emotiva e nessun lavoro strutturato sulle competenze emotive e su comunicazione e conflitti.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Previeni il disagio e gestisci i comportamenti problema con strategie proattive: adotta un approccio preventivo e non reattivo, basato sull'osservazione sistematica e sulla costruzione di un clima di classe positivo. La prevenzione del disagio richiede di individuare precocemente i segnali di difficoltà e di intervenire con strategie mirate. Osserva sistematicamente gli studenti e intervieni tempestivamente utilizzando strumenti di osservazione strutturata e condividi le informazioni con il team docente. Il monitoraggio continuo consente di ridurre l'incidenza dei comportamenti problema e di promuovere la resilienza. Applica tecniche di rinforzo positivo e stabilisci regole chiare e condivise privilegiando strategie di rinforzo positivo rispetto a pratiche punitive. Skinner (1953) ha dimostrato che il comportamento può essere modellato attraverso il condizionamento operante, mentre studi più recenti confermano che il rinforzo positivo aumenta la motivazione e la partecipazione (Bear, 2015). La definizione partecipata delle regole di classe favorisce responsabilità e senso di appartenenza. Collabora con famiglie e specialisti per affrontare situazioni complesse: la gestione dei comportamenti problema richiede un approccio integrato che coinvolga scuola, famiglia e servizi territoriali. La partnership scuola-famiglia è essenziale per garantire coerenza negli interventi e sostenere gli studenti con difficoltà. Trasforma la gestione dei comportamenti in un'occasione educativa, non punitiva considerando ogni episodio di difficoltà come un'opportunità per sviluppare competenze socio-emotive e relazionali. La gestione inclusiva dei comportamenti problema deve essere orientata alla crescita personale e alla partecipazione, non alla mera disciplina. Osserva D'Alonzo (2016), che è necessario che i docenti sviluppino abilità di dominanza, ossia l'abilità "di condurre con mano ferma, sicura, attraverso le proposte didattiche, le relazioni in classe" (2016, p. 96).

Indicatori di risultato per l'attivazione di strategie proattive

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Rileva tempestivamente segnali di disagio e interviene con strategie mirate prima che i comportamenti si intensifichino. Previene il disagio attraverso azioni proattive, clima positivo e interventi anticipatori e riduce significativamente episodi problematici utilizzando rinforzi positivi in modo coerente e personalizzato e aumentando motivazione, partecipazione e comportamenti adeguati.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3 – livello intermedio	Riconosce la maggior parte dei segnali e interviene in modo adeguato e applica strategie preventive e rinforzi positivi con buona efficacia.
2 – livello base	L'individuazione è presente ma non sempre tempestiva e le strategie preventive sono presenti ma poco sistematiche e il rinforzo è presente ma poco mirato o discontinuo.
1 – livello iniziale	I segnali vengono colti tardi o non riconosciuti e gli interventi sono prevalentemente reattivi e non preventivi con una prevalenza di pratiche punitive con l'assenza di rinforzi positivi.

AREA C: DIDATTICA E METODOLOGIE INCLUSIVE

Progetta e valuta con il team della classe: stabilisci con i docenti curricolari, gli educatori e le altre figure professionali un rapporto di scambio costante, basato sulla corresponsabilità e sulla condivisione di obiettivi. La progettazione collegiale consente di integrare prospettive disciplinari e pedagogiche, riducendo la frammentazione degli interventi e garantendo coerenza didattica. Il lavoro di rete è fondamentale, la collaborazione tra insegnanti e professionisti della scuola favorisce la costruzione di un approccio inclusivo e sistemico. La progettazione condivisa è condizione necessaria per rispondere ai bisogni educativi speciali e per sviluppare percorsi personalizzati. Valuta in modo collegiale: la valutazione deve essere frutto di un processo partecipato, che coinvolga tutti i membri del team docente. La leadership educativa si fonda sulla capacità di costruire comunità professionali di apprendimento, in cui la valutazione diventa uno strumento di crescita e miglioramento continuo (Cousik, Mishra, 2025). Integra pratiche di scambio e riflessione con il confronto regolare tra docenti e figure educative consente di monitorare i progressi degli studenti e di adattare le strategie.

Hargreaves e O'Connor (2018) sottolineano che il "collaborative professionalism" si basa sulla fiducia reciproca e sulla responsabilità condivisa, elementi indispensabili per una scuola inclusiva.

Indicatori di risultato per l'attivazione di progettazione e valutazione in team

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Definisce obiettivi condivisi in modo partecipato e integra-

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	contributi disciplinari e pedagogici in una visione comune mantenendo uno scambio continuo e strutturato con i colleghi docenti, educatori e professionisti attivando una comunicazione fluida e orientata agli obiettivi comuni. La valutazione è realmente collegiale e diventa strumento di crescita professionale e miglioramento continuo.
3 – livello intermedio	Gli obiettivi sono condivisi nella maggior parte dei casi e lo scambio è regolare e generalmente efficace. La valutazione è condivisa in modo regolare.
2 – livello base	La condivisione degli obiettivi è parziale o poco strutturata e lo scambio è presente ma discontinuo o poco approfondito e la valutazione è parzialmente condivisa.
1 – livello iniziale	Gli obiettivi sono definiti individualmente e non condivisi, la comunicazione tra colleghi è minima o frammentata e la valutazione è individuale e non partecipata.

Promuovi un approccio didattico basato sul co-teaching: il co-teaching, o insegnamento congiunto, è una strategia didattica inclusiva che prevede la collaborazione sistematica tra due o più insegnanti – solitamente un docente curricolare e un docente di sostegno – all'interno della stessa aula e nello stesso tempo, con l'obiettivo di progettare, realizzare e valutare percorsi educativi condivisi. Questo approccio nasce dalla necessità di superare la frammentazione degli interventi e di promuovere una didattica realmente inclusiva, in cui tutti gli alunni, con e senza disabilità, possano partecipare attivamente al processo di apprendimento. La letteratura pedagogica recente (Orville, 2025; Ghedin, Aquario, 2023) evidenzia come il co-teaching rappresenta una risposta efficace alla complessità delle classi eterogenee, favorendo la personalizzazione dell'insegnamento e la costruzione di ambienti di apprendimento cooperativi. Le modalità operative del co-teaching sono molteplici: dalla lezione parallela, in cui ciascun docente lavora con un gruppo di studenti, alla lezione a stazioni, alla co-gestione dell'intera classe, fino alla suddivisione dei ruoli tra chi conduce la lezione e chi offre supporto individualizzato. La scelta del modello dipende dagli obiettivi didattici, dalle caratteristiche degli alunni e dalla relazione professionale tra i docenti. Fondamentale è la pianificazione congiunta, che deve avvenire in modo sistematico e intenzionale, evitando che il docente di sostegno venga relegato a un ruolo ancillare o di semplice assistenza.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Come sottolineano molti studi, il co-teaching efficace si basa su una visione condivisa dell'inclusione, su una comunicazione aperta e su una fiducia reciproca, elementi che permettono di costruire un'alleanza educativa solida e orientata al successo formativo di tutti. Inoltre, il co-teaching favorisce lo sviluppo professionale dei docenti, stimolando il confronto, la riflessione e l'innovazione metodologica. In una prospettiva sistemica, come suggerito da Trisciuzzi e Ianes (2023), il co-teaching non è solo una tecnica didattica, ma un dispositivo pedagogico che promuove la corresponsabilità, la collegialità e la cultura dell'inclusione. Perché sia realmente efficace, è necessario che la scuola lo riconosca come pratica strutturale, prevedendo tempi, spazi e risorse adeguate per la sua attuazione. In sintesi, il co-teaching fra docenti è una pratica che incarna i principi dell'inclusione scolastica contemporanea, trasformando la compresenza in co-progettazione, la divisione dei ruoli in complementarità, e la diversità degli alunni in opportunità educativa per l'intera comunità scolastica.

Indicatori di risultato per l'attivazione di azioni di co-teaching

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Realizza co-teaching in modo sistematico e intenzionale; la compresenza diventa co-progettazione e co-gestione reale; gli interventi risultano integrati, coerenti e condivisi e promuovono corresponsabilità e collegialità; la classe diventa comunità inclusiva.
3 – livello intermedio	Applica il co-teaching con buona continuità e collaborazione e la corresponsabilità è presente e abbastanza consolidata; la frammentazione è ridotta in modo percepibile.
2 – livello base	Il co-teaching è presente ma episodico o poco strutturato, la coerenza è parziale e alcune pratiche restano separate. La corresponsabilità è parziale o non pienamente interiorizzata.
1 – livello iniziale	La compresenza non si traduce in co-teaching e gli interventi risultano disgiunti e non coordinati. L'inclusione è delegata a un solo docente.

Personalizza senza isolare: Adatta i contenuti e le modalità, e cerca di mantenere l'alunno nel gruppo. Il lavoro in gruppo fra pari con il coinvolgimento degli studenti con disabilità rappresenta una delle strategie pedagogiche

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

più efficaci per promuovere l'inclusione scolastica, lo sviluppo delle competenze sociali e l'apprendimento cooperativo. La letteratura pedagogica contemporanea, evidenzia come il gruppo dei pari costituisca un contesto privilegiato per l'attivazione di dinamiche di aiuto reciproco, di responsabilità condivisa e di valorizzazione delle differenze. Personalizzare significa valorizzare le differenze nell'ottica dei traguardi formativi. Si tratta di assicurare a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (Baldacci, 2005). Come sottolinea Canevaro, "l'inclusione non è stare insieme, ma fare insieme", e il lavoro in gruppo è uno strumento potente per realizzare questa visione. È importante anche formare gli studenti alla cultura dell'aiuto reciproco, della solidarietà e del rispetto, affinché il gruppo non diventi solo una tecnica didattica, ma un'esperienza educativa trasformativa. Le ricerche di Ianes e Cramerotti (2022) mostrano come il peer tutoring, il tutoring reciproco e le attività di apprendimento cooperativo abbiano effetti positivi non solo sugli studenti con disabilità, ma sull'intero gruppo classe, migliorando il clima relazionale, la motivazione e i risultati scolastici. In una prospettiva inclusiva, il lavoro in gruppo fra pari non è un'eccezione, ma una modalità ordinaria di fare scuola, che richiede una regia pedagogica attenta, una formazione continua dei docenti e una visione etica dell'educazione. In sintesi, il coinvolgimento degli studenti con disabilità nel lavoro di gruppo fra pari è una pratica che incarna i principi dell'inclusione, della partecipazione e della corresponsabilità, contribuendo a costruire una scuola capace di accogliere, valorizzare e far crescere ogni alunno nella sua unicità.

Indicatori di risultato per l'uso della personalizzazione

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Adatta contenuti e modalità mantenendo sempre l'alunno nel gruppo ed evita ogni forma di separazione non necessaria.
3 – livello intermedio	Personalizza in modo efficace, con rare situazioni di lavoro individuale.
2 – livello base	La personalizzazione è presente, ma talvolta porta all'isolamento.
1 – livello iniziale	L'alunno viene spesso separato dal gruppo o lavora in modo isolato.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

L'inclusione è un processo complesso e richiede una rivalutazione costante: l'inclusione scolastica non può essere considerata un obiettivo statico, ma un processo dinamico che necessita di monitoraggio continuo e adattamento alle trasformazioni del contesto educativo e sociale. L'inclusione è un "cammino" che richiede attenzione costante alle condizioni di apprendimento e partecipazione degli studenti. Tecnologie, mappe concettuali, sintesi vocali, tempi dilatati... tutto ciò che può favorire l'apprendimento: l'uso di strumenti tecnologici e compensativi rappresenta un supporto importante per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES).

Tuttavia, come evidenzia Ianes (2023), tali strumenti devono essere integrati in un progetto pedagogico più ampio, evitando un'applicazione meccanica e standardizzata. La personalizzazione non è l'applicazione "automatica" di strumenti compensativi e misure dispensative; la normativa italiana (L. 170/2010; D.M. 5669/2011) prevede l'uso di misure compensative e dispensative, ma la ricerca internazionale sottolinea che la personalizzazione deve essere intesa come costruzione di percorsi flessibili e multimodali. La didattica inclusiva richiede quindi un approccio che combini strumenti tecnologici, strategie cooperative e attività esperienziali. Dal punto di vista metodologico, l'approccio deve essere flessibile e multimodale; la multimodalità consente di rispondere alla diversità degli stili di apprendimento e di valorizzare le competenze di ciascun studente. La didattica inclusiva deve integrare attività laboratoriali, cooperative learning e percorsi esperienziali, così da trasformare la classe in una comunità di apprendimento. In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'inclusione si fonda sulla capacità dei sistemi educativi di adattarsi continuamente alle esigenze degli studenti, attraverso metodologie diversificate e partecipative.

Indicatori di risultato per la valutazione costante in processi inclusivi

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Riconosce l'inclusione come processo in evoluzione e monitora costantemente partecipazione e condizioni di apprendimento, adattando le pratiche.
3 – livello intermedio	Mostra consapevolezza del carattere dinamico dell'inclusione e adatta alcune pratiche.

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2 – livello base	L'adattamento è presente, ma sporadico o poco intenzionale.
1 – livello iniziale	Considera l'inclusione come obiettivo statico e mancano adattamenti continui.

Non avere paura di chiedere aiuto: nessuno nasce esperto, e la crescita professionale e educativa si fonda sulla capacità di mettersi in discussione e di ricercare supporto. La letteratura pedagogica sottolinea che il confronto e la collaborazione sono risorse fondamentali per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Il confronto è una risorsa, non una debolezza; la cultura della collaborazione tra docenti e professionisti della scuola favorisce la costruzione di comunità di pratica, in cui l'apprendimento è condiviso e co-costruito. Le comunità di pratica si basano sullo scambio reciproco e sulla costruzione di significati comuni, elementi che rafforzano la professionalità e l'inclusione (Mauro, Venturelli, 2024). Valorizza la dimensione collegiale chiedendo aiuto e confrontarsi con colleghi ed esperti non riduce l'autonomia professionale, ma la arricchisce. La leadership educativa si fonda sulla capacità di lavorare insieme, di apprendere dagli altri e di costruire reti di sostegno. Promuovi un approccio riflessivo e inclusivo; la disponibilità a chiedere aiuto è parte integrante della professionalità docente, poiché consente di affrontare situazioni complesse con maggiore consapevolezza. La didattica inclusiva è un processo collettivo, che richiede apertura, confronto e corresponsabilità.

Indicatori di risultato per la capacità di confronto e di autoaiuto

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Chiede aiuto in modo consapevole e strategico e riconosce i propri limiti e utilizza il supporto per migliorare la pratica educativa. Considera il confronto una risorsa e lo ricerca attivamente; riflette sistematicamente sulle proprie pratiche e utilizza il confronto per migliorare consapevolezza e decisioni educative.
3 – livello intermedio	Chiede aiuto quando necessario, accoglie i suggerimenti e partecipa al confronto con buona continuità. Riflette sistematicamente sulle proprie pratiche e utilizza il confronto per migliorare consapevolezza e decisioni educative.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2 – livello base	Chiede aiuto solo in situazioni critiche o con esitazione e la riflessione è presente ma poco approfondita.
1 – livello iniziale	Evita di chiedere aiuto per timore di apparire poco competente e vive il confronto come minaccia.

Applica i principi dell'UDL fin dalla progettazione: l'Universal Design for Learning (UDL) propone un approccio proattivo e flessibile che mira a rendere l'apprendimento accessibile a tutti gli studenti già nella fase di progettazione didattica. Meyer, Rose e Gordon (2014) sottolineano che l'UDL si basa su tre principi fondamentali: offrire molteplici modalità di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento. Offri molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, di espressione delle competenze e di coinvolgimento degli studenti: la diversificazione dei canali di accesso e di produzione consente di rispondere ai diversi stili cognitivi e alle differenti esigenze educative. In ambito nazionale la didattica inclusiva deve prevedere percorsi personalizzati e multimodali, evitando di ridurre la personalizzazione a meri strumenti compensativi. Pianifica attività che siano accessibili a priori, evitando adattamenti tardivi: la progettazione universale implica che l'accessibilità sia integrata fin dall'inizio, riducendo la necessità di interventi correttivi successivi. Concepisci in senso ampio il significato di "accessibilità". Di Debora e Fedeli suggeriscono queste diverse declinazioni del significato di accessibilità:

1. nella sua accezione più tradizionale, parliamo di accessibilità ai luoghi, ossia la possibilità fisica di accesso agli spazi di vita quotidiana, considerando le barriere fisiche ed eventuali facilitazioni;
2. la parola afferisce anche alla facoltà di accedere ad una risorsa, ad esempio quelle del web e delle applicazioni digitali;
3. il termine si correla anche all'accessibilità rispetto alle persone, disponibili al dialogo e facilmente raggiungibili, ma anche dotate delle giuste competenze rispetto alle esigenze della persona;
4. infine, possiamo parlare anche di accessibilità riferita ad elementi astratti come idee e concetti e altri artefatti culturali, che contribuiscono a dare senso e significato all'esperienza personale".

Secondo CAST (2018), la progettazione preventiva è più efficace e sostenibile rispetto agli adattamenti ex post, poiché garantisce equità e partecipazione. Integra materiali visivi, testuali e pratici per rispondere alle diverse

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

modalità di apprendimento: l'uso combinato di linguaggi e strumenti diversi favorisce la comprensione e la partecipazione. La multimodalità è una condizione necessaria per la didattica inclusiva, mentre la ricerca internazionale conferma che l'integrazione di materiali diversificati aumenta la motivazione e riduce le barriere all'apprendimento.

Indicatori di risultato dell'utilizzo dell'approccio UDL

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Integra i tre principi UDL già nella progettazione: rappresentazione, espressione e coinvolgimento sono diversificati e intenzionali.
3 – livello intermedio	Applica i principi UDL in modo abbastanza coerente.
2 – livello base	I principi UDL sono presenti ma non sistematici.
1 – livello iniziale	Nessuna applicazione riconoscibile dei principi UDL.

Personalizza i percorsi didattici in base ai bisogni educativi specifici: la personalizzazione è un principio cardine della didattica inclusiva e richiede di adattare obiettivi, contenuti e strategie alle caratteristiche di ciascun alunno. In concreto, si tratta "di gestire tutti i programmi disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo, valorizzando anche le differenti intelligenze" (Cottini, 2019, p. 9). Le Linee Guida al PEI indicano una serie di strategie di personalizzazione che possono essere messe in atto dai docenti curricolari:

- la possibilità di assegnare tempi più lunghi tutte le volte che è richiesto dalle condizioni funzionali o di contesto;
- la riduzione per numero o dimensioni delle verifiche proposte se non è possibile assegnare tempi aggiuntivi;
- l'adattamento della tipologia di prova: colloquio orale anziché prova scritta, a domande chiuse anziché aperte, verifiche strutturate (domande a risposta multipla, vero/falso, testo a completamento ecc.) o semistrutturate ecc.;
- il ricorso a interventi di assistenza o supporto di vario tipo, più o meno determinanti nell'esito della prestazione, secondo i casi;
- l'uso di strumenti compensativi, nel senso più ampio del termine e comprendendo quindi tutto quello che può servire per ridurre le difficoltà esecutive

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

di vario tipo connesse alla disabilità, comprese quelle di memorizzazione, organizzazione ed espressione dei contenuti e delle competenze da verificare;
- sistemi di compensazione tra modalità diverse di verifica, in particolare tra scritto e orale, tra una prova strutturata e non strutturata ecc., assicurandosi che un'eventuale difficoltà di svolgimento non scaturisca dalla mancata comprensione delle consegne e/o da difficoltà nell'applicazione di procedure (MIM, Linee Guida al PEI, 2023, p. 29).

La personalizzazione non deve mai tradursi in isolamento, ma in un processo di integrazione che valorizzi le differenze all'interno del gruppo classe. Differenzia obiettivi, contenuti e strategie senza isolare l'alunno dal gruppo garantendo equità educativa, offrendo percorsi diversificati che mantengano la dimensione comunitaria dell'apprendimento. Tomlinson (2014) evidenzia che la differenziazione è un approccio sistemico che permette di rispondere alle diverse esigenze senza creare percorsi paralleli o segreganti. Mantieni flessibilità nelle modalità di lavoro, prevedendo tempi dilatati, strumenti compensativi e misure dispensative quando necessario: la normativa italiana (L. 170/2010; D.M. 5669/2011) sancisce il diritto all'uso di strumenti compensativi e misure dispensative per gli studenti con DSA. Tuttavia, tali strumenti devono essere integrati in un quadro metodologico flessibile e dinamico, evitando un'applicazione meccanica e standardizzata. Adatta le attività in modo dinamico, monitorando costantemente i progressi e ricalibrando gli interventi: la valutazione formativa e il monitoraggio continuo sono indispensabili per garantire l'efficacia della personalizzazione. La didattica inclusiva è un processo iterativo, che richiede osservazione sistematica e capacità di ricalibrare gli interventi. In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'inclusione si fonda sulla capacità dei sistemi educativi di adattarsi continuamente alle esigenze degli studenti, attraverso metodologie diversificate e partecipative.

Indicatori di risultato sull'attivazione di percorsi specifici per gli studenti con BES

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Differenzia in modo strutturato e coerente, senza creare percorsi segreganti garantendo equità educativa. Modula tempi, attività e modalità operative con grande flessibilità e risponde ai bisogni emergenti.

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3 – livello intermedio	Mostra buona flessibilità nelle modalità di lavoro e la differenziazione è presente e abbastanza efficace.
2 – livello base	La flessibilità è presente ma limitata e non sistematica.
1 – livello iniziale	Nessuna differenziazione o percorsi paralleli non inclusivi e modalità rigide e poco adattive.

Usa strumenti digitali inclusivi e multisensoriali: l'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica inclusiva consente di ampliare le modalità di accesso ai contenuti e di favorire la partecipazione attiva di tutti gli studenti. Le tecnologie rappresentano un "facilitatore" dell'inclusione, poiché permettono di ridurre le barriere e di personalizzare i percorsi di apprendimento. Integra piattaforme come Ebook Creator, Padlet, PanQuiz, Google Sites e Google Workspace per rendere i contenuti fruibili da tutti: l'uso di ambienti digitali collaborativi e interattivi favorisce la costruzione di comunità di apprendimento e la condivisione di risorse. In ambito internazionale, Selwyn (2016) evidenzia che le piattaforme digitali, se utilizzate in modo critico e pedagogicamente orientato, possono rafforzare l'inclusione e la partecipazione. Offri materiali multimediali (audio, video, mappe concettuali, sintesi vocali) per favorire l'autonomia e l'apprendimento attivo: la multimodalità dei materiali didattici consente di rispondere ai diversi stili cognitivi e alle esigenze specifiche degli studenti. La ricerca di Mayer (2009) sui multimedia learning, già da tempo ha dimostrato che l'integrazione di canali visivi e uditivi migliora la comprensione e la memorizzazione. Assicurati che ogni risorsa sia accessibile anche a studenti con disabilità sensoriali o disturbi specifici dell'apprendimento: l'accessibilità deve essere progettata a priori, in linea con i principi del Universal Design for Learning. La normativa italiana (L. 170/2010; D.M. 5669/2011) sancisce il diritto all'uso di strumenti compensativi e misure dispensative, ma la letteratura sottolinea che l'accessibilità digitale deve essere integrata con strategie metodologiche inclusive (Dettori, Carboni, 2021).

Indicatori di risultato dell'utilizzo di strumenti digitali inclusivi

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Utilizza tecnologie digitali per ampliare l'accesso ai contenuti, ridurre barriere e personalizzare i percorsi in modo

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	intenzionale e offre materiali multimediali diversificati che favoriscono autonomia, comprensione e apprendimento attivo.
3 – livello intermedio	Le tecnologie sono integrate con buona continuità e finalità inclusive e i materiali multimediali sono presenti e abbastanza efficaci.
2 – livello base	L'uso delle tecnologie è presente ma poco mirato e i materiali multimediali sono poco integrati.
1 – livello iniziale	Le tecnologie sono usate in modo marginale o non orientato all'inclusione e i materiali sono prevalentemente monomodali.

Non trascurare il supporto delle TIC: l'impiego consapevole delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) rappresenta oggi una leva strategica per la realizzazione di ambienti di apprendimento realmente inclusivi. Le ICT, infatti, non si configurano come semplici strumenti di supporto o compensazione, ma come dispositivi pedagogici capaci di ampliare le possibilità di accesso ai contenuti, di diversificare le modalità di partecipazione e di personalizzare i percorsi di apprendimento in funzione delle caratteristiche di ciascuno studente.

In questa prospettiva, l'uso di ambienti digitali flessibili, piattaforme collaborative, risorse multimediali accessibili e tecnologie emergenti consente di ridurre le barriere cognitive, sensoriali e comunicative che spesso ostacolano la piena partecipazione degli studenti con BES. Le ICT possono favorire un coinvolgimento più attivo e motivante, sostenendo l'autonomia, la metacognizione e il senso di autoefficacia, elementi chiave per il successo formativo.

La letteratura scientifica evidenzia che il miglior contributo offerto dalle TIC nell'azione didattica inclusiva, si ottiene quando le tecnologie sono utilizzate a supporto delle attività didattiche che promuovono in classe il lavoro di squadra e la collaborazione tra studenti e tra insegnanti. Il valore delle TIC per l'inclusione richiede di essere pertanto inquadrato all'interno di una progettazione più ampia, di tipo pedagogico, a sostegno dei processi inclusivi: "In questa prospettiva, le tecnologie possono contribuire non solo a migliorare l'apprendimento accademico degli studenti, ma anche il loro sviluppo sociale e interculturale e l'acquisizione di competenze digitali grazie al loro aiuto nel promuovere autonomia, partecipazione e motivazione" (Chi-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

nazzi, Mussi, Buffon, Bove, 2023, p. 268). Affinché il loro potenziale inclusivo si traduca in pratiche efficaci, è tuttavia necessario che l'integrazione delle tecnologie avvenga all'interno di una progettazione didattica intenzionale, coerente con cornici pedagogiche inclusive – come l'Universal Design for Learning – e accompagnata da un'adeguata formazione dei docenti, orientata non solo alle competenze tecniche, ma anche alla riflessione critica sugli aspetti etici, relazionali e organizzativi dell'innovazione digitale.

Indicatori di risultato dell'utilizzo delle TIC

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Integra le TIC all'interno di una progettazione coerente con l'Universal Design for Learning, garantendo molteplici modalità di accesso, espressione e coinvolgimento e le utilizza come strumenti pedagogici per ampliare accesso, partecipazione e personalizzazione; integra tecnologie in modo intenzionale e coerente per ridurre barriere e garantire piena partecipazione degli studenti con BES.
3 – livello intermedio	Le TIC sono integrate nella progettazione e usate in modo abbastanza consapevole e funzionale e le barriere sono considerate e ridotte in modo abbastanza efficace.
2 – livello base	L'uso delle TIC è presente ma prevalentemente strumentale o compensativo e la riduzione delle barriere è parziale o non sistematica o non intenzionale.
1 – livello iniziale	L'uso delle TIC è minimo, episodico o non pedagogico e non vi è alcuna attenzione alle barriere. Le TIC sono aggiunte senza progettazione pedagogica.

Promuovi attività cooperative e laboratoriali: l'apprendimento cooperativo e laboratoriale favorisce la costruzione di conoscenze attraverso l'interazione sociale e l'esperienza diretta. Organizza lavori di gruppo che favoriscano la collaborazione e la responsabilità condivisa: la strutturazione di gruppi eterogenei consente di valorizzare le differenze e di sviluppare competenze sociali. Il cooperative learning migliora non solo i risultati accademici, ma anche le relazioni interpersonali e il senso di appartenenza. Favorisci l'apprendimento esperienziale: le attività laboratoriali e pratiche permettono agli studenti di apprendere attraverso il "fare", sviluppando competenze

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

trasversali e capacità di problem solving. Dewey (1938) ha dimostrato che l'esperienza diretta è alla base di un apprendimento significativo e duraturo. Coinvolgi gli studenti in compiti autentici, pratici e creativi: la progettazione di compiti autentici stimola la partecipazione attiva e la costruzione di competenze sociali.

Lombardi (2007) evidenzia che i compiti autentici favoriscono la connessione tra scuola e vita reale, rendendo l'apprendimento più motivante e rilevante. Stimola la partecipazione attiva e la costruzione di competenze sociali: la collaborazione e la creatività in contesti di gruppo contribuiscono allo sviluppo di empatia, resilienza e capacità di cooperare.

Vygotskij (1978) sottolinea che l'apprendimento è un processo sociale e relazionale, e che la zona di sviluppo prossimale si attiva proprio attraverso l'interazione con i pari.

Indicatori di risultato dell'utilizzo di metodologie cooperative e laboratoriali

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Progetta gruppi eterogenei che valorizzano differenze e competenze sociali; la collaborazione è autentica e condivisa. Favorisce corresponsabilità reale: ogni studente contribuisce, assume un ruolo significativo nel gruppo e partecipa attivamente assumendo iniziative e contribuendo alla costruzione del lavoro comune. Propone attività laboratoriali che permettono di apprendere attraverso il fare e sviluppa competenze trasversali e problem solving.
3 – livello intermedio	I gruppi sono eterogenei e funzionano abbastanza bene e la partecipazione è buona e abbastanza costante; le attività esperienziali sono presenti e abbastanza efficaci.
2 – livello base	L'eterogeneità è presente ma non sempre funzionale e le attività sono presenti ma poco strutturate con una partecipazione discontinua.
1 – livello iniziale	I gruppi sono omogenei e non strutturati e le attività esperienziali sono assenti o marginali con una partecipazione minima o passiva.

Utilizza mappe concettuali per facilitare la comprensione e la memorizzazione: le mappe concettuali sono strumenti grafici che permettono di

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

organizzare e rappresentare la conoscenza in modo gerarchico e relazionale. Novak e Cañas (2008) evidenziano che le mappe concettuali favoriscono la metacognizione e la capacità di collegare concetti complessi, migliorando la comprensione e la memorizzazione. Tali strumenti sono particolarmente utili per studenti con BES e DSA, poiché rendono più accessibili i contenuti disciplinari. Prepara schede semplificate per rendere accessibili i contenuti complessi: la semplificazione dei materiali didattici consente di ridurre il carico cognitivo e di favorire l'accessibilità. La semplificazione non significa riduzione qualitativa, ma riorganizzazione dei contenuti per renderli fruibili a tutti gli studenti.

La ricerca internazionale conferma che la scaffolding instruction è una strategia efficace per sostenere l'apprendimento di concetti complessi (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Integra video tutorial per offrire spiegazioni chiare e multisensoriali: l'uso di materiali multimediali (audio, video, mappe concettuali, sintesi vocali) favorisce l'apprendimento attivo e l'autonomia. Mayer (2009) dimostra che l'apprendimento multimediale, basato sulla combinazione di canali visivi e uditivi, migliora la comprensione e la ritenzione delle informazioni. Inoltre, l'uso di video tutorial consente di apprendere anche in modalità asincrona, favorendo la personalizzazione dei tempi e dei ritmi di studio (Selwyn, 2025). Favorisci l'autonomia e la possibilità di apprendere anche in modalità asincrona: la disponibilità di risorse digitali accessibili consente agli studenti di gestire in modo autonomo il proprio percorso di apprendimento. UNESCO (2017) ribadisce che l'accessibilità digitale e la multimodalità sono condizioni necessarie per garantire equità e inclusione nei sistemi educativi contemporanei.

Indicatori di risultato dell'utilizzo di organizzatori spaziali

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Utilizza mappe concettuali in modo sistematico per organizzare conoscenze complesse e favorire metacognizione e collegamenti significativi e semplifica materiali riorganizzando concetti complessi senza ridurre la qualità ma il carico cognitivo.
3 – livello intermedio	Le mappe concettuali sono usate con buona continuità e utilità e le schede semplificate sono presenti e abbastanza efficaci.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

2 – livello base	Le mappe, poco strutturate, sono utilizzate sporadicamente.
1 – livello iniziale	Le mappe concettuali assenti o usate in modo non funzionale e i materiali non sono semplificati o lo sono in modo riduttivo.

Integra strumenti compensativi e misure dispensative in modo mirato e coerente con i bisogni degli studenti: l'uso di strumenti compensativi e misure dispensative deve essere calibrato sulle esigenze specifiche di ciascun alunno, evitando applicazioni standardizzate. Canevaro (2020) sottolinea che l'inclusione richiede un approccio personalizzato, in cui gli strumenti diventano parte di un progetto educativo più ampio. Applica sintesi vocali, tempi dilatati, calcolatrici, formulari o altri strumenti previsti dalla normativa: la normativa italiana (L. 170/2010; D.M. 5669/2011) sancisce il diritto degli studenti con DSA a utilizzare strumenti compensativi e misure dispensative per garantire pari opportunità di apprendimento. È evidente che tali strumenti devono essere integrati in un quadro metodologico inclusivo, che valorizzi le potenzialità degli studenti e riduca le barriere. Evita un uso meccanico: l'applicazione automatica degli strumenti compensativi rischia di ridurre la loro efficacia. La personalizzazione didattica non consiste nell'aggiungere strumenti, ma nel progettare percorsi flessibili e differenziati. Combina queste risorse con strategie cooperative e metodologie attive: l'inclusione reale si realizza quando gli strumenti compensativi vengono integrati con pratiche didattiche attive e partecipative, come il cooperative learning e le attività laboratoriali. La didattica inclusiva deve essere multimodale e dinamica, capace di coinvolgere tutti gli studenti.

In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'uso delle tecnologie e degli strumenti compensativi deve essere accompagnato da metodologie che favoriscano la partecipazione e l'equità.

Indicatori di risultato dell'utilizzo di strumenti compensative e misure dispensative

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Seleziona strumenti compensativi in modo calibrato sui bisogni individuali e li integra in un progetto educativo ampio e coerente. Gli strumenti compensativi sono integrati con

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	strategie inclusive che valorizzano potenzialità e riducono barriere. Applica misure dispensative e strumenti compensativi in modo pienamente conforme alla normativa e ai bisogni.
3 – livello intermedio	Gli strumenti sono scelti in modo generalmente adeguato. e l'integrazione degli stessi è abbastanza efficace. Applica correttamente la maggior parte delle misure.
2 – livello base	Gli strumenti sono applicati ma con scarsa personalizzazione e l'integrazione è parziale o poco strutturata.
1 – livello iniziale	L'applicazione degli strumenti è standardizzata o assente e le misure non sono applicate o lo sono impropriamente e gli strumenti sono usati senza integrazione metodologica.

AREA D: VALUTAZIONE

Valuta in modo formativo: la valutazione deve essere concepita come parte integrante del processo di apprendimento, non come momento conclusivo. Black e Wiliam (1998) hanno dimostrato che la valutazione formativa migliora significativamente gli apprendimenti, soprattutto negli studenti con maggiori difficoltà, poiché consente di monitorare costantemente i progressi e di adattare le strategie didattiche. Rendi la valutazione autentica e trasparente, centrata sul processo e non solo sul risultato: la valutazione autentica si concentra su compiti significativi e contestualizzati, che riflettono competenze reali e trasferibili. La valutazione autentica deve essere collegata a situazioni concrete e deve rendere visibile il percorso di crescita dello studente (Stein, Steed, 2024). La trasparenza nella valutazione è condizione necessaria per favorire la motivazione e la partecipazione. Comunica chiaramente criteri e obiettivi, così che lo studente comprenda il senso del percorso: la chiarezza dei criteri di valutazione e degli obiettivi di apprendimento consente agli studenti di orientarsi nel processo e di sviluppare consapevolezza metacognitiva. Sadler (1989) afferma che la comprensione dei criteri è fondamentale affinché gli studenti possano autoregolare il proprio apprendimento. La valutazione inclusiva deve essere esplicita e condivisa, per garantire equità e ridurre le barriere.

A tale scopo ricopre un ruolo fondamentale il feedback educativo. In questo caso si tratta di dare le "informazioni sul compito che colmano lo scarto

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

tra quanto lo studente ha compreso e quanto ci si propone che comprenda. Può portare ad un maggiore impegno, una maggiore motivazione o un maggiore coinvolgimento per ridurre il divario tra la realtà attuale e l'obiettivo; può dare allo studente conferma che sta procedendo correttamente o che sta sbagliando e informarlo riguardo ai suoi progressi verso l'obiettivo; può indicare che ci sono altre informazioni di cui tenere conto e che occorre raccogliere; infine, può portare a ristrutturazione delle conoscenze" (Mitchell, Sutherland, 2022, p. 200).

Indicatori di risultato dell'utilizzo della valutazione formativa

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Utilizza la valutazione formativa in modo sistematico per monitorare progressi e adattare strategie e migliora gli apprendimenti degli studenti più fragili. Propone compiti autentici, significativi e collegati a situazioni reali e rende visibile il percorso di crescita. Favorisce autoregolazione e metacognizione: gli studenti comprendono i criteri e sanno valutare i propri progressi.
3 – livello intermedio	La valutazione formativa e i compiti autentici sono presenti e abbastanza efficaci e la metacognizione è stimolata in modo adeguato.
2 – livello base	La valutazione formativa e i compiti autentici sono sporadici o poco rilevanti e la metacognizione è presente ma limitata.
1 – livello iniziale	La valutazione è prevalentemente sommativa o conclusiva e le valutazioni sono astratte, decontestualizzate o solo nozionistiche e non vi è alcun supporto alla consapevolezza metacognitiva.

Orienta la valutazione al progresso individuale e al potenziale di ciascun alunno: la valutazione inclusiva deve considerare non solo il livello raggiunto, ma soprattutto il percorso di crescita personale. La valutazione deve essere intesa come un processo dinamico che valorizza i progressi individuali e riconosce le differenze come risorse. Riconosci i miglioramenti, anche piccoli, e valorizza le risorse personali: la letteratura pedagogica sottolinea l'importanza di riconoscere i progressi incrementali, poiché anche piccoli miglioramenti rafforzano la motivazione e l'autostima. La valutazione inclusiva deve essere

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

orientata alla valorizzazione delle potenzialità, non alla mera rilevazione delle carenze. In ambito internazionale, le ricerche dimostrano che il feedback focalizzato sui progressi è uno dei fattori più potenti per migliorare l'apprendimento (White *et al.,* 2025). Usa la valutazione come strumento di crescita, non di giudizio: la valutazione deve essere concepita come un mezzo per accompagnare lo studente nel suo percorso, non come un atto punitivo o selettivo.

Wiliam (2011) già da anni sottolineava che la valutazione formativa, se ben progettata, diventa un potente strumento di crescita, poiché consente agli studenti di comprendere i propri punti di forza e le aree di miglioramento. La valutazione inclusiva deve essere orientata alla crescita personale e sociale, favorendo la partecipazione attiva e la responsabilità.

Indicatori di risultato della valutazione in un'ottica di sviluppo delle potenzialità

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Valuta considerando il percorso di crescita personale e riconosce progressi e differenze come risorse e valorizza anche piccoli miglioramenti, rafforzando motivazione e autostima. Mette in luce potenzialità e risorse personali, non solo difficoltà e aiuta gli studenti a comprendere chiaramente punti di forza e aree da migliorare favorendo l'autoregolazione.
3 – livello intermedio	Il progresso individuale è considerato in modo abbastanza costante e i miglioramenti sono riconosciuti. Le risorse personali e la consapevolezza sono valorizzate in modo abbastanza efficace.
2 – livello base	Il progresso è considerato solo in parte e il riconoscimento è presente ma discontinuo. La valorizzazione e la consapevolezza sono limitate.
1 – livello iniziale	La valutazione è centrata esclusivamente sul livello raggiunto e i progressi non vengono riconosciuti. Il focus è prevalentemente sulle carenze e gli studenti non comprendono il proprio percorso di crescita.

Adatta la valutazione alle modalità espressive dello studente: la valutazione inclusiva deve riconoscere la pluralità dei linguaggi e delle forme di espressione, permettendo a ciascun alunno di dimostrare le proprie competenze attraverso modalità che rispecchino le sue caratteristiche. La valuta-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

zione deve essere flessibile e rispettosa delle differenze, per garantire equità e partecipazione. Permetti di dimostrare competenze attraverso linguaggi diversi (orale, scritto, digitale, grafico): l'uso di canali espressivi differenti consente di valorizzare le potenzialità individuali e di ridurre le barriere legate a specifiche difficoltà. La diversificazione delle modalità di valutazione è una condizione necessaria per una didattica inclusiva. In ambito internazionale, Gardner (2011) evidenzia che le intelligenze multiple richiedono strumenti valutativi diversificati, capaci di cogliere la ricchezza delle competenze degli studenti. Offri alternative per ridurre le barriere e favorire l'autenticità dell'espressione: la valutazione deve essere progettata per ridurre gli ostacoli e permettere agli studenti di esprimersi in modo autentico. La valutazione autentica deve essere centrata su compiti significativi e reali, che consentano agli studenti di dimostrare ciò che sanno e sanno fare. In ambito inclusivo, è importante tenere presente che offrire alternative valutative è essenziale per garantire l'accessibilità e la partecipazione di tutti.

Indicatori di risultato sulla capacità di adattare le modalità valutative

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	La valutazione è flessibile, rispettosa delle differenze e orientata all'equità. Riconosce e valorizza la pluralità dei linguaggi e permette allo studente di esprimere competenze in forme coerenti con le sue caratteristiche. Utilizza strumenti valutativi diversificati che colgono la ricchezza delle competenze degli studenti.
3 – livello intermedio	La flessibilità è presente e abbastanza efficace. La pluralità dei linguaggi è considerata con buona continuità e la diversificazione è presente e abbastanza funzionale.
2 – livello base	La flessibilità è limitata o non sistematica e la pluralità è riconosciuta solo in parte. La diversificazione è parziale o poco intenzionale.
1 – livello iniziale	La valutazione è rigida e uniforme ed è centrata su un'unica modalità espressiva e su un'unica forma di intelligenza.

Utilizza rubriche e checklist per rendere i criteri chiari e condivisi: rubriche e checklist sono strumenti che favoriscono la trasparenza e la

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

comprensione dei criteri di valutazione. La chiarezza dei criteri è condizione necessaria per garantire equità e motivazione negli studenti, soprattutto in contesti inclusivi. Definisci indicatori osservabili e livelli di performance: la valutazione deve basarsi su indicatori concreti e osservabili, che permettano di descrivere i livelli di competenza raggiunti. Brookhart (2013) evidenzia che le rubriche ben costruite consentono di distinguere i diversi gradi di performance e di rendere la valutazione più oggettiva e formativa. Usa questi strumenti per guidare lo studente e monitorare i progressi: rubriche e checklist non sono solo strumenti di valutazione, ma anche di apprendimento. Reddy e Andrade (2010) dimostrano che l'uso delle rubriche favorisce l'autoregolazione e la consapevolezza metacognitiva negli studenti. Checklist e rubriche sono strumenti operativi fondamentali per monitorare i progressi degli alunni con BES e DSA, poiché rendono visibile il percorso di crescita.

Indicatori di risultato dell'utilizzo di checklist o rubriche

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Utilizza e condivide rubriche e checklist per rendere criteri e aspettative completamente chiari e condivisi e favorisce equità e motivazione; gli studenti comprendono cosa è atteso e come migliorare. Definisce indicatori osservabili e descrittori precisi che distinguono chiaramente i livelli di performance.
3 – livello intermedio	I criteri sono generalmente chiari e comunicati e gli indicatori sono presenti.
2 – livello base	La chiarezza dei criteri è parziale o non sistematica e gli indicatori sono vaghi o poco osservabili.
1 – livello iniziale	I criteri valutativi sono impliciti o non comunicati e non sono presenti indicatori concreti.

Applica griglie di osservazione sistematica: l'osservazione sistematica è uno strumento fondamentale per raccogliere dati attendibili sui comportamenti e sulle competenze degli studenti. Le griglie di osservazione consentono di rendere visibile il processo di apprendimento e di monitorare la partecipazione, soprattutto in contesti inclusivi. Rileva comportamenti, atteggiamenti e competenze in contesti formali e informali: l'osservazione

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

deve avvenire non solo durante le attività didattiche strutturate, ma anche nei momenti informali della vita scolastica. La valutazione inclusiva deve considerare la globalità dell'esperienza educativa, includendo aspetti relazionali e socio-emotivi.

In ambito internazionale, McConachie e King (2017) evidenziano che l'osservazione ecologica, condotta in diversi contesti, permette di cogliere la complessità delle competenze degli studenti. Documenta ciò che osservi per costruire una valutazione globale e coerente: la documentazione sistematica delle osservazioni consente di integrare dati qualitativi e quantitativi, costruendo una valutazione più completa e affidabile. La valutazione inclusiva deve essere basata su evidenze osservabili e documentate, per garantire equità e trasparenza; Endo, Asano, Asai (2024) hanno dimostrato che la raccolta sistematica di dati osservativi è parte integrante della valutazione formativa, poiché permette di adattare le strategie didattiche ai bisogni reali degli studenti. Per un'osservazione sistematica coerente con il modello biopsicosociale dell'ICF, puoi avvalerti anche dei questionari messi a disposizione dall'Università di Verona (si veda i siti: www.icf-scuola.it e www.icfapplicazioni.it).

Indicatori di risultato dell'utilizzo di griglie di osservazione

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Utilizza griglie strutturate in modo sistematico per raccogliere dati attendibili su comportamenti e competenze e rende visibile il processo di apprendimento. Osserva in modo sistematico sia in attività strutturate sia in momenti informali, cogliendo aspetti relazionali e socio-emotivi e utilizza i dati osservativi per modificare tempestivamente strategie e attività, migliorando l'efficacia didattica.
3 – livello intermedio	Le griglie sono utilizzate con buona continuità e l'osservazione è presente in più contesti e gli adattamenti sono generalmente efficaci.
2 – livello base	L'osservazione è limitata ai contesti formali e gli adattamenti sono sporadici o poco strutturati.
1 – livello iniziale	Non vi è alcun uso strutturato di griglie di osservazione e l'osservazione è minima o non intenzionale e non viene applicato alcun adattamento basato sulle osservazioni.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Crea e aggiorna un portfolio digitale: il portfolio digitale è uno strumento dinamico che consente di raccogliere e organizzare evidenze del percorso di apprendimento. Secondo Barrett (2007), il portfolio non è solo una raccolta di lavori, ma un processo riflessivo che documenta la crescita e favorisce l'autovalutazione. Il portfolio digitale è una risorsa inclusiva, poiché permette di valorizzare i progressi individuali e di rendere visibile la partecipazione. Raccogli evidenze del percorso di apprendimento: lavori, riflessioni, feedback: la documentazione deve includere prodotti concreti (compiti, progetti, elaborati), riflessioni personali e feedback ricevuti. È evidente che la raccolta sistematica di evidenze consente di costruire una valutazione autentica e centrata sul processo; i portfolio digitali favoriscono l'apprendimento autoregolato e la consapevolezza metacognitiva. Usa la documentazione per stimolare la metacognizione e rendere visibile la crescita: il portfolio digitale diventa uno strumento di metacognizione, poiché permette agli studenti di riflettere sui propri progressi e di sviluppare consapevolezza delle strategie di apprendimento. UNESCO (2017) ribadisce che la documentazione inclusiva deve rendere visibile la crescita degli studenti, favorendo equità e partecipazione.

Indicatori di risultato della creazione di portfolio digitali

Livello	**Descrittori**
4 – livello avanzato	Mantiene un portfolio digitale dinamico, aggiornato e strutturato e lo utilizza come processo riflessivo e non come semplice raccolta di lavori. Rende visibili progressi, partecipazione e crescita individuale e sostiene l'inclusione.
3 – livello intermedio	Il portfolio è aggiornato con buona regolarità e i progressi sono documentati in modo abbastanza efficace.
2 – livello base	Il portfolio è presente ma aggiornato in modo discontinuo e la documentazione è parziale o poco significativa.
1 – livello iniziale	Il portfolio è assente o usato solo come archivio statico e non vi è alcuna valorizzazione dei progressi individuali.

Fornisci feedback narrativi e visivi: il feedback deve essere personalizzato e multimodale, capace di integrare commenti scritti con rappresentazioni grafiche e visive. Il feedback è uno dei fattori più potenti per migliorare

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

l'apprendimento, soprattutto quando è specifico e orientato al processo. Non dimenticare che il feedback narrativo è essenziale per sostenere la motivazione e la partecipazione degli studenti con BES e DSA. Scrivi commenti personalizzati: la personalizzazione del feedback consente di valorizzare i progressi individuali e di rafforzare l'autostima. Brookhart (2017) evidenzia che i commenti personalizzati, centrati sui punti di forza e sulle aree di miglioramento, favoriscono la consapevolezza metacognitiva e l'autoregolazione. Utilizza grafici o mappe per mostrare progressi: la rappresentazione visiva dei progressi (grafici, mappe concettuali, schemi) rende più immediata la comprensione dei risultati e stimola la riflessione.

Novak e Cañas (2008) dimostrano che le mappe concettuali favoriscono la metacognizione e la capacità di collegare concetti complessi, mentre Sadler (1989) sottolinea che la chiarezza dei criteri e dei progressi è indispensabile per un apprendimento efficace. Offri un ritorno costruttivo che motivi lo studente e lo aiuti a comprendere i propri punti di forza e le aree di miglioramento: il feedback deve essere orientato alla crescita, non al giudizio. Il feedback formativo deve guidare lo studente verso il miglioramento continuo evidenziando che un ritorno costruttivo è fondamentale per garantire equità e inclusione. Osservano Tacconi e Gentile (2017) che il docente può fornire riscontri e indicazioni tenendo conto dei seguenti livelli:

- "Il primo livello riguarda il feedback di correzione o risultato. Attraverso di esso si rimanda allo studente la correttezza o meno del compito svolto e dei risultati raggiunti.
- Il secondo livello consiste nel feedback di processo. Gli alunni ricevono spunti per riesaminare com'è stato svolto il lavoro o parti di esso.
- L'ultimo livello riflette il feedback di auto-valutazione. Lo studente fa un bilancio di quanto ha imparato tenendo presente il "quando", il "come" e il "perché" dei procedimenti seguiti e delle conoscenze necessarie per lo svolgimento del compito" (p. 4).

Indicatori di risultato dell'utilizzo di feedback narrativi o visivi

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Fornisce feedback integrando commenti narrativi e rappresentazioni visive; il feedback è specifico, orientato al processo e migliora l'apprendimento e i commenti sono

(segue)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	altamente personalizzati, centrati sui punti di forza, i progressi e le aree di miglioramento e favoriscono autoregolazione e metacognizione.
3 – livello intermedio	Il feedback multimodale e i commenti personalizzati sono presenti e abbastanza efficaci.
2 – livello base	Il feedback è prevalentemente narrativo o visivo, ma non integrato e i commenti sono parzialmente personalizzati o generici.
1 – livello iniziale	I commenti sono standardizzati o non personalizzati.

AREA E: FORMAZIONE

Formati continuamente: la formazione permanente è un requisito essenziale per i professionisti dell'educazione, poiché consente di aggiornare costantemente le competenze e di rispondere alle nuove sfide educative. Secondo Canevaro (2020), l'inclusione richiede un impegno continuo di aggiornamento, affinché i docenti possano affrontare la complessità dei bisogni educativi speciali con strumenti adeguati. Partecipa a corsi, leggi articoli, confrontati con colleghi: la letteratura internazionale evidenzia che la professional development è più efficace quando integra formazione formale, studio individuale e confronto tra pari. Darling-Hammond *et al.* (2017) sottolineano che la collaborazione tra docenti e la riflessione condivisa sono elementi chiave per migliorare la qualità dell'insegnamento. L'inclusione è un campo in continua evoluzione: l'inclusione scolastica non è un traguardo statico, ma un processo dinamico che si adatta ai cambiamenti sociali, culturali e normativi. La didattica inclusiva deve essere costantemente aggiornata per rispondere alle nuove esigenze degli studenti. In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'inclusione è un principio in evoluzione, che richiede politiche e pratiche educative sempre più flessibili e innovative.

Indicatori di risultato sulla formazione continua

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Partecipa regolarmente a percorsi di formazione e aggiorna

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	costantemente competenze e strumenti per rispondere ai BES. Combina corsi, letture, ricerca personale e confronto con colleghi in modo equilibrato e intenzionale.
3 – livello intermedio	La formazione è presente e abbastanza continua e integra più modalità formative.
2 – livello base	La formazione è sporadica o non sistematica.
1 – livello iniziale	Non vi è alcun impegno significativo nella formazione continua.

Progetta percorsi didattici centrati sulle competenze: la didattica per competenze si fonda sulla capacità di mobilitare conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti significativi. Secondo Pellerey (2014), la progettazione per competenze richiede di superare la mera trasmissione di contenuti per favorire l'autonomia e la responsabilità dello studente. In ambito internazionale, Rychen e Salganik (2003) hanno definito le competenze come combinazioni integrate di conoscenze e capacità necessarie per affrontare situazioni complesse. Differenzia obiettivi, contenuti e strategie in funzione dei bisogni educativi degli studenti: la differenziazione è una strategia chiave per garantire equità e inclusione. Tomlinson (2014) evidenzia che la differenziazione didattica consente di adattare obiettivi e contenuti alle diverse esigenze, mantenendo la dimensione comunitaria dell'apprendimento. La differenziazione è indispensabile per rispondere ai bisogni educativi speciali senza ridurre la qualità dell'offerta formativa. Tale approccio, osserva d'Alonzo, rappresenta "una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (2016, p. 47).

Valuta in modo formativo, orientando la valutazione al processo e al potenziale di ciascuno: la valutazione formativa è parte integrante del processo di apprendimento e deve essere orientata al miglioramento continuo. La valutazione formativa migliora significativamente gli apprendimenti, soprattutto quando è centrata sul processo e sul feedback. Per questa ragione, la valutazione inclusiva deve valorizzare il potenziale di ciascun alunno, riconoscendo i progressi individuali.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Indicatori di risultato sulla formazione centrata sulle competenze

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Partecipa a percorsi formativi che mobilitano conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti significativi e promuove autonomia e responsabilità. Integra conoscenze, capacità e atteggiamenti in attività complesse e autentiche.
3 – livello intermedio	Integra conoscenze, capacità e atteggiamenti in attività abbastanza complesse e realistiche, anche se non sempre pienamente autentiche o coerenti.
2 – livello base	L'integrazione è presente ma limitata: le attività risultano parzialmente complesse o poco autentiche, con elementi trattati in modo separato.
1 – livello iniziale	L'integrazione è presente ma limitata: le attività risultano parzialmente complesse o poco autentiche, con elementi trattati in modo separato.

Ricorda: la progettazione inclusiva richiede una pluralizzazione dell'offerta didattica a priori, non un adattamento a posteriori: l'inclusione non può essere ridotta a interventi correttivi, ma deve essere integrata fin dalla fase di progettazione. La pluralizzazione delle strategie e degli strumenti è condizione necessaria per garantire l'accessibilità e la partecipazione di tutti. In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'inclusione richiede un approccio proattivo e sistemico, non soluzioni tardive. Non semplificare: valorizza l'unicità di ogni studente: la semplificazione eccessiva rischia di ridurre la qualità dell'apprendimento. La didattica inclusiva deve puntare alla valorizzazione delle potenzialità individuali, riconoscendo l'unicità di ciascun alunno. Gardner (2011), con la teoria delle intelligenze multiple, conferma che ogni studente possiede risorse uniche che devono essere riconosciute e valorizzate.

Indicatori di risultato dell'utilizzo di una progettazione inclusiva

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Integra l'inclusione fin dalla progettazione, pluralizzando strategie e strumenti per garantire accessibilità e partecipazione e offre molteplici modalità, strumenti e strategie per rispondere alla diversità degli studenti.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

3 – livello intermedio	La progettazione include elementi inclusivi, anche se non sempre sistematici anche se la pluralizzazione è presente e abbastanza efficace.
2 – livello base	L'inclusione è considerata solo in fase di adattamento successivo e la pluralizzazione limitata o non intenzionale.
1 – livello iniziale	Gli interventi inclusivi sono solo correttivi o tardivi e l'offerta didattica uniforme e monomodale.

Fondati su relazioni educative significative: la qualità della relazione educativa è un fattore determinante per l'apprendimento e l'inclusione. La relazione è il fondamento della pedagogia speciale e deve essere costruita sulla fiducia reciproca e sul riconoscimento delle differenze. In ambito internazionale, Noddings (2012) sottolinea che la pedagogia della cura è essenziale per creare contesti educativi significativi. Esercita l'ascolto attivo: l'ascolto attivo consente di comprendere i bisogni degli studenti e di valorizzarne le prospettive. Rogers (1951) ha dimostrato che l'ascolto empatico è alla base di una relazione educativa efficace, poiché favorisce la crescita personale e la motivazione. Promuovi l'empatia: l'empatia è una competenza socio-emotiva che rafforza la coesione del gruppo e la partecipazione. L 'empatia è indispensabile per la didattica inclusiva, poiché permette di riconoscere e accogliere le differenze. Gestisci il gruppo classe favorendo cooperazione e partecipazione: la gestione inclusiva della classe si fonda su pratiche cooperative che stimolano la corresponsabilità e l'apprendimento condiviso.

Johnson e Johnson (1999) dimostrano che il cooperative learning migliora sia i risultati accademici sia le relazioni interpersonali. Crea routine, stabilisci regole condivise e apri spazi di dialogo: la strutturazione di routine e regole condivise favorisce la sicurezza e la prevedibilità, elementi fondamentali per il benessere degli studenti. La gestione della classe basata su regole chiare e condivise riduce i conflitti e aumenta l'impegno degli studenti. Costruisci un clima di fiducia e appartenenza: il senso di appartenenza è un fattore protettivo che favorisce la motivazione e la resilienza. Osterman (2000) evidenzia che gli studenti che percepiscono di appartenere a una comunità scolastica sono più coinvolti e motivati. UNESCO (2017) ribadisce che la costruzione di un clima inclusivo e partecipativo è condizione necessaria per garantire equità e qualità educativa. Esiste una correlazione tra processi di apprendimento e ambiente di apprendimento (Wentzel, 1997). Un clima di classe positivo e

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

accogliente favorisce gli apprendimenti. In tal senso, la classe si configura non più come "spazio neutrale", ma come spazio organizzato per la crescita e lo sviluppo dei discenti, contesto relazionale in cui sia possibile per loro confrontarsi, mettersi alla prova serenamente, costruire relazioni positive, sviluppare le proprie potenzialità nell'interazione con i pari e con gli insegnanti.

Indicatori di risultato dell'attivazione di relazioni educative significative

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Costruisce relazioni basate su fiducia, cura e riconoscimento delle differenze; la relazione è un pilastro della pratica educativa.
3 – livello intermedio	Le relazioni sono positive e abbastanza solide.
2 – livello base	Le relazioni sono presenti ma non sempre profonde o intenzionali.
1 – livello iniziale	Le relazioni sono deboli, formali o poco significative.

Partecipa regolarmente a corsi di formazione, webinar e comunità di pratica: la formazione continua è un elemento imprescindibile per la professionalità docente. La qualità dell'inclusione dipende dalla capacità dei docenti di aggiornarsi costantemente e di partecipare a percorsi formativi strutturati. Le comunità di pratica favoriscono l'apprendimento collaborativo e la costruzione di significati condivisi, rafforzando la professionalità e la motivazione. Aggiorna le tue competenze e confrontati con colleghi per arricchire il tuo bagaglio professionale: il confronto tra pari è una risorsa fondamentale per la crescita professionale.

Darling-Hammond *et al*. (2017) dimostrano che lo sviluppo professionale è più efficace quando integra formazione formale e collaborazione tra docenti. Il dialogo tra colleghi e la condivisione di buone pratiche sono strumenti indispensabili per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica. Mantieni un atteggiamento di apertura e curiosità verso le innovazioni metodologiche e tecnologiche: l'innovazione metodologica e tecnologica richiede un atteggiamento proattivo e curioso. Selwyn (2016) evidenzia che la tecnologia educativa può favorire l'inclusione solo se accompagnata da una riflessione critica e da una disponibilità ad adattare le pratiche didattiche. Canevaro (2020)

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

ribadisce che l'apertura verso nuove metodologie è condizione necessaria per rispondere alla complessità dei bisogni educativi.

Indicatori di risultato sulla formazione multimodale

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Partecipa con continuità a corsi, webinar e percorsi formativi strutturati e integra stabilmente quanto appreso nella pratica. Mostra apertura e curiosità verso innovazioni e sperimenta nuove metodologie e tecnologie con riflessione critica.
3 – livello intermedio	La partecipazione è regolare ma non sempre sistematica e l'apertura alle innovazioni è presente e abbastanza costante.
2 – livello base	Partecipa in modo sporadico o non pianificato e l'apertura alle innovazioni è limitata o non sistematica.
1 – livello iniziale	La formazione è assente o occasionale e vi è una resistenza o scarsa disponibilità verso l'innovazione.

Studia casi concreti e analizza buone pratiche di inclusione: l'analisi di casi reali e di pratiche documentate consente di trasformare l'esperienza in conoscenza operativa. Lo studio di casi di inclusione permette di comprendere la complessità delle situazioni educative e di individuare strategie replicabili. In ambito internazionale, Booth e Ainscow (2011) evidenziano che la raccolta e l'analisi di buone pratiche è uno strumento fondamentale per costruire scuole più inclusive. Rifletti criticamente sui risultati e adatta le esperienze al tuo contesto: la riflessione critica è parte integrante della professionalità docente. Schön (1983) sottolinea che il reflective practitioner è colui che rielabora l'esperienza per adattarla a nuovi contesti. La didattica inclusiva richiede una continua capacità di riflessione e adattamento, evitando l'applicazione meccanica di modelli. Usa l'osservazione e la comparazione per migliorare la tua progettazione didattica: l'osservazione sistematica e la comparazione tra esperienze diverse consentono di individuare punti di forza e criticità. La comparazione di pratiche inclusive è indispensabile per migliorare la progettazione didattica e per rispondere ai bisogni educativi degli studenti. In ambito internazionale, UNESCO (2017) ribadisce che l'osservazione e la valutazione comparativa delle pratiche sono strumenti chiave per garantire equità e qualità

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

nei sistemi educativi. Rispondi ai bisogni educativi degli studenti: la progettazione inclusiva deve essere dinamica e orientata ai bisogni reali degli alunni.

Indicatori di risultato sullo studio di buone pratiche relative all'inclusione

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Analizza casi reali e buone pratiche in modo sistematico e trasforma l'esperienza in conoscenza operativa individuando strategie replicabili.
3 – livello intermedio	Analizza casi e pratiche con buona continuità.
2 – livello base	L'analisi è presente ma superficiale o sporadica.
1 – livello iniziale	Non vi è alcuna analisi strutturata di casi o pratiche.

Diffondi i risultati delle tue esperienze: la condivisione delle pratiche didattiche e delle riflessioni professionali è un elemento chiave per la crescita collettiva. La documentazione e la diffusione delle esperienze inclusive contribuiscono a consolidare una cultura pedagogica condivisa e a favorire l'innovazione. Condividi pratiche e riflessioni con colleghi, famiglie e comunità professionali: la collaborazione tra docenti, famiglie e comunità educative rafforza la coerenza degli interventi e la qualità dell'inclusione. La condivisione delle pratiche è indispensabile per costruire un sistema inclusivo che valorizzi le risorse di tutti gli attori coinvolti. Pubblica documentazioni, partecipa a convegni e contribuisci alla crescita della cultura inclusiva: la disseminazione dei risultati attraverso pubblicazioni, convegni e seminari consente di diffondere buone pratiche e di stimolare il dibattito scientifico e professionale (Zucker *et al.,* 2013).

La diffusione delle esperienze è un passaggio essenziale per trasformare le scuole in comunità inclusive. In ambito internazionale, UNESCO (2017) sottolinea che la condivisione delle pratiche e delle evidenze è condizione necessaria per promuovere equità e inclusione nei sistemi educativi.

Indicatori di risultato sulla diffusione di esperienze significative

Livello	Descrittori
4 – livello avanzato	Documenta e diffonde regolarmente esperienze inclusive,

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

	contribuendo alla costruzione di una cultura pedagogica condivisa. Condivide pratiche e riflessioni con tutti gli attori educativi, rafforzando coerenza e qualità degli interventi. La documentazione, riflessione e condivisione sono integrate in un processo coerente e continuo.
3 – livello intermedio	Condivide esperienze in modo abbastanza regolare.
2 – livello base	La condivisione è sporadica o poco strutturata e limitata o non sistematica.
1 – livello iniziale	Non è presente alcuna diffusione e condivisione delle esperienze.

2. Struttura e materiali del curricolo formativo del docente inclusivo
Barbara Letteri, Matteo Muratori e Elisa Garieri

Il curricolo del docente inclusivo, che troverete in forma grafica allegato alla presente pubblicazione, si configura come un dispositivo professionale complesso, finalizzato a orientare la progettazione educativa verso l'equità, la partecipazione e il successo formativo di tutti gli studenti. Esso integra dimensioni teoriche, operative e riflessive, articolandosi in una serie di componenti che guidano il docente nella costruzione di ambienti di apprendimento accessibili, flessibili e culturalmente responsivi. La seguente trattazione approfondisce le sezioni fondamentali del curricolo, evidenziando la funzione e i materiali di riferimento.

L'introduzione del curricolo definisce la cornice epistemologica dell'inclusione, richiamando i principali riferimenti internazionali (ONU, UNESCO, UE) e nazionali (L. 104/1992, L. 170/2010, Linee Guida BES, DM 66/2017). Essa chiarisce la visione pedagogica sottesa: l'inclusione non come risposta a bisogni individuali, ma come costruzione di contesti capaci di accogliere la diversità come risorsa. L'introduzione esplicita inoltre gli obiettivi del curricolo: promuovere competenze professionali integrate, sostenere la progettazione universale, favorire pratiche didattiche basate su evidenze.

Dalla ricerca è emerso il quadro concettuale relativo alle competenze professionali del docente inclusivo, intese come insieme integrato di saperi, pratiche e disposizioni che consentono all'insegnante di promuovere ambienti di apprendimento equi, partecipativi e orientati al successo formativo di tutti

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

gli studenti. L'analisi distingue quattro nuclei fondamentali di competenza, ciascuno dei quali concorre alla costruzione di una professionalità docente capace di rispondere in modo efficace alla complessità dei contesti educativi contemporanei.

Un primo ambito riguarda le competenze epistemiche, che fanno riferimento alla padronanza dei modelli pedagogici, psicologici e didattici che orientano l'azione educativa. Tali competenze non si limitano alla conoscenza teorica, ma implicano la capacità di interpretare criticamente i paradigmi di riferimento, di coglierne le implicazioni operative e di utilizzarli come cornice per leggere i bisogni formativi degli studenti e le dinamiche dei contesti scolastici. La solidità epistemologica rappresenta dunque la base su cui si innestano le scelte professionali del docente inclusivo.

Accanto a queste, assumono un ruolo centrale le competenze metodologico-didattiche, che riguardano la progettazione, la gestione e la valutazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Esse includono la capacità di elaborare percorsi didattici flessibili, differenziati e accessibili, di adottare strategie cooperative e attive, di utilizzare strumenti digitali e analogici in modo funzionale e di monitorare costantemente l'efficacia delle pratiche messe in atto. In questa prospettiva, la didattica inclusiva non è un insieme di tecniche aggiuntive, ma un approccio sistemico che orienta l'intero processo educativo.

Un terzo asse riguarda le competenze relazionali e comunicative, indispensabili per costruire un clima di classe accogliente, rispettoso e orientato alla partecipazione. Il docente inclusivo è chiamato a instaurare relazioni educative significative, a valorizzare le differenze come risorse, a promuovere dinamiche cooperative e a sostenere la comunicazione efficace tra studenti, colleghi e famiglie. La dimensione relazionale, lungi dall'essere un elemento accessorio, costituisce un prerequisito per l'apprendimento e per il benessere scolastico.

Infine, le competenze riflessive rappresentano il motore del miglioramento continuo. Esse comprendono la capacità di analizzare criticamente la propria pratica, di riconoscere punti di forza e aree di sviluppo, di utilizzare strumenti di autovalutazione e di documentazione, e di orientare le scelte professionali sulla base di evidenze e feedback. La riflessività consente al docente di trasformare l'esperienza in apprendimento professionale e di adattare costantemente il proprio operato alle esigenze degli studenti e del contesto.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Il focus preliminare del quadro concettuale chiarisce inoltre la distinzione tra abilità e competenze: mentre le abilità si riferiscono ad azioni osservabili e descrivibili in termini operativi, le competenze implicano l'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, e si manifestano nella capacità di affrontare situazioni complesse in modo efficace e consapevole. Per supportare tale distinzione, vengono proposte rubriche e descrittori operativi che consentono di osservare, valutare e sviluppare progressivamente le diverse dimensioni della professionalità docente inclusiva.

Un ulteriore elemento di approfondimento riguarda il ruolo delle life skills, considerate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità un insieme trasversale di abilità psicosociali che contribuiscono in modo decisivo al benessere personale e alla qualità dei processi di apprendimento. All'interno del curricolo del docente inclusivo, tali abilità assumono una funzione strutturale, poiché permettono agli studenti di affrontare situazioni complesse, prendere decisioni consapevoli e partecipare attivamente alla vita scolastica e sociale.

In questa prospettiva, particolare attenzione è rivolta allo sviluppo del pensiero critico e creativo, indispensabile per analizzare informazioni, generare alternative e interpretare la realtà in modo flessibile. A esso si affianca il problem solving, inteso come capacità di individuare problemi, esplorare strategie risolutive e valutare l'efficacia delle soluzioni adottate. Un'altra area rilevante riguarda la gestione delle emozioni e dello stress, che consente agli studenti di riconoscere i propri stati emotivi, regolarli e mantenere un equilibrio funzionale nei contesti di apprendimento.

Le life skills comprendono inoltre la comunicazione efficace, che sostiene l'espressione chiara delle proprie idee e l'ascolto attivo degli altri, e l'empatia, intesa come capacità di comprendere prospettive e vissuti altrui, favorendo relazioni positive e comportamenti prosociali. Infine, il decision making permette di valutare opzioni, anticipare conseguenze e scegliere in modo responsabile.

La sezione dedicata a questo tema illustra come tali abilità possano essere integrate nella pratica didattica quotidiana attraverso metodologie che valorizzano la partecipazione attiva degli studenti. Tra queste, le attività cooperative favoriscono la negoziazione, la condivisione di responsabilità e la costruzione di significati comuni; i compiti autentici permettono di applicare le life skills in situazioni reali o verosimili, rafforzando la trasferibilità delle competenze; le pratiche metacognitive, infine, sostengono la consapevolezza

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

dei processi cognitivi ed emotivi, promuovendo un apprendimento più autonomo e riflessivo.

Nel quadro delineato, il curricolo del docente inclusivo viene messo in relazione con le competenze chiave per l'apprendimento permanente definite a livello europeo e con le competenze di cittadinanza previste dalla normativa italiana. Tale allineamento consente di collocare la progettazione didattica all'interno di una cornice condivisa, che orienta l'azione educativa verso obiettivi formativi ampi, trasversali e coerenti con le sfide sociali e culturali contemporanee. L'integrazione tra prospettiva europea e riferimenti nazionali permette inoltre di valorizzare la dimensione inclusiva come componente strutturale della qualità dell'insegnamento.

In questa prospettiva, il curricolo mostra come le competenze possano essere tradotte in obiettivi di apprendimento accessibili e valutabili, evitando formulazioni astratte e favorendo invece una declinazione operativa che renda chiari i risultati attesi. A tal fine vengono proposti esempi di traguardi di sviluppo, che descrivono i livelli di padronanza progressivamente raggiungibili dagli studenti, e di indicatori osservabili, utili per riconoscere comportamenti, processi e prodotti che testimoniano l'acquisizione delle competenze.

La sezione approfondisce inoltre il ruolo dei compiti di realtà inclusivi, concepiti per permettere agli studenti di applicare conoscenze e abilità in situazioni autentiche, significative e diversificate, garantendo la partecipazione di tutti attraverso l'uso di strategie flessibili, materiali accessibili e forme di collaborazione strutturata. Infine, vengono presentati criteri di valutazione coerenti con l'approccio formativo, orientati a valorizzare i progressi individuali, la qualità dei processi messi in atto e la capacità di trasferire quanto appreso in contesti diversi.

Nel cuore operativo del documento, il curricolo assume una configurazione pienamente orientata alla progettazione inclusiva, articolando in modo sistematico le dimensioni che guidano l'azione didattica quotidiana. La prima dimensione riguarda le competenze da sviluppare, definite per ciascun ciclo scolastico e declinate in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. La formulazione delle competenze privilegia un'impostazione flessibile, che consente di adattare gli obiettivi ai diversi profili degli studenti e di garantire la partecipazione attiva di tutti, indipendentemente dai livelli di partenza o dalle specifiche condizioni di funzionamento.

La seconda dimensione concerne le attività da svolgere, presentate come

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

sequenze operative che guidano il docente nella pianificazione e nella gestione del percorso didattico. Ogni attività è accompagnata da indicazioni relative agli obiettivi specifici, ai prerequisiti necessari, ai materiali da predisporre, alle modalità di differenziazione e ai criteri di osservazione utili per monitorare i processi di apprendimento. Le proposte includono attività cooperative, laboratoriali, digitali e interdisciplinari, così da offrire un ventaglio di esperienze diversificate e accessibili.

Un ulteriore elemento riguarda gli strumenti da utilizzare, che comprendono sia risorse analogiche sia strumenti digitali. Particolare attenzione è dedicata agli strumenti per la rappresentazione multimodale dei contenuti, alle piattaforme che facilitano la collaborazione tra studenti, agli strumenti per la valutazione formativa e alle risorse educative aperte (OER), che permettono adattamenti personalizzati e favoriscono la condivisione di materiali.

Il curricolo individua inoltre un insieme di metodologie di riferimento, selezionate sulla base delle evidenze scientifiche disponibili. Tra queste figurano l'apprendimento cooperativo, la didattica laboratoriale, la flipped classroom, lo scaffolding e il modellamento, l'apprendimento basato su problemi e progetti, nonché i principi dell'Universal Design for Learning (UDL). L'integrazione di tali metodologie consente di strutturare percorsi didattici che valorizzano la partecipazione attiva e la diversificazione delle strategie di accesso ai contenuti.

La progettazione inclusiva si estende anche alla configurazione degli ambienti di apprendimento, descritti come setting flessibili e dinamici. Il curricolo propone diverse soluzioni spaziali, tra cui isole cooperative per il lavoro di gruppo, spazi dedicati al lavoro individuale, angoli di decompressione per la regolazione emotiva, aree digitali e setting pensati per attività motorie e sensoriali. L'organizzazione dello spazio diventa così parte integrante della progettazione, contribuendo a creare un contesto favorevole al benessere e alla partecipazione.

Una sezione specifica è dedicata agli strumenti compensativi e alle misure dispensative per studenti con Bisogni Educativi Speciali. Il documento offre un repertorio ragionato di strumenti compensativi – come mappe concettuali, sintesi vocale, audiolibri, calcolatrici, tabelle e software di supporto alla scrittura – e di misure dispensative, quali la riduzione del carico di lavoro, l'estensione dei tempi, modalità alternative di verifica ed esoneri da prestazioni non essenziali. Viene sottolineata l'importanza di un utilizzo non

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

stigmatizzante e pienamente coerente con quanto previsto nel PEI o nel PDP.

Il curricolo dedica inoltre attenzione alle misure specifiche per studenti con plusdotazione, proponendo strategie che includono l'arricchimento verticale e orizzontale, l'accelerazione controllata, forme di mentorship e tutoring tra pari, compiti aperti e sfidanti e percorsi di ricerca autonoma. L'obiettivo è valorizzare il potenziale degli studenti ad alto funzionamento, evitando al contempo situazioni di sovraccarico emotivo o cognitivo.

Infine, la sezione dedicata alla valutazione presenta un modello coerente con l'approccio formativo e inclusivo del curricolo. La valutazione è concepita come un processo continuo, basato su criteri trasparenti e condivisi, osservazioni sistematiche, rubriche valutative, pratiche di autovalutazione e peer-assessment, nonché prove autentiche e multimodali. Tale impostazione consente di riconoscere i progressi individuali, valorizzare i processi e documentare l'apprendimento in modo equo e significativo.

Il curricolo sottolinea la coerenza tra valutazione, progettazione e adattamenti personalizzati.

A completamento della descrizione delle fasi del curricolo, il documento introduce una sezione dedicata alle azioni di adattamento ispirate ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL), con l'obiettivo di tradurre il quadro teorico in indicazioni operative immediatamente utilizzabili nella pratica didattica. L'UDL viene assunto come riferimento per progettare ambienti di apprendimento capaci di rispondere alla diversità degli studenti, non attraverso interventi compensativi successivi, ma mediante una strutturazione preventiva e flessibile delle attività.

In questa prospettiva, il curricolo declina i tre principi fondamentali dell'UDL in azioni concrete. Il primo riguarda la necessità di offrire molteplici modalità di rappresentazione, così da garantire l'accesso ai contenuti attraverso canali visivi, uditivi e cinestetici. Tale pluralità permette agli studenti di interagire con le informazioni secondo modalità coerenti con i propri stili cognitivi e con le proprie condizioni di funzionamento.

Il secondo principio si traduce nella proposta di molteplici modalità di espressione, che consentono agli studenti di dimostrare ciò che hanno appreso attraverso forme diverse: produzione orale, elaborati scritti, strumenti digitali o performance pratiche. Questa varietà amplia le possibilità di partecipazione e riduce le barriere legate a modalità espressive uniche o rigidamente standardizzate.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Il terzo principio riguarda le molteplici modalità di coinvolgimento, che includono la possibilità di scelta, il sostegno all'autoregolazione e la promozione della motivazione intrinseca. L'obiettivo è creare un ambiente che favorisca l'interesse, la partecipazione attiva e il senso di autoefficacia, elementi essenziali per un apprendimento significativo.

Per facilitare l'applicazione di tali principi, il documento mette a disposizione tabelle di adattamento che guidano il docente nella differenziazione di contenuti, processi e prodotti. Questi strumenti operativi permettono di pianificare interventi mirati, mantenendo al contempo una visione sistemica e coerente della progettazione inclusiva.

A conclusione del percorso progettuale, il curricolo presenta un insieme strutturato di schede di attività esemplificative e di buone pratiche, concepite come strumenti operativi a supporto dei docenti. Queste schede costituiscono un repertorio articolato che traduce i principi della progettazione inclusiva in proposte concrete, immediatamente applicabili nei diversi contesti scolastici.

Ogni scheda offre innanzitutto una descrizione sintetica dell'attività, utile per comprenderne la logica, la struttura e il potenziale formativo. A questa introduzione seguono gli obiettivi inclusivi, formulati in modo da evidenziare quali dimensioni dell'apprendimento, della partecipazione o del benessere vengono attivate attraverso l'esperienza proposta. La sezione dedicata ai materiali e agli strumenti fornisce indicazioni chiare su ciò che è necessario predisporre, favorendo una pianificazione accurata e sostenibile.

Un elemento qualificante delle schede è rappresentato dagli adattamenti per studenti con Bisogni Educativi Speciali e per studenti con plusdotazione, che permettono di modulare l'attività in funzione delle diverse esigenze presenti in classe. Tali adattamenti includono variazioni nei contenuti, nei processi o nei prodotti attesi, così da garantire un accesso equo e una partecipazione significativa per tutti.

Ogni scheda integra inoltre criteri di osservazione, che guidano il docente nel monitoraggio dei processi attivati e nella raccolta di evidenze utili alla valutazione formativa. A completamento, sono proposte varianti digitali che ampliano le possibilità di realizzazione dell'attività, favorendo l'uso di strumenti tecnologici per la collaborazione, la rappresentazione multimodale e la documentazione.

Le buone pratiche incluse nel repertorio, allegate al volume, derivano da

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

esperienze documentate e supportate da evidenze di efficacia, selezionate per la loro capacità di promuovere partecipazione, motivazione e apprendimento significativo. In questo modo, il curricolo non si limita a fornire indicazioni teoriche, ma offre un patrimonio di esempi concreti che possono ispirare, orientare e sostenere l'azione professionale dei docenti.

A completamento del documento, è stata inserita un'appendice dedicata a un glossario ragionato, concepito per garantire la piena comprensione dei termini tecnici, clinici e pedagogici utilizzati nel curricolo. La scelta di includere questa sezione risponde all'esigenza di assicurare coerenza concettuale e accessibilità terminologica a tutti i docenti, indipendentemente dal loro background formativo o dall'esperienza maturata nell'ambito dell'inclusione scolastica.

Il glossario raccoglie definizioni operative dei concetti maggiormente ricorrenti nel documento, offrendo chiarimenti sintetici ma rigorosi su nozioni quali inclusione, terminologie cliniche, differenziazione didattica, Universal Design for Learning (UDL), scaffolding, life skills, competenze chiave, plusdotazione, Bisogni Educativi Speciali (BES) e valutazione formativa. Ogni voce è formulata in modo da facilitare l'uso coerente dei termini e da sostenere una lettura condivisa delle pratiche e dei principi che orientano la progettazione inclusiva.

Questa appendice svolge dunque una funzione di supporto interpretativo, contribuendo a rendere il curricolo uno strumento realmente fruibile e favorendo un linguaggio comune tra i docenti, condizione essenziale per la costruzione di pratiche educative integrate e consapevoli.

In allegato è possibile visionare e scaricare il curricolo grafico del docente inclusivo: *https://drive.google.com/file/d/1--4O4hcaf8xl1betcs_eUyVPHQPjDNBt/view?usp=sharing*

3. Il docente inclusivo nei contesti scolastici interculturali
Valentina Guerrini

Nel quadro delineato dal progetto PRIN TASCLE, l'attenzione alle competenze del docente inclusivo ha consentito di evidenziare il ruolo centrale della professionalità docente nella costruzione di contesti educativi equi, accessibili e orientati alla partecipazione di tutti gli studenti. Sebbene la ricerca

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

si sia concentrata prevalentemente sulle competenze inclusive in relazione ai Bisogni Educativi Speciali e sull'apporto delle tecnologie nei processi di insegnamento-apprendimento, uno dei valori aggiunti della ricerca stessa, è stato quello di avere implicitamente aperto ulteriori piste di riflessione rispetto alla figura del docente curricolare, inteso come attore chiave nei processi di inclusione. In particolare, la crescente complessità dei contesti scolastici contemporanei, caratterizzati da una marcata eterogeneità culturale, linguistica ed etnica, sollecita una ridefinizione delle competenze professionali del docente curricolare e di sostegno in una prospettiva educativa e interculturale, rispettosa di varie forme di differenze. In tale scenario, l'inclusione non può essere considerata un ambito specialistico o delegabile a figure dedicate, ma si configura come una dimensione trasversale dell'agire didattico e organizzativo, che interpella tutti i docenti, indipendentemente dal ruolo ricoperto (Booth & Ainscow, 2008).

La letteratura pedagogica nazionale e internazionale concorda nel riconoscere che la competenza interculturale del docente non si esaurisce nella conoscenza di pratiche di accoglienza o di strategie compensative per studenti con background migratorio, ma implica una più profonda postura professionale orientata al riconoscimento delle differenze come risorsa educativa (Santerini, 2017; Fiorucci, 2020; Tarozzi, Torres, 2016). In questa prospettiva, il docente curricolare è chiamato a sviluppare competenze riflessive, relazionali e progettuali che gli consentano di interrogare criticamente il curricolo, le metodologie didattiche e le modalità valutative, al fine di ridurre le barriere – visibili e invisibili – che ostacolano la partecipazione e il successo formativo degli studenti.

Il riferimento alla dimensione interculturale richiama una concezione dell'educazione inclusiva che va oltre l'idea di integrazione intesa come adattamento dello studente al contesto scolastico. Al contrario, la multiculturalità, che attualmente caratterizza le aule scolastiche, sollecita un ripensamento sistemico delle pratiche educative, orientato alla valorizzazione delle pluralità di linguaggi, esperienze e visioni del mondo presenti nelle classi (Portera, 2013; 2022; Fiorucci, 2020; Roverselli, 2016). In questo senso, il docente curricolare competente sul piano interculturale, si configura come un professionista capace di mediare tra saperi disciplinari e vissuti degli studenti, promuovendo forme di apprendimento significativo e culturalmente situato. Oggi appare particolarmente necessario e urgente investire non solo nella formazione iniziale

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

dei docenti, ma anche durante l'arco della loro vita professionale, poiché, temi come la cittadinanza e l'educazione interculturale, rischiano di essere relegati ai margini (Portera, 2022). Anche in questo caso, le competenze interculturali riguardano il sapere (consapevolezza del sé culturale, conoscenza della cultura propria e altre, conoscenza e consapevolezza delle diversità linguistiche, verbali, non verbali e para verbali), il saper essere (flessibilità, sensibilità, apertura al mondo, capacità di ascolto, dialogo e confronto, empatia, gestione dell'incertezza...) e il saper fare (osservazione, analisi e interpretazione di contesti multiculturali, abilità relazionali, mediazione e gestione dei conflitti, didattica de-coloniale e inter-trans-culturale...) (Portera, 2022).

A livello normativo, tale prospettiva trova un solido ancoraggio sia nel contesto nazionale sia in quello internazionale. In Italia, ormai da diversi anni, sì è affermato un forte impegno politico e pedagogico per facilitare l'integrazione e l'inclusione di studenti con background migratorio. Ne sono una concreta manifestazione gli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* (MIUR, 2022), che rappresentano la terza versione aggiornata delle Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (MIUR, 2006, 2014). Nell'ultimo documento, pur riprendendo alcuni concetti chiave già presenti nei primi due documenti come il rifiuto di una visione assimilazionista dell'educazione interculturale per promuovere il riconoscimento delle identità plurali dell'importanza del dialogo e della convivenza democratica, si evidenzia il ruolo strategico dell'intera comunità scolastica e l'urgenza degli interventi relativi alla fascia 0-6 anni e quella dei giovani con un'età superiore ai 14 anni, soprattutto in riferimento alla necessità di un orientamento scolastico mirato per questa categoria di studenti. Gli Orientamenti sottolineano l'importanza di una formazione continua dei docenti focalizzata sulla gestione della diversità. Sul piano europeo e internazionale, documenti quali il quadro delle Competenze chiave per il Lifelong Learning (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e le raccomandazioni dell'UNESCO sull'educazione interculturale (2009, 2013, 2018) evidenziano la necessità di docenti in grado di promuovere competenze di cittadinanza globale, dialogo interculturale e rispetto dei diritti umani. In questa cornice, l'inclusione assume una valenza non solo pedagogica, ma anche etica e politica, ponendosi come leva fondamentale per la riduzione delle disuguaglianze educative.

La letteratura internazionale ha ulteriormente contribuito a chiarire il

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

profilo del docente interculturalmente competente attraverso modelli teorici quali la Culturally Responsive Teaching (Gay, 2018) e l'Inclusive Pedagogy (Florian & Black-Hawkins, 2011). Tali approcci sottolineano come l'efficacia dell'insegnamento inclusivo dipenda dalla capacità del docente di riconoscere i propri impliciti culturali, di interrogare stereotipi e aspettative e di adottare pratiche didattiche flessibili, sensibili ai contesti e alle biografie degli studenti.

Alla luce di questi contributi, è possibile rileggere il progetto PRIN TASCLE come un dispositivo che, pur non avendo approfondito esplicitamente la dimensione interculturale, ha contribuito a far emergere la necessità di un ampliamento concettuale del profilo del docente inclusivo, includendo in modo più sistematico le competenze interculturali del docente curricolare. Le evidenze raccolte in merito ai fabbisogni formativi dei docenti e alle discrepanze tra importanza percepita e grado di possesso delle competenze inclusive suggeriscono, infatti, l'urgenza di percorsi formativi che integrino l'educazione interculturale come asse trasversale.

Spesso, come è emerso anche nelle ricerche condotte dalle varie unità del progetto, gli studenti con background migratorio evidenziano bisogni educativi speciali dovuti proprio alle difficoltà linguistiche e, talvolta, agli svantaggi socioeconomici e culturali legati al contesto familiare di appartenenza. Sulla base dei dati del Ministero dell'Istruzione del settembre 2021, infatti, gli alunni con cittadinanza non italiana hanno un ritardo scolastico (cioè frequentano una o più classi inferiori rispetto all'età, a causa di ritardata collocazione iniziale, ripetenze, o entrambe) pari al 29.9%. Fra gli italiani è l'8.9% (MIUR, 2022).

In prospettiva, ulteriori ricerche potrebbero esplorare in modo più approfondito il ruolo del docente curricolare nei contesti multiculturali, indagando le pratiche didattiche, le rappresentazioni professionali e le condizioni organizzative che favoriscono o ostacolano l'inclusione degli studenti con background migratorio. Tali sviluppi consentirebbero di arricchire il quadro teorico e operativo delineato dal progetto PRIN, contribuendo alla costruzione di modelli formativi capaci di rispondere alle sfide educative di una scuola sempre più pluralistica e complessa.

La competenza interculturale del docente si configura oggi come una dimensione essenziale della professionalità educativa, in quanto strettamente connessa ai principi di inclusione, cittadinanza democratica e giustizia sociale. La normativa scolastica italiana, pur non prevedendo un obbligo for-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

mativo specifico, riconosce esplicitamente il valore dell'approccio interculturale come quadro di riferimento per l'azione didattica e organizzativa della scuola. Gli *Orientamenti interculturali* (MIUR, 2022) ribadiscono che l'insegnante è chiamato a sviluppare atteggiamenti di apertura, capacità di decentramento cognitivo e competenze comunicative in contesti culturalmente complessi. La letteratura pedagogica italiana evidenzia come tali competenze non siano innate, ma richiedano percorsi formativi intenzionali e continuativi. La formazione interculturale consente ai docenti di passare da una gestione spontanea della diversità a una progettazione consapevole e critica dei contesti educativi. In questa prospettiva, la formazione interculturale non riguarda solo le metodologie didattiche, ma investe l'identità professionale dell'insegnante, chiamato a riflettere sui propri riferimenti culturali e a promuovere pratiche educative orientate al dialogo e al riconoscimento reciproco (Guerrini, 2021; Tarozzi, Torres, 2016; Zoletto, 2020). La curiosità culturale, l'apertura all'incontro con l'altro e la capacità di leggere situazioni attraverso una lente interculturale sono aspetti chiave della competenza docente, ma che richiedono formazione specifica per decostruire stereotipi e poter agire efficacemente in contesti multiculturali.

4. Prospettive di ricerca future
Filippo Dettori, Angelo Lascioli e Maja Antonietti

La ricerca TASCLE ha consentito di individuare elementi importanti che caratterizzano una didattica finalizzata a promuovere il benessere scolastico degli studenti con BES. Il curricolo proposto offre ai docenti in formazione una pista interessante per orientarsi nella progettazione didattica inclusiva con esempi pratici e concreti da replicare, adattando al contesto, in classe.

Il coinvolgimento nella ricerca di tutti gli stakeholders ha consentito ai ricercatori impegnati nel PRIN TASCLE di individuare elementi importanti e irrinunciabili che un docente inclusivo deve tenere presenti.

Le linee guida, seppure in maniera sintetica, offrono preziose indicazioni su come organizzare la progettazione didattica con uno sguardo particolare alle esigenze degli studenti più fragili, consentendo, allo stesso tempo, di monitorare e autovalutare l'efficacia della propria azione educativa attraverso appositi indicatori di risultato.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Ricerche future, a partire da questo importante costrutto pedagogico di riferimento, potranno implementare un lavoro di approfondimento sui seguenti ambiti:

1. Metodologie efficaci per promuovere il successo formativo di tutti gli studenti e di ciascuno di essi.
2. Processi di progettazione e valutazione inclusive che valorizza e non discrimina.
3. Allargare l'orizzonte dei BES presi in esame in questo progetto di ricerca con uno sguardo ai bisogni specifici degli studenti provenienti da contesti culturali e linguistici diversi da quello italiano.
4. Definire percorsi formativi iniziali e in servizio per gli insegnanti curricolari e di sostegno da sperimentare attraverso il tirocinio diretto nei contesti scolastici.
5. Individuare misure dispensative e strumenti compensativi più rispondenti ai bisogni degli studenti dei nostri giorni con DSA anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie.
6. Prevedere azioni di didattica orientativa volte a sensibilizzare gli studenti sull'importanza di attuare scelte consapevoli per un progetto di vita rispondente ai propri punti di forza e non esclusivamente alle criticità/difficoltà incontrate in classe.
7. Promuovere, diffondere, valorizzare modalità educative e didattiche inclusive mediante l'apporto delle tecnologie, che, come è emerso dalla ricerca TASCLE, possono rappresentare un importante supporto nell'apprendimento, non solo dei ragazzi con BES, ma di tutti coloro che frequentano la scuola secondaria di I e di II grado.

In questa prospettiva, le ricerche future si configurano come uno sviluppo coerente e operativo delle evidenze emerse dall'analisi della letteratura e dalla rilevazione dei fabbisogni formativi dei docenti, con l'obiettivo di tradurre i risultati della ricerca in dispositivi formativi e pratiche didattiche concretamente spendibili nei contesti scolastici. In tale direzione, una linea di sviluppo riguarda la progettazione e la sperimentazione di percorsi di formazione mirati sulle prassi didattiche del docente curricolare e di sostegno che devono e possono garantire la piena inclusione degli studenti con BES con una particolare attenzione sulle tecnologie per l'inclusione. Tali percorsi, costruiti a partire dalle criticità e dalle discrepanze rilevate tra importanza

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

percepita e grado di possesso delle competenze curricolari e digitali inclusive, potrebbero essere strutturati in forma modulare e flessibile, integrando momenti di formazione teorica, laboratori esperienziali e attività di riflessione guidata sulle pratiche, al fine di sostenere un cambiamento effettivo nelle modalità di azione educativa e di utilizzo delle tecnologie in classe.

A questo si aggiunge un necessario approfondimento del ruolo delle metodologie e tecnologie emergenti – in particolare realtà aumentata e virtuale, modellazione video e soprattutto strumenti di intelligenza artificiale – come elementi costitutivi di ambienti di apprendimento inclusivi, e non come semplici supporti compensativi.

In questa prospettiva, la ricerca potrà concentrarsi sull'analisi di come tali strumenti possano essere integrati all'interno di cornici pedagogiche intenzionali, come l'Universal Design for Learning, capaci di promuovere la partecipazione attiva, l'autonomia e il senso di appartenenza degli studenti con e senza bisogni educativi speciali.

Un'ulteriore prospettiva riguarda lo sviluppo di studi longitudinali e multi-contesto, volti a osservare nel tempo l'impatto delle pratiche didattiche, anche tecnologicamente mediate, non solo sugli apprendimenti disciplinari, ma anche sulle dimensioni socio-emotive, relazionali e motivazionali degli studenti. Tali studi consentirebbero di superare una visione a breve termine dell'efficacia delle metodologie e delle tecnologie inclusive, contribuendo a una valutazione più solida dei loro effetti sulla qualità dell'esperienza scolastica e sui percorsi di inclusione.

La ricerca potrà infine orientarsi altresì verso modelli di co-progettazione partecipata che coinvolgano docenti, studenti e famiglie nella definizione di pratiche didattiche e strumenti digitali inclusivi. Un approccio questo che consentirebbe di rafforzare la dimensione etica e riflessiva dell'innovazione metodologica e tecnologica, promuovendo una cultura professionale in cui l'approccio UdL e la tecnologia siano pensati come leva per la personalizzazione dei percorsi, la riduzione delle barriere all'apprendimento e la costruzione di comunità scolastiche più inclusive e consapevoli.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Bibliografia

Abrami P.C., Barrett H. (2005), "Directions for research and development on electronic portfolios", in *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31, 3, pp. 1-15.

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca.

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, Odense, Danimarca.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa – Sfide ed opportunità*, Odense, Danimarca.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2022), *Profilo per l'aggiornamento professionale inclusivo degli insegnanti*, Odense, Danimarca.

Aiello P., Giaconi C. (Eds.) (2024), *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Scholè, Brescia.

Ainscow M. (2020), "Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences", in *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 1, pp. 7-16.

Ainscow M., Booth T., Dyson A., Farrell P., Frankham J., Gallannaugh F., Howes A., Smith R. (2006), *Improving schools. Developing inclusion*, Routledge.

Alivernini F., Cavicchiolo E., Lucidi F. (2020), *La formazione degli insegnanti e l'efficacia dei processi inclusivi nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

Amoretti G., Rania N. (2005), *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci, Roma.

Andreoli M., Ghirotto L., Capiluppi C., Pasqualotto L., Lascioli A. (2023), "Uno studio sui valori lavorativi degli insegnanti e le implicazioni per la teacher agency", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, pp. 178-192.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Andreoli M., Zaniboni L., Ghirotto L., Lascioli A. (2022), "A scoping review on teacher agency for inclusive education: mapping existing evidence and conceptual frameworks", in *Form@re*, 22, 3, pp. 9-29.

Antonietti M., Muratori M., Pintus A. (2025), "Spunti per una manutenzione del costrutto BES dalla letteratura internazionale", in *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 14, 1, pp. 129-158.

Arioli A. (2023), "Orientamento e ricerca di senso: una sfida per la vita", in *Lifelong Lifewide Learning*, 23, 43, pp. 43-54.

Arksey H., O'Malley L. (2005), "Scoping studies: towards a methodological framework", in *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 1, pp. 19-32.

Aymerich-Franch L., Ferrer I. (2022), "Liaison, safeguard, and well-being: analyzing the role of social robots during the COVID-19 pandemic", in *Technology in Society*, 70, 101993, https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.101993

Badr N.G., Asmar M.K. (2021), "Technology mediated interaction for users with learning disabilities: a scoping review", in C. Metallo, M. Ferrara, A. Lazazzara, S. Za (eds.), *Digital transformation and human behavior*, Springer, pp. 301-313.

Baldacci M. (2005), *Personalizzare o individualizzare?*, Erickson, Trento.

Baldacci M. (2014), "La realtà educativa e la ricerca azione in educazione", in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, pp. 387-396.

Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, New York.

Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.

Barrett H.C. (2007), "Researching electronic portfolios and learner engagement: the REFLECT initiative", in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 6, pp. 436-449.

Batini F. (2015), *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*, Loescher.

Bear G.G. (2015), "Preventive and positive approaches to school discipline", in *Journal of Research in Education*, 25, 2, pp. 1-22.

Black P., Wiliam D. (1998), "Assessment and classroom learning", in *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.

Bocci F. (2015), "Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo", in L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia, pp. 87-166.

Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (2018), *Competenze digitali e inclusione scolastica: Una prospettiva attuale*, FrancoAngeli, Milano.

Booth T., Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

Booth T., Ainscow M. (2011), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, 3rd ed., Centre for Studies on Inclusive Education.

Boshoff K., Redmond G., Slee P., Robinson S. (2024), "The perceptions of autistic school students of their well-being at school: a meta-synthesis", in *European Journal of Special Needs Education*, pp. 1-18.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Botelho Guedes F., Cerqueira A., Marques-Pinto A., Branco A., Galvão C., Sousa J., Goulao L.F., Bronze R., Viegas W., Gaspar T., Moreno C., Gaspar de Matos M. (2024), "School and family ecosystem: Incentives and barriers to school-family communication", in *European Journal of Education*, 59, 2, 12620.

Boyle C., Barrell C., Allen K.-A., She L. (2023), *Inclusive education through music and the arts. Methods and impacts*, Routledge.

Braun V., Clarke V. (2021), *Thematic analysis. A practical guide*, SAGE Publications, London.

Bresciani P.G. (2012), "Ri-progettarsi per la transizione", in *Rivista dell'Istruzione*, 3, pp. 4-11.

Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.

Brookhart S.M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD.

Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), "Situated cognition and the culture of learning", in *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-42.

Bruner J.S. (1995), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.

Brussino O. (2021), "Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion", in *OECD Education Working Papers*, 256 (https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en).

Calidoni P., Dettori G.F., Manca G., Pandolfi L. (2021), "Special education teachers in training and ethical competences development", in *Form@re*, 21, 2, pp. 64-77.

Calise G., Ferri D. (2017), *La valutazione nella scuola inclusiva*, Carocci Faber.

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017), "La formazione per il sostegno: valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità", in *Form@re*, 17, 1, pp. 18-48.

Campbell S.M., Cantrill J.A. (2001), "Consensus methods in prescribing research", in *Journal of Clinical Pharmacy and Therapeutics*, 26, 1, pp. 5-14.

Canevaro A. (2013), "Pedagogia speciale", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 1, pp. 181-184.

Canevaro A. (2020), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Erickson, Trento.

Canevaro A., Ianes D. (2022), *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di un'ordinaria didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

Caratù M. (2020), "Lifelong learning e orientamento: un percorso esperienziale centrato sull'apprendimento autonomo", in *Orizzonte Scuola* (https://www.orizzontescuola.it).

Cardarello R., Antonietti M. (2019), "Osservare per progettare", in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, pp. 179-206.

Carroll C., O'Loughlin D. (2014), "Peer observation of teaching", in *Innovations in Education and Teaching International*, 51, 4, pp. 446-456.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CASEL (2020), *SEL Framework*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2, CAST.
Cavicchiolo E., Alivernini F., Lucidi F. (2020), *Teacher training and inclusive strategies: Implications for practice*, Springer.
Centre for LGBTQ+ Inclusion in Education (2020), *Working paper. Special collection of blogs*, Leeds Beckett University.
CentroMete – Cooperativa Sociale Incontra (a cura di) (2024), *Un orientamento di valore nella scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento.
Chambers D. (2020), "Assistive technology supporting inclusive education: existing and emerging trends", in D. Chambers (ed.), *Assistive technology to support inclusive education*, vol. 14, Emerald Publishing, pp. 1-16 (https://doi.org/10.1108/S1479-363620200000014001).
Chan A.S.W., Wu D., Lo I.P.Y., Ho J.M.C. (2022), "Diversity and inclusion: impacts on psychological wellbeing among LGBTQ+ communities", in *Frontiers in Psychology*, 13, 726343.
Chinazzi A., Mussi A., Buffon V., Bove C. (2023), "Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review", in *Q-Times Webmagazine*, 1, 1, pp. 261-270.
Chiusaroli D. (2023), "Inclusione e progetto di vita: un approccio olistico all'orientamento", in *Lifelong Lifewide Learning*, 20, 43, pp. 33-42.
Cinotti A., Caldin R. (2025), "Per un lessico inclusivo. Famiglie, disabilità e professionisti dell'educazione", in *Società Italiana di Pedagogia*, 303-306.
Cobb D., Couch D. (2022), "Locating inclusion within the OECD's assessment of global competence: an inclusive future through PISA 2018?", in *Policy Futures in Education*, 20, 1, pp. 56-72.
Cochran-Smith M., Stringer Keefe E., Cummings Carney M. (2020), *Teacher education for justice and equity*, Routledge.
Colombo M., Santagati M. (2022), "The inclusion of students with disabilities: challenges for Italian teachers during the COVID-19 pandemic", in *Social Inclusion*, 10, 2 (https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035).
Cone L., Brøgger K., Berghmans M., Decuypere M., Förschler A., Grimaldi E., Hartong S., Hillman T., Ideland M., Landri P., van de Oudeweetering K., Player-Koro C., Bergviken Rensfeldt A., Rönnberg L., Taglietti D., Vanermen L. (2022), "Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education", in *European Educational Research Journal*, 21, 5, pp. 845-868 (https://doi.org/10.1177/14749041211041793).
Consiglio d'Europa (2018), *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci Faber.
Cottini L. (2019), "Quando l'inclusione è complicata: gli allievi con disturbi dello spettro autistico a scuola", in *Nuova Secondaria*, 34, 7, pp. 8-20.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Cottini L. (2022), *Tecnologie compensative nella didattica inclusiva*, Carocci, Roma.
Cottini L., Munaro C., Costa F. (2024), *Il nuovo PEI su base ICF: Guida alla compilazione*, Giunti Editore.
Cousik R., Mishra P. (2025), "Fostering leadership in children with disabilities: Insights from adult leaders with disabilities", in *Psychology in the Schools*, 62, 10, pp. 3835-3851.
Cranmer S. (2020), "Disabled children's evolving digital use practices to support formal learning: A missed opportunity for inclusion", in *British Journal of Educational Technology*, 51, 2, pp. 315-330.
Craparo G. (2016), *Elogio dell'incertezza. Saggi psicoanalitici*, Mimesis.
Cunti A. (2023), "L'orientamento come costruzione di attitudini", in *La Nuova Secondaria*, 8, pp. 211-217.
Cunti A., Priore A. (2020), *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
Cunti A., Priore A., Bellantonio S. (2015), "Superare la crisi coltivando il desiderio", in *Metis*, 1 (www.metis.progedit.com).
Dal Zovo S., Demo H. (a cura di) (2022), *Le linee guida per la didattica inclusiva*, Save the Children.
D'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento.
D'Alonzo L. (2021), *Didattica inclusiva. Teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
Dalgaard N.T., Bondebjerg A., Viinholt B.C.A., Filges T. (2022), "The effects of inclusion on academic achievement, socio-emotional development and wellbeing of children with special educational needs", in *Campbell Systematic Reviews*, 18, 4, e1291.
Damiani P. (2020), *Disabilità, BES e tecnologie per l'inclusione*, Erickson, Trento.
Dana N.F., Yendol-Hoppey D. (2020), *The reflective educator's guide to classroom research*, 4ª ed., Corwin.
Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017), *Effective teacher professional development*, Learning Policy Institute.
Dato D. (s.d.), "Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria", in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1, 1, pp. 107-112.
Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito (2022), *Linee guida per l'orientamento*, D.M. 328 del 22/12/2022.
Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lett. c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*
Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, MIUR.
Demetrio D. (2019), *Educare all'esperienza. Saggi sulla formazione e l'autoformazione*, Raffaello Cortina Editore.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Dettori G.F., Carboni F. (2022), *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*, FrancoAngeli, Milano.

Dewey J. (1938), *Experience and education*, Macmillan.

Di Barbora E., Fedeli D. (2023), "Ambienti per l'apprendimento e accessibilità tra barriere e facilitatori: una ricerca empirica sullo spazio come terzo educatore", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, pp. 90-98.

Díaz-Boladeras M., Claver i Díaz A., García-Sánchez M. (2023), "Robots for inclusive classrooms: a scoping review", in *Universal Access in the Information Society*, 24, pp. 127-151.

Dimitrellou E., Male D. (2023), "Understanding what makes a positive school experience for pupils with SEND", in *International Journal of Inclusive Education*, 20, pp. 87-96.

Direttiva n. 487 (1997), *Didattica orientativa. Atti di indirizzo*, 06/08/1997.

Doikou M. (2024), "Promoting social and emotional learning in pupils with disability", in *International Journal of Inclusive Education*, 25, 6, pp. 1-15.

Dorigo F., Pedone F. (2019), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per gli insegnanti*, Carocci, Roma.

Dovigo F. (2007), *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.

Dvorsky M.R., Shroff D., Larkin Bonds W.B., Steinberg A., Breaux R., Becker S.P. (2023), "Impacts of COVID-19 on the school experience of children and adolescents with special educational needs and disabilities", in *Current Opinion in Psychology*, 52, 101635.

Ellerani P. (2020), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani.

Endo S., Asano D., Asai H. (2024), "Contribution of static and dynamic balance skills to activities of daily living in children with intellectual disabilities", in *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37, 3, 13236.

Epstein J.L. (2011), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge.

Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., García-Martínez I. (2022), "Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review", in *Educational Technology Research and Development*, 70, 5, pp. 1911-1930.

Fernández-Cerero J., Cabero-Almenara J., Montenegro-Rueda M. (2024), "Technological tools in higher education: a qualitative analysis from the perspective of students with disabilities", in *Education Sciences*, 14, 3 (https://doi.org/10.3390/educsci14030310).

Ferri B.A. (2018), "Disability studies and inclusion", in R. Medeghini *et al*. (a cura di), *Disability studies and inclusion*, Erickson, pp. 46-71.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Field S., Kuczera M., Pont B. (2007), *No more failures: Ten steps to equity in education*, OECD Publishing.
Fiorucci M., Catarci M., Bocci F. (2018), *Inclusive education and digital tools: Empirical findings in Italian schools*, FrancoAngeli, Milano.
Flavell J.H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry", in *American Psychologist*, 34, 10, pp. 906-911.
Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
Florian L., Black-Hawkins K. (2011), "Exploring inclusive pedagogy", in *British Educational Research Journal*, 37, 5, pp. 813-828.
Fullan M. (2007), *The new meaning of educational change*, 4th ed., Teachers College Press.
Gardner H. (2011), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, 3rd ed., Basic Books.
Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A., Pugnaghi A. (2021), "Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento", in *Form@re*, 21, 1, pp. 287-304.
Gay G. (2018), *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*, Columbia University Press.
Gentile G. (2022), *Che cos'è un compito di realtà. Come progettarlo e come valutare le prestazioni degli alunni*, Erickson, Trento.
Gillies R.M. (2016), "Cooperative learning: review of research and practice", in *Australian Journal of Teacher Education*, 41, 3, pp. 39-54.
Ghedin E., Aquario D. (2023), "Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti", in *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 3, pp. 81-106.
Giaconi C. (2004), *Didattica e stili cognitivi*, Junior, Reggio Emilia.
Goagoses N., Suovuo T., Winschiers-Theophilus H., Suero Montero C., Pope N., Rötkönen E., Sutinen E. (2024), "A systematic review of social classroom climate in online and technology-enhanced learning environments", in *Education and Information Technologies*, 29, 2, pp. 2009-2042.
Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam Books.
Grant M.J., Booth A. (2009), "A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies", in *Health Information & Libraries Journal*, 26, 2, pp. 91-108.
Grimaldi A., Keiri-Beccherelli K., Ferrari S. (a cura di) (2006), *Orientare l'orientamento*, Isfol.
Grion V., Cook-Sather A. (a cura di) (2003), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini.
Grion V., Slaviero G. (2024), "L'interazione fra orientamento e valutazione", in *Saperi*, 26, pp. 13-17.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Guerrini V. (2021), "La competenza interculturale nella formazione dei docenti per una scuola inclusiva", in R. Biagioli, V. Ongini, A. Papa (a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale e inclusiva*, Edizioni Junior-Bambini Srl, pp. 77-90.

Guglielmini G., Batini F. (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.

Hammersley M. (2002), *Educational research, policymaking and practice*, SAGE.

Hargreaves A., O'Connor M.T. (2018), *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*, Corwin.

Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.

Hattie J., Timperley H. (2007), "The power of feedback", in *Review of Educational Research*, 77, 1, pp. 81-112.

Henning I., Schult J. (2021), "Equity and inclusion in extracurricular musical activities", in *Music Education Research*, 23, 3, pp. 362-373.

Higgins J., Childress D.C. (2024), "Let's work together: elements to strengthen teaming and collaboration between early intervention providers", in *Young Exceptional Children*, 27, 3, pp. 133-144.

Hoffman M.L. (2000), *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*, Cambridge University Press.

Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1997), "Why do parents become involved in their children's education?", in *Review of Educational Research*, 67, 1, pp. 3-42.

UNESCO Institute for Statistics (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED 1997)*, consultato su https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf

Hughes C.E., Dieker L.A., Glavey E.M., *et al.* (2022), "RAISE: Robotics & AI to improve STEM and social skills", in *Frontiers in Virtual Reality*, 3.

Ianes D. (2008), "L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità", in T. Booth, M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, pp. 43-104.

Ianes D. (2023), *La qualità dell'inclusione scolastica*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramer D. (2020), *L'evoluzione dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S. (2022), *La valutazione inclusiva e la documentazione educativa*, Erickson, Trento.

Ianes D., Cramerotti S. (a cura di) (2016), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento.

Immordino-Yang M.H., Damasio A. (2007), "We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education", in *Mind, Brain, and Education*, 1, 1, pp. 3-10.

Johnson D.W., Johnson R.T. (1999), *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Allyn & Bacon.

Karaca M.A., Toprak H.H. (2022), "Social acceptance levels of students with typi-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

cal development", in *International Journal of Modern Education Studies*, 6, 2, pp. 470-492.

Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014), *The action research planner*, Springer.

Kennedy R.S., Dendy K. (2024), "Traditional bullying and cyberbullying victimization before and during COVID-19", in *International Journal of Bullying Prevention*.

Kerdvibulvech C., Chang C.-C. (2022), "Integration between social robotic systems and the metaverse", in F. Cavallo *et al*. (eds.), *Social robotics*, Springer, pp. 392-401.

Kilbane C., Milman N. (2023), "Differentiated learning and technology", in *Educational Leadership*, 80, 9, pp. 10-19.

Konstantinos N., Gea E.V., Ortega-Tudela J.M. (2024), "Ways of social inclusion of children with autism", in *Journal of Ecohumanism*, 3, 7, pp. 1484-1499.

Kotera Y., Chircop J., Hutchinson L., *et al*. (2021), "Loneliness in online students with disabilities", in *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1, p. 64.

Kouroupa A., Allard A., Gray K.M., *et al*. (2022), "Home schooling during COVID-19", in *Frontiers in Education*, 7.

Larocca F. (2003), *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*, FrancoAngeli, Milano.

Lascioli A. (2011), *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*, FrancoAngeli, Milano.

Lascioli A. (2012), "Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia", in *Orientamenti Pedagogici*, 59, 1, pp. 9-28.

Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Edizioni del Rosone.

Lascioli A. (2017), "Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola?", in *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 2, maggio, pp. 196-211.

Lascioli A. (2018), "L'agency dell'insegnante di sostegno: uno studio di fattibilità", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 2, pp. 183-192.

Lascioli A. (2021), "Pedagogia speciale e approccio inclusivo", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 1, pp. 23-29.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola* (Nuova ed.), Carocci, Roma.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021), *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*, Carocci, Roma.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.

Li D. (2022), "The shift to online classes during COVID-19", in *Electronic Journal of E-Learning*, 20, 1, https://doi.org/10.34190/ejel.20.1.2106

Liasidou, A. (2012), *Inclusive education, politics and policymaking*, Continuum International Publishing Group.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Linstone H.A., Turoff M. (eds.) (1975), *The Delphi method*, Addison-Wesley, Reading, MA, pp. 3-12.
Lipkin M., Crepeau-Hobson F. (2023), "Impact of COVID-19 school closures on families with children with disabilities", in *Psychology in the Schools*, 60, 5, 1544-1559.
Liu H., Wang Y., Liu F., Wu S. (2024), "A review of research on inclusive education", in *Frontiers in Education*, 9.
Lombardi M.M. (2007), "Authentic learning for the 21st century: an overview", in *Educause Learning Initiative*, 1-12.
Lynch P., McCall S., Douglas G., McLinden M. (2024), "Inclusive education through technology", in *Frontiers in Education*, 9, 1527851.
Mayer R.E. (2009), *Multimedia learning* (2nd ed.), Cambridge University Press.
Manca G. (2024), "Orientare come attività di empowerment", in *Annali online della formazione docente*, 16, 28, suppl.
Manca R., De Marco M., Colston A. *et al*. (2022), "Impact of social isolation on patients with dementia", in *Acta Neuropsychiatrica*, https://doi.org/10.1017/neu.2022.12
Manitsa I., Doikou M. (2020), "Social support for students with visual impairments", in *British Journal of Visual Impairment*, 40, 1, pp. 29-47.
Mansolillo F. (2015), "L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa", in *Metis*, 1.
Margottini M. (s.d.), "L'informazione nell'orientamento", in *Lifelong Lifewide Learning*, 2, 6, 27-32.
Mariani C. (2024), *Didattica orientativa*, UTET.
Marin E. (2022), "Teachers' self-assessment ability to teach in an inclusive school environment", in *American Journal of Education and Learning*, 7, 2, pp. 85-97.
Martínez-Yarza N., Solabarrieta-Eizaguirre J., Santibáñez-Gruber R. (2024), "Family involvement and students' social-emotional development", in *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297-4327.
Marzano R.J. (2003), *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*, ASCD.
Masten A.S. (2014), *Ordinary magic. Resilience in development*, Guilford Press.
Mauro A., Venturelli A.N. (2024), "Towards an epistemology of boundary work: producing interdisciplinarity from teams to communities", in *Issues in Interdisciplinary Studies*, 42, 1-2, 133-151.
McBrien J., Rutigliano A., Sticca A. (2022), *Inclusion of LGBTQI+ students*, OECD Education Working Papers, n. 273.
McConachie H., King E. (2017), "Observational methods in educational and developmental research", in *Child: Care, Health and Development*, 43, 6, 829-836.
McMillan S.S., King M., Tully M.P. (2016), "How to use the nominal group and

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Delphi techniques", in *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, 655-662.
McNicholl A., Casey H., Desmond D., Gallagher P. (2021), "Impact of assistive technology in higher education", in *Disability and Rehabilitation. Assistive Technology*, 16, 2, 130-143.
Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal design for learning. Theory and practice*, CAST Professional Publishing.
Mezirow J. (1991), *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass.
Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011, 30 settembre), "Decreto ministeriale recante criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno", in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.*
MIUR (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*.
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2019), *Linee guida PCTO (D.M. 774/2019).*
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Linee guida nazionali per l'orientamento (D.M. 328/2022).*
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Linee guida sull'orientamento 2024/2025* (D.M. 231/2024).
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), *Percorsi di specializzazione sul sostegno* (Allegato A al D.L. 31 maggio 2024, n. 71).
Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca – MIUR (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, MIUR.
Ministero dell'Istruzione (2009), *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita* (C.M. 43/2009).
Ministero dell'Istruzione (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (nota MIUR 42321/2014).
Mitchell D., Sutherland D. (2022), *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva: le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento.
Mohammadi Zenouzagh Z., Admiraal W., Saab N. (2023), "Learner autonomy in multimodal writing environments", in *Education and Information Technologies*, 28, 11, 14283-14323.
Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., PRISMA Group (2009), "Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement", in *Annals of Internal Medicine*, 151, 264-269.
Montanari M., Ruzzante G. (2021), *L'attività fisica adattata come strumento di inclusione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
Morganti A., Signorelli A., Marsili F. (2019), "Supportare l'educazione socioemotiva attraverso un modello schoolwide", in *L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 2, pp. 139-147.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Moricca C. (2016), "L'innovazione tecnologica nella scuola italiana: Per un'analisi critica e storica", in *Form@re*, 16, 1, 177-187.
Mortari L. (2009), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano.
Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore.
Munn Z., Peters M.D.J., Stern C., *et al.* (2018), "Systematic review or scoping review?", in *BMC Medical Research Methodology*, 18, 1, 143.
Mura A. (2016), *Diversità e inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
Mura A. (2018), *Orientamento formativo e progetto di vita*, FrancoAngeli, Milano.
Nijs S., Zijlmans M., Schuengel C., Embregts P.J.C.M. (2023), "Operationalisation of self-determination of persons with profound intellectual and multiple disabilities: a Delphi study", in *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 48, 3, 300-312.
Nind M., Rix J., Sheehy K. (2023), "Moving towards inclusive pedagogy", in *Frontiers in Education*, 8, 1119565.
Noddings N. (2012), *The ethics of care. Personal, political, and global*, University of California Press.
Noddings N. (2019), *Caring. A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.), University of California Press.
Novak J.D., Cañas A.J. (2008), "The theory underlying concept maps and how to construct them", in *Technical Report IHMC CmapTools*, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
OECD (2015), *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*, OECD Publishing.
OECD (2025), *Results from TALIS 2024. The state of teaching*, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/90df6235-en
Oliveira G., Grenha Teixeira J., Torres A., Morais C. (2021), "Emergency remote education during COVID-19", in *British Journal of Educational Technology*, 52, 4, 1357-1376.
Orville A. (2025), "Enhancing traditional student teaching: advancing co-teaching models", in *Pennsylvania Teacher Educator*, 24, 1, pp. 62-68.
Osterman K.F. (2000), "Students' need for belonging in the school community", in *Review of Educational Research*, 70, 3, 323-367.
Pagliara S.M., Bonavolontà G., Pia M., Falchi S., Zurru A.L., Fenu G., Mura A. (2024), "Integration of AI in inclusive education: a scoping review", in *Information*, 15, 12, 774.
Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. (2008), "Learning styles: concepts and evidence", in *Psychological Science in the Public Interest*, 9, 3, 105-119.
Pasqualotto L., Lascioli A. (2025), *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*, Carocci, Firenze.
Pasqualotto L., Lascioli A., Ceschel S., Fantuz L., Da Ros D., Pasin F., Lucchetta A. (2023), "L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Ser-

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

vizi specialistici di mediazione. Gli esiti di un percorso di formazione e ricerca", in *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 1, pp. 51-68.
Pastore G., Luder R. (2021), *Collaborazione scuola-famiglia-territorio e inclusione sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.
Pavone M. (2014), *Le tecnologie digitali per l'integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Carocci, Roma.
Pellerey M. (2014), *Competenze, persona, educazione*, LAS, Roma.
Pitzalis M., Nota L. (2025), *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili*, Mondadori, Milano.
Pokhrel S., Chhetri R. (2021), "Impact of COVID-19 on teaching and learning", in *Higher Education for the Future*, 8, 1, 133-141.
Portera A. (a cura di) (2013), *Competenze interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
Portera A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna.
Ratten V. (2023), "Post COVID-19 changes in teaching and learning", in *The International Journal of Management Education*, 21, 2, 100777.
Reddy Y.M., Andrade H. (2010), "A review of rubric use in higher education", in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 4, 435-448.
Rogers C.R. (1951), *Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory*, Houghton Mifflin.
Rogers C.R. (1969), *Freedom to learn*, Merrill.
Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C. (2006), *The universally designed classroom. Accessible curriculum and digital technologies*, Harvard Education Press.
Roverselli C. (2016), "La formazione interculturale degli insegnanti: prospettive italiane", in C.C. e G.S. Ignazio Volpicelli (a cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, UniversItalia, 191-215.
Rumiati R. (2009), *Decidere*, Il Mulino, Bologna.
Runco M.A., Acar S. (2012), "Divergent thinking as an indicator of creative potential", in *Creativity Research Journal*, 24, 1, 66-75.
Rychen D.S., Salganik L.H. (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber.
Saborío-Taylor S., Rojas-Ramírez F. (2024), "Universal design for learning and artificial intelligence", in *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 6, 2, ep2408.
Sadler D.R. (1989), "Formative assessment and the design of instructional systems", in *Instructional Science*, 18, 2, 119-144.
Sánchez P.A., de Haro Rodríguez R. (2018), *Il coinvolgimento del territorio nei processi di inclusione scolastica*, Octaedro.
Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori Education.
Save the Children (2020), *Report*.
Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Selwyn N. (2016), *Education and technology. Key issues and debates* (2nd ed.), Bloomsbury Academic.
Sicurello R. (s.d.), "Orientamento e progetto di vita", in *Lifelong Lifewide Learning*, 16, 35, 93-109.
Singh S.S., Pellech C., Gutschik A., Proyer M., O'Rourke, I. (2021), "Intersectional aspects of education at the nexus of disability and forced migration", in *International Journal of Inclusive Education*, 25, 4, 1-15.
Skinner B.F. (1953), *Science and human behavior*, Macmillan.
Slavin R.E. (2014), "Cooperative learning in elementary and secondary schools", in *Education and Urban Society*, 46, 2, 123-127.
Soresi S., Nota L. (2020), *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna.
Stake R.E. (2008), "Qualitative case study", in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, Sage, Thousand Oaks (CA), 119-150.
Stein R., Steed E. (2024), "Initial evaluation practices to identify young children with delays and disabilities", in *Contemporary School Psychology*, 28, 3, 316-327.
Sugai G., Horner R.H. (2002), "The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior supports", in *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 1-2, pp. 23-50.
Suprihatiningrum J., Ristiyanti S., Maulidina F., Wulayalin K.A. (2025), "Science teachers' experiences to ensure Science for All movement: from theory to practice", in *Science Education International*, 36, 3, 259-267.
Tacconi G., Gentile M. (2017) (a cura di), "Il feedback formativo come strategia di gestione inclusiva della classe", in *CNOS-FAP-Il CFP si rinnova*: https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/2017_-_04_-_gestione_della_classe_e_feedback_formativo.pdf
Tarozzi M., Torres C.A. (2016), *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*, Bloomsbury Academic.
Tarsi P.P., Rizzo S. (2024), "Le sfide dell'inclusione nella scuola secondaria di II grado: dai nodi critici alle riforme in atto", in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12, 2, 216–230.
Tataranni A. (2022), "Disability and migrants: a double educational challenge", in *Frontiers in Psychology*, 13, 1017841.
Tomlinson C.A. (2014), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.), ASCD.
Toptas Demirci P., Tzarova R. (2021), "Effect of physical education and sport classes", in *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16, 1, 328-355.
Traina I., Lascioli A. (2022), "Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente", in *Education Sciences & Society*, 2, pp. 144-160.
Traina I., Lascioli A., Garieri E., Ghirotto L. (2024), "Mappatura delle tecnologie inclusive nella scuola secondaria", in *RicercAzione*, 16, 2, 137-149.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Tramma S. (2018), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.

Tricco A.C., Lillie E., Zarin W. *et al*. (2018), "PRISMA extension for scoping reviews", in *Annals of Internal Medicine*, 169, 7, 467-473.

Trinchero R. (2024), *Didattica orientativa. Costruire interessi e life skills attraverso le discipline*, Sanoma.

Tsatsou P. (2020), "Digital inclusion of people with disabilities", in *Behaviour & Information Technology*, 39, 9, 995-1010.

OECD (2025a), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris (https://doi.org/10.1787/90df6235-en).

OECD (2025b), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris (https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en).

OECD (2025c), *TALIS 2024 Results: Participant Note – Italy*, OECD Publishing, Paris (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Indagini_Internazionali/RAPPORTI/TALIS_Nota_Paese_OCSE.pdf).

UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf).

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Salamanca.

UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, Institute for Statistics (UIS).

UNESCO (2000), *Il Quadro di Azione di Dakar* (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf).

UNESCO (2008), *Inclusive Education: The Way of the Future*. 48th Session of the International Conference on Education, UNESCO, Geneva (https://unesdoc.unesco.org).

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf).

UNESCO (2009), *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale. Rapporto mondiale*, UNESCO.

UNESCO (2013), *Promoting Inclusive Teacher Education. Curriculum*, UNESCO, Bangkok.

UNESCO (2013), *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning, UNESCO.

UNESCO (2015), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO Publishing.

UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, UNESCO Publishing.

UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale*, UNESCO.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
Van der Sande L., van Steensel R., Fikrat-Wevers S. *et al*. (2023), "Effectiveness of interventions that foster reading motivation", in *Educational Psychology Review*, 35, 21.
Vehmas S. (2010), "Special needs: a philosophical analysis", in *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1, 87-96.
Vianello R., Ghedin E. (2017), *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, UTET Università.
Vygotskij L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.
Wehmeyer M.L., Shogren K.A., Little T.D., Sargeant J. (2021), "Self-determination and causal agency theory", in *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*, Oxford University Press, pp. C16S1–C16S21.
Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
Wentzel K.R. (1997), "Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring", in *Journal of educational psychology*, 89, 3, pp. 411-419.
White E.N., Snyder S.K., Cagliani R., Ayres K.M. (2025), "Evaluation of the effects of lag schedules on response variability with multimodal communication", in *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 37, 2, 259-277.
Wiggins G. (1998), *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass.
Wiliam D. (2011), *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press.
Williams C.J., Chen J.M., Quirion A., Hoeft F. (2024), "Peer mentoring for students with learning disabilities", in *Frontiers in Education*, 9, 1292717.
Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 2, 89-100.
World Health Organisation (2011), *World Report on Disability*, WHO.
Zancajo A., Verger A., Bolea P. (2022), "Digitalization and post-pandemic educational policy", in *Policy and Society*, 41, 1, 111-128.
Zeichner K. (2021), "The struggle for the soul of teacher education", in *Journal of Education for Teaching*, 47, 1, 1-15.
Zhao Y. (2020), "COVID-19 as a catalyst for educational change", in *PROSPECTS*, 49, 1, 29-33.
Zimmerman B.J. (2002), "Becoming a self-regulated learner: an overview", in *Theory Into Practice*, 41, 2, 64-70.
Zoletto D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.
Zucker S.H., Perras C., Perner D.E., Murdick N. (2013), "Best practices for practitioners in autism, intellectual disability, and developmental disabilities", in *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 4, 439-442.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

Appendice

Esempi di buone pratiche

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

PRIMA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI / BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

PRIMA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI / BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

[illegible]

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

[illegible]

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

SECONDA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI/BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI/STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

SECONDA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI / BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA TERZA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI / BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

TERZA

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

DIAGNOSI / BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA PRIMA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO ORADO FREQUENTATA

[illegible]

DIAGNOSI / BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

Italiano, TIC, laboratorio di Solo e Bar

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

[illegible]

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA PRIMA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

[illegible]

DIAGNOSI/BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

Tutte le discipline curricolari temporalizzate

METODI/ STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

[illegible]

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA SECONDA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

[illegible]

DIAGNOSI / BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

Italiano, Matematica, Educazione Civica, Robotica educativa

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

Google Sites, LIM, app Lego Education Spike Prime

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

SECONDA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

Liceo Scientifico Omnicomprensivo

DIAGNOSI / BES

Disabilità intellettiva accompagnata da disturbo del linguaggio, deficit motorio (L. 104 art. 3 comma 3)

DISCIPLINE INTERESSATE

Italiano, Decorativa, Educazione civica, Matematica

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

Cooperative learning, peer tutoring, circle time, mappe concettuali, storytelling

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

Attività in piccoli gruppi, ruoli assegnati, tutor, mediatori

RISORSE TIC

Canva, Bybot, Mentimeter, Google Modulo, LIM

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

Dopo una breve introduzione sugli obiettivi del percorso, è stato somministrato un questionario di ingresso (PCA, P, CS) a tutti gli alunni, utile sia per la rilevazione delle abilità e delle difficoltà di ciascun alunno, sia per la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo e collaborativo. Successivamente, sono stati proposti giochi di ruolo e attività di cooperative learning, finalizzate a rafforzare la coesione del gruppo classe e a favorire l'inclusione attraverso ruoli significativi e condivisi. Il percorso si è concluso con la realizzazione di un elaborato digitale, realizzato con Canva, Bybot, Mentimeter e Google Modulo, LIM. Questo elaborato ha permesso di sintetizzare quanto appreso, favorendo la riflessione sugli obiettivi raggiunti e sulle difficoltà incontrate, e ha rappresentato un momento di condivisione e di rielaborazione creativa dei contenuti trattati. Il percorso ha inoltre stimolato l'autostima e la motivazione degli alunni, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe e promuovendo l'utilizzo consapevole e creativo delle tecnologie digitali.

RIFLESSIONI

Il lavoro è stato svolto nella modalità di cooperative learning, con l'obiettivo di favorire l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti gli alunni. Nella classe sono presenti alunni con PCA, P, CS e alunni con difficoltà di apprendimento, ritenuti particolarmente adatti a ricoprire ruoli significativi e strutturanti all'interno del gruppo. Il percorso ha permesso di valorizzare le abilità di ciascun alunno, favorendo la collaborazione tra pari e la costruzione di un ambiente di apprendimento inclusivo e partecipato. Tuttavia, alcuni alunni hanno mostrato difficoltà nel rispettare i tempi di consegna e nel mantenere la concentrazione per tutta la durata delle attività. Tutti gli alunni hanno partecipato con entusiasmo alle attività proposte, mostrando interesse per l'utilizzo delle tecnologie digitali e per il lavoro di gruppo. Il percorso ha stimolato la motivazione e ha favorito l'autostima degli alunni, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe. Tutti gli alunni hanno partecipato attivamente alle attività, mostrando interesse per l'utilizzo delle tecnologie digitali e per il lavoro di gruppo. Il percorso ha stimolato la motivazione e ha favorito l'autostima degli alunni, rafforzando il senso di appartenenza al gruppo classe.

QUESTIONI APERTE

Il percorso ha evidenziato alcune criticità legate alla fase iniziale, in particolare la difficoltà di alcuni alunni con PCA, P, CS nel comprendere i ruoli assegnati.

Quali strategie mettere in campo per coinvolgere maggiormente tutti gli alunni in ruoli significativi?

Come intervenire in modo efficace e non stigmatizzante quando si ha a che fare con alunni con PCA, P, CS?

Si può modificare ulteriormente il percorso, rendendolo più inclusivo e maggiormente rispondente ai bisogni degli alunni della classe in esame?

Quali modalità utilizzare per una valutazione che valorizzi i progressi e non penalizzi gli alunni con difficoltà?

Come integrare in modo stabile il percorso digitale nella valutazione, senza che sia vissuto come ulteriore carico cognitivo?

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA TERZA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

Liceo Scientifico indirizzo Scienze Applicate

DIAGNOSI / BES

Nessuna necessità o possibile condizione da rilevare

DISCIPLINE INTERESSATE

Italiano, Matematica, Educazione civica

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

CLIL, Flipped classroom, Mastery learning, Cooperative learning, Debate

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

Lavori in gruppi, lavori individuali, presentazione finale

RISORSE TIC

Smartphone, PC, Google Slides, Canva, Padlet, Mentimeter, Tinkercad

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

Partendo da un quesito, gli studenti del corso hanno sviluppato un progetto multidisciplinare di stampa 3D, finalizzato alla realizzazione di oggetti funzionali per la vita quotidiana, con particolare attenzione a bisogni reali. Nel corso dei lavori, gli studenti hanno sperimentato diversi strumenti digitali, tra cui software di modellazione 3D e piattaformeweb per la condivisione e la collaborazione. Il progetto ha richiesto la progettazione, la modellazione e la stampa di oggetti utili, con l'obiettivo di sviluppare competenze tecniche, creative e collaborative. Durante il percorso, gli studenti hanno imparato a lavorare in gruppo, a condividere idee e a documentare il processo di lavoro attraverso presentazioni e materiali digitali. Il progetto ha permesso di integrare conoscenze scolastiche con applicazioni concrete, favorendo l'autonomia, la creatività e la capacità di problem solving. Tutti i prodotti realizzati sono stati presentati alla classe e condivisi con i docenti, rendendo visibile il processo di apprendimento e valorizzando il lavoro svolto.

RIFLESSIONI

Quali sono state le principali difficoltà incontrate e quali strategie adottate per superarle? Quali competenze digitali sono state sviluppate o rafforzate? Quali competenze trasversali (collaborazione, problem solving, autonomia, comunicazione) sono state sviluppate? Quali strumenti digitali sono stati utilizzati? Quali sono stati i punti di forza e le criticità del percorso? Quali aspetti sono stati valutati e con quali criteri? Quali cambiamenti si sono osservati negli studenti? Quali sono stati i feedback ricevuti dagli studenti? Quali sono stati i feedback ricevuti dai docenti? Quali sono stati i feedback ricevuti dagli esperti? Quali sono stati i feedback ricevuti dagli stakeholder? Quali sono stati i feedback ricevuti dalla comunità scolastica? Quali sono stati i feedback ricevuti dalla comunità esterna? Quali sono stati i feedback ricevuti dalla famiglia? Quali sono stati i feedback ricevuti dagli studenti?

QUESTIONI APERTE

Quali sono le principali questioni ancora aperte emerse durante il percorso? Come bilanciare le esigenze di autonomia e di supporto? Come valutare le competenze digitali e trasversali? Come garantire l'inclusione e l'accessibilità degli strumenti digitali? Come garantire l'equità tra studenti con diversi livelli di competenza digitale? Come garantire l'inclusione degli studenti con BES? Come garantire l'inclusione degli studenti con DSA? Quali sono i rischi del lavoro in gruppo? Quali sono i rischi della condivisione dei materiali? Quali sono i rischi della comunità scolastica? Quali sono i rischi della comunità esterna? Quali sono i rischi della famiglia? Quali sono i rischi degli studenti? Come sostenere il progetto? Come è possibile, nel più breve di tempo, sviluppare una rete scolastica? Quali indicatori si possono individuare per valutare l'impatto a lungo termine sugli studenti?

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

TERZA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

[illegible]

DIAGNOSI / BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

Geometria, Informatica, Educazione motoria

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

Video editing, uso di QR code, presentazioni digitali

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA QUARTA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO ORADO FREQUENTATA

Liceo Artistico

DIAGNOSI / BES

Sindrome di Down, disabilità intellettiva, selettività, oppositività

DISCIPLINE INTERESSATE

Educazione ambientale, area logico-matematica, discipline artistiche

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

Tutor sociale, scuola funzionale del comportamento, cooperative learning

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

Coinvolgimento dei ragazzi nella originale di gesti educativi

RISORSE TIC

Giochi di TIC, creazione sito web, stampa di materiali vocali rilegabili

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA QUARTA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

Liceo Scienze Umane

DIAGNOSI / BES

[illegible]

DISCIPLINE INTERESSATE

Religione, Inglese
Scienze naturali

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

[illegible]

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

[illegible]

RISORSE TIC

Google Moduli, Google Sites
[illegible]

SINTESI DELLE ATTIVITÀ SVOLTE

[illegible]

RIFLESSIONI

[illegible]

QUESTIONI APERTE

[illegible]

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

QUINTA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

Liceo Scientifico

DIAGNOSI/BES

Sindrome di Tourette, disabilità intellettiva moderata

DISCIPLINE INTERESSATE

Matematica, Inglese, Canto

METODI/ STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

Didattica laboratoriale, apprendimento cooperativo, flipped classroom, problem solving

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

Nonostante alcuni alunni fossero a loro agio, tutti hanno partecipato

RISORSE TIC

Canva, Padlet, Microsoft, Google Documenti, Classroom

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

Dopo un periodo sperimentale dedicato all'utilizzo di Jamboard, è stata organizzata una serie di attività in cooperative learning, con ruoli assegnati, integrando lavoro in gruppo e individuale. Gli studenti hanno esplorato una mappa concettuale, hanno creato frasi e dialoghi in inglese e successivamente, sulla base di questi, hanno sceneggiato una fiaba, scritta e presentata in inglese. Gli alunni hanno inoltre partecipato al concorso di Edimus, creando un'intervista di "English Jeopardy" fra una compagna bilingue e un docente. Il lavoro è stato svolto in un ambiente condiviso con la classe, sincronicamente o asincronicamente, in presenza o in distanza. Ha favorito una maggiore consapevolezza sociale, digitale e linguistica nei discenti.

RIFLESSIONI

Il percorso ha dato ampio rilievo alla cooperazione, ma non tutti si sono sentiti a proprio agio. La presenza di due studenti con necessità di Educazione a distanza ha richiesto un lavoro differenziato, non sempre facilmente realizzabile a livello di classe. Il coinvolgimento dei docenti curriculari è stato parziale: alcuni colleghi hanno partecipato alla attività laboratoriale, altri non hanno collaborato. Il progetto ha permesso di sviluppare la capacità di ascolto, rispettare opinioni diverse e sviluppare competenze digitali e linguistiche. Tuttavia, la mancata partecipazione di alcuni docenti ha limitato la possibilità di integrare il progetto nella programmazione curriculare. Si è rivelato particolarmente significativo il lavoro sul "English Jeopardy", che ha coinvolto anche la docente di inglese. Il progetto ha favorito la crescita personale e sociale degli studenti, rafforzando la consapevolezza di sé e delle proprie capacità, nonostante le difficoltà organizzative e la mancata partecipazione di alcuni docenti.

QUESTIONI APERTE

Come si può rendere più coinvolgente il lavoro di tutti i docenti di classe all'interno di un progetto PCTO?

Si può fare di più per coinvolgere i docenti curriculari, che non hanno partecipato alle attività laboratoriali?

Quali altre opportunità si potrebbero creare, anche in collaborazione con altre classi, nell'ambito del progetto PCTO, e in relazione alla disabilità degli studenti?

Come si può far partecipare a tutte le attività di classe anche gli studenti con BES, per evitare che si sentano esclusi o vivano in maniera differente?

Si può ancora fare qualcosa per aumentare la consapevolezza dei docenti curriculari, per coinvolgerli nei progetti e nelle attività di laboratorio?

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

CLASSE FREQUENTATA

QUINTA

CATEGORIA DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO FREQUENTATA

Istituto Professionale Alberghiero

DIAGNOSI / BES

DISCIPLINE INTERESSATE

METODI / STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE

Peer tutoring, uso di mappe concettuali, scaffolding, modeling

COINVOLGIMENTO DEL GRUPPO CLASSE

RISORSE TIC

SINTESI DELLE ATTIVITA' SVOLTE

RIFLESSIONI

QUESTIONI APERTE

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763

IL DOCENTE INCLUSIVO NELLA SCUOLA SECONDARIA
Esiti di una ricerca *con* gli insegnanti

Filippo Dettori è professore di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli studi di Sassari dove ricopre il ruolo di presidente del corso di laurea in scienze dell'educazione (L-19). È direttore del corso di Specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno dell'ateneo di Sassari e Delegato del Rettore per la formazione degli insegnanti. Coordina il Centro di Ricerca per la Formazione dei docenti della scuola secondaria (CRFD) dell'ateneo sassarese.
Ha numerose pubblicazioni relative ai processi di insegnamento e apprendimento in ambito scolastico con un'attenzione particolare per i percorsi di personalizzazione rivolti agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Il volume si inserisce nel quadro delle più recenti trasformazioni del pensiero pedagogico internazionale, che hanno ridefinito il concetto di inclusione come processo evolutivo, multilivello e strutturalmente connesso all'equità educativa. La crescente eterogeneità dei bisogni formativi, delle traiettorie di sviluppo e dei contesti socioculturali impone oggi alle istituzioni scolastiche una revisione profonda delle pratiche didattiche e delle competenze professionali, chiamando la ricerca educativa a fornire strumenti interpretativi e indicazioni operative fondate su evidenze.
Il testo presenta i risultati di un progetto di ricerca nazionale che ha coinvolto le Università di Sassari, Parma e Verona, articolando prospettive teoriche, analisi empiriche e riflessioni professionali.
Particolare attenzione è dedicata al ruolo delle tecnologie digitali nei processi inclusivi della scuola secondaria, considerate come leve per ampliare l'accessibilità, diversificare le modalità di partecipazione e sostenere percorsi personalizzati. Il libro, inoltre, indaga i fabbisogni formativi dei docenti, le loro percezioni e le competenze richieste per operare in contesti complessi, evidenziando la necessità di un dialogo strutturato tra scuola, famiglia e servizi.

Copyright © 2026 Edizioni Junior, ISBN 9791256351763