MODELLI TEORICI E
PRATICHE EDUCATIVE
Evidence-Based

4

Antonella Valenti, Lorena Montesano,
Alessandra M. Straniero, Catia Giaconi (a cura di)

LA PEDAGOGIA SPECIALE PER L'INCLUSIONE

Sfide attuali e prospettive future



ANICIA

MODELLI TEORICI E PRATICHE EDUCATIVE
EVIDENCE BASED

Collana diretta dalla prof.ssa Antonella Valenti e dalla dott.ssa Lorena Montesano

4

Comitato Scientifico

Prof.ssa Paola Aiello (Università degli Studi di Salerno)
Prof. Colin Calleja (University of Malta)
Prof. Antonio Calvani (SApIE)
Prof. Lucio Cottini (Università degli Studi di Urbino)
Prof. José Luis Cuesta Gómez (University of Burgos)
Prof. Orlando De Pietro (Università della Calabria)
Prof. Luca Dell'Aglio (Università della Calabria)
Prof. Daniele Fedeli (Università degli Studi di Udine)
Prof.ssa Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)
Prof. Gianluigi Greco (Università della Calabria)
Dott. Francesco Milito (Università della Calabria)
Prof.ssa Anna Maria Murdaca (Università degli Studi Kore di Enna)
Prof.ssa Beatriz Fermina Nuñez Angulo (University of Burgos)
Prof.ssa Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)
Dott.ssa Alessandra Maria Straniero (Università della Calabria)
Prof.ssa Sonia Rodriguez Cano (University of Burgos)
Prof.ssa Teresa Ting (Università della Calabria)
Dott. Alessandro Turano (Ministero dell'Istruzione e del Merito)

La collana Modelli teorici e pratiche educative *evidence-based* si propone di approfondire, con sguardo critico e sistematico, le dimensioni teoriche, metodologiche e applicative dell'inclusione in ambito educativo. Particolare attenzione è rivolta all'approccio dell'*Evidence-Based Education*, inteso come strumento per analizzare e valorizzare pratiche didattiche fondate su evidenze scientifiche.
La collana promuove contributi capaci di integrare riflessione pedagogica e rigore metodologico, con l'obiettivo di favorire un dialogo profondo tra ricerca, formazione e innovazione didattica in ottica inclusiva, multidisciplinare e multiprospettica.

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Antonella Valenti – Lorena Montesano

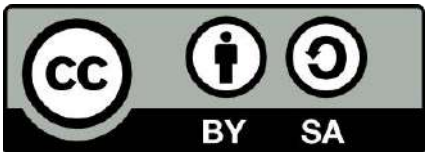
Alessandra M. Straniero – Catia Giaconi

(a cura di)

La Pedagogia Speciale per l'inclusione

Sfide attuali e prospettive future

anicia



https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

ISBN: 9788867099429
Prima edizione: aprile 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.
Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.
Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

1.
Introduzione 25
di *Antonella Valenti, Lorena Montesano, Alessandra M. Straniero*
Catia Giaconi

2.
La scuola e le sfide dei nuovi docenti nell'era dell'intelligenza artificiale
Schools and the challenges of new teachers in the age of artificial intelligence 27
di *Gianluigi Greco, Daniela De Luca, Antonella Valenti*

3.
Special Pedagogy for Inclusion: Current Challenges and Future Pers-pectives 37
di *Colin Calleja*

4.
La sfida dell'inclusione: ripensare e qualificare il profilo e la funzione dell'insegnante specializzato
The challenge of inclusion: rethinking and enhancing the role and profile of specialized teacher 45
di *Anna Maria Murdaca, Antonello Mura*

5.
Il sostegno come mediazione tra scuola e società: presente scolastico e prospettive future, bisogni individuali e responsabilità collettive
Support as Mediation between School and Society: Educational Present and Future Perspectives, Individual Needs and Collective Responsibilities 53
di *Nicole Bianquin*

6.
Figure educative in cerca d'autore. Tensioni identitarie e riconoscimenti mancati nei servizi di Assistenza Educativa Scolastica
Educational Figures in Search of an Author. Identity Tensions and Missing Recognitions in School Educational Assistance Services 65
di *Andrea Fiorucci*

7.
Disturbo di coordinazione motoria e processi cognitivi: verso un approccio integrato
Developmental Coordination Disorder and Cognitive Processes: Towards an Integrated Approach 75
di *Francesco Peluso Cassese, Luna Lembo*

8.
Perché il tema della Plusdotazione è tema della Pedagogia e della Didattica speciale
Why the Topic of Giftedness Belongs to Pedagogy and Special Education/Didactics 83
di *Stefania Pinnelli*

9.
La disabilità sensoriale e il paradigma dell'inclusione in educazione come antidoto alle insidie dell'abilismo
Sensory Disability and the Inclusion Paradigm in Education as an Antidote to the Pitfalls of Ableism 93
di *Stefano Salmeri*

10.
Confort acustico e voce eufonica nella gestione inclusiva della classe
Acoustic comfort and euphonious voice in inclusive classroom management 103
di *Giuseppe Sellari*

11.
L'autorevolezza diffusa della pedagogia e della didattica speciale
The widely acknowledged authority of pedagogy and special education 111
di *Donatella Fantozzi*

12.
"Dare la parola e includere": uno sguardo su momenti e protagonisti della storia dell'istruzione, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra Otto e Novecento
"Giving a voice and enhancing inclusion": a look at key moments and figures in the history of instruction, education and children's literature in Italy in the 19 th and 20 th centuries 119
di *Brunella Serpi*

13.
Plenaria: Tavola rotonda. Pedagogia speciale e profili di funzionamento: percorsi educativi e traiettorie evolutive. Conclusioni
Conclusions 127
di *Moira Sannipoli*

Sessione 1
Pedagogia Speciale e BES: prospettive e pratiche inclusive

1.
Inclusione educativa come sfida trasversale: riflessioni e pratiche nei diversi contesti formativi
Educational inclusion as a transversal challenge: theoretical reflections and practical approaches across learning contexts 137
di *Lorena Montesano*

2.
Il servizio di consulenza pedagogica dell'Università degli studi di Perugia: uno spazio di "accompagnamento operoso"
The Pedagogical Counseling Service at the University of Perugia: a space for "purposeful support" 143
di *Alessia Fabbri, Moira Sannipoli*

3.
Strategie didattiche nell'insegnamento inclusivo: percezioni e pratiche dei docenti curriculari e di sostegno
Teaching strategies in inclusive education: perceptions and practices of general and special education teachers 153
di *Alessandra Lo Piccolo, Laura Andolina, Giulia Campanella*

4.
Il progetto "Infinity" dell'OECD: un ponte tra Italia e Giappone per promuovere l'inclusione
The OECD "Infinity" project: a bridge between Italy and Japan to promote inclusion 161
di *Mariagrazia Francesca Marcarini, Isabella Bennardi*

5.
DSA e Università: oltre le barriere, verso l'inclusione
SLD and University: beyond barriers, towards inclusion 173
di *Lorena Montesano*

6.
Potenziare la comprensione del testo con la strategia CIRC: uno studio pilota
Improving reading comprehension using the CIRC strategy: a pilot study 183
di *Aurora Morazzano, Marianna Traversetti, Claudia Dirodi*

7.
Il ruolo educativo degli allenatori negli sport inclusivi. Una *scoping review*
The Educational Role of Coaches in Inclusive Sports: A Scoping Review
di *Martina Petrini* 191

8.
Narrazione inclusiva. Integrare UDL e Life Designing per un Progetto di Vita autodeterminato e consapevole
Inclusive Narration: Integrating UDL and Life Designing to Support Self-Determined and Meaningful Life Projects 201
di *Rosa Sgambelluri, Francesca Placanica*

9.
Didattica attiva per la discalculia
Active Learning Approaches for Dyscalculia 211
di *Maria Rosaria Strollo, Francesca Buccini*

Sessione 2
Didattica e Pedagogia Speciale: la formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva

1.
Didattica e Pedagogia Speciale: la formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. Inclusione scolastica e professionalità docente tra riflessione critica e innovazione formativa
School Inclusion and Teaching Professionalism between Critical Reflection and Educational Innovation 225
di *Roberto Dainese*

2.
Sincronia neurale, interazione educativa e motivazione scolastica
Neural synchrony, educational attunement and school motivation 233
di *Giombattista Amenta, Ilaria La Malfa*

3.
Insegnanti efficaci e scuola inclusiva: nuove prospettive pedagogico-didattiche
Effective teachers and inclusive school: new pedagogic and didactic perspectives 247
di *Giombattista Amenta, Concetta Gervasi*

4.
Le competenze dei docenti formatori del corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. Un'esperienza nella prospettiva dei DSE e della socioanalisi narrativa
Training the Trainers in Inclusive Education: An Experience in the Perspective of Disability Studies in Education and Narrative Socioanalysis 259
di *Carla Gueli, Alessandro Monchietto, Fabio Bocci*

5.
Corporeità e inclusione educativa: un'indagine esplorativa sui futuri docenti di sostegno
Embodiment and inclusive education: An exploratory study on future special education teachers 269
di *Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone*

6.
Autoefficacia degli insegnanti di sostegno in formazione nelle pratiche inclusive: percezioni e aree di miglioramento
Self-efficacy of pre-service special education teachers in inclusive practices: perceptions and areas for improvement 279
di *Enrico Miatto, Claudia Maulini, Angela Magtnanini, Cristina D'Anna*

7.
Il "dipende" nella didattica. Una scelta consapevole delle strategie di intervento
The "it depends" in education. A conscious choice of intervention strategies 291
di *Marianna Piccioli, Silvia Micheletta, Laura Menichetti*

8.
Insegnare l'inglese nella scuola primaria: efficacia e potenzialità del metodo An English Island®
Teaching English in Primary School: Effectiveness and Potential of the An English Island® Method 303
di *Alessandra M. Straniero, Antonella Valenti*

9.
Inclusione scolastica e competenza osservativa.
Un approccio metariflessivo nella formazione degli insegnanti
School inclusion and observational competence:
a metareflective approach to teacher training 311
di *Arianna Taddei, Barbara Alesi, Alberto Righi*

10.
Inclusione scolastica degli studenti sordi e formazione in servizio:
un percorso per lo sviluppo professionale dei docenti
Deaf students' school inclusion and in-service training:
a path for teachers' professional development 321
di *Ilaria Tatulli, Antonello Mura*

11.
Valutazione delle competenze inclusive dei docenti in formazione
sul sostegno: la prospettiva di un'indagine longitudinale
Assessment of Inclusive Competencies of Pre-Service Special Education
Teachers: Insights from a Longitudinal Study 331
di *Valentina Pennazio, Cristina Armillotta, Rita Cersosimo*

Sessione 3
Metodologia della ricerca e pedagogia speciale:
teorie, metodi e pratiche per l'inclusione

1.
Introduzione 349
di *Orlando De Pietro, Maria Vittoria Isidori*

2.
***Inclusive research*: evoluzione teorica e prospettive metodologiche**
per la partecipazione delle persone con disabilità
Inclusive research: theoretical evolution and methodological
perspectives for the participation of persons with disabilities 355
di *Nicole Bianquin, Mabel Giraldo*

3.
Inclusione e partecipazione scolastica: una ricerca narrativa sull'esperienza scolastica e universitaria degli studenti sordi
Inclusion and School Participation: A Narrative Inquiry into the School and University Experiences of Deaf Students 367
di *Daniele Bullegas, Stefania Scanu, Antonello Mura*

4.
La didattica e la valutazione sostenibili come strumenti di sviluppo dei sistemi educativi: l'atteggiamento degli insegnanti in formazione
Sustainable teaching and assessment as tools for educational system development: the attitude of trainee teachers 377
di *Maria Vittoria Isidori, Mario Muselli*

5.
Le pratiche di orientamento inclusivo e la formazione dei talenti nella percezione dei docenti di sostegno
Inclusive guidance practices and talent training in the perception of support teachers 387
di *Riccardo Mancini, Mirca Montanari, Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani*

6.
Il modello sperimentale LIEP per il contrasto alla povertà educativa
The LIEP experimental model to counteract educational poverty 397
di *Francesca Milito, Alessandra M. Straniero, Antonella Valenti*

7.
Alleanze epistemiche e metodologie marginali nella ricerca trasformativa intersezionale con partecipanti con autismo
Epistemic alliances and marginal methodologies in transformative intersectional research with participants with autism 409
di *Alessandra Romano, Kuen Fung Kenneth Sin, Francesca Bulletti, Giovanni Gottardo, Lan Yang, Fenghan Gao*

8.
Pratiche inclusive nel Progetto *Micropolis*: un modello di ricerca-azione per la prima infanzia
Inclusive Practices in the Micropolis Project: An Action Research Model for Early Childhood 425
di *Alessandro Romano, Enza Manila Raimondo Marinella Muscarà*

9.
In prima a tutta potenza. Un progetto di ricerca-formazione in matematica
At full power in First Grade: a research and training project in mathematics 435
di *Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marina Chiaro, Annarita Monaco, Sofia Boi, Fabio Bocci*

Sessione 4
Apprendimento e nuove tecnologie per la didattica speciale

1.
Il ruolo delle tecnologie nei processi inclusivi
The Role of Technologies in Inclusive Processes 449
di *Lorena Montesano, Alessandra Maria Straniero*

2.
Tecnologie didattiche e metodologie innovative come antidoti alla necrodidattica e alla dispersione scolastica: un caso di studio
Teaching technologies and innovative methodologies as an antidote to necrodidactics and early school dropout: a case study 455
di *Alessandro Barca, Giuseppe Liverano*

3.
FROB: progettare e sperimentare robot modulari per il gioco accessibile ed inclusivo – prime evidenze sperimentali
FROB: designing and testing modular robots for accessible and inclusive play – first experimental evidence 465
di *Stefano D'Ambrosio, Sara Cecchetti, Antonella Gilardoni*

4.
Il modello TPACK in azione: cosa succede dopo il corso di specializzazione sul sostegno?
The TPACK Model in Action: Outcomes Following the Specialization Course in Support Teaching 477
di *Angela Magnanini, Marta Sànchez Utgé*

Sessione 5a
Dottorandi in azione: progetti e prospettive di ricerca

1.
Introduzione ai lavori della sessione 5A
Introduction to the work of session 5A 491
di *Giombattista Amenta*

2.
Maternità e disabilità: sfide e primi risultati da un progetto di ricerca
Motherhood and disability: challenges and preliminary findings from a research project 497
di *Barbara Alesi*

3.
Percezioni dei futuri educatori dei servizi della prima infanzia sulla progettazione di attività educative in presenza di bambini con disabilità visiva
Perceptions of future early childhood educators on designing educational activities for children with visual impairments 507
di *Addolorata Amadoro, Umberto Veneruso, Diana Carmela Di Gennaro*

4.
In classe con i miei compagni: un progetto nell'ottica della coevoluzione
In the class with my classmates: a project through the lens of coevolution 517
di *Isabella Grazia Bennardi, Patrizia Sandri*

5.
Creare esperienze significative nei musei: il ruolo della Visual Education
Creating meaningful experiences in museums: the role of Visual Education 525
di *Valentina Berardinetti*

6.
La *leadership* inclusiva delle figure di sistema: una proposta di ricerca esplorativa
The Inclusive Leadership of Systemic Figures: An Exploratory Re-search Proposal 537
di *Flavia Capodanno, Paola Aiello*

7.
Pro-Social Network: un Serious Game educativo per la prevenzione del cyberbullismo in preadolescenza
Pro-Social Network: an educational Serious Game for cyberbullying prevention in preadolescenze 547
di *Gianluca Mariano Colella, Angelo Mendicelli, Anna Lisa Palermiti, Rocco Carmine Servidio, Maria Giuseppina Bartolo, Angela Costabile*

8.
Corpi possibili, relazioni significative: educare all'affettività nella prospettiva dell'Embodied Education
Possible bodies, meaningful relationships: educating about affectivity from the perspective of Embodied Education 557
di *Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Claudia Maulini*

9.
Inclusione e successo formativo degli studenti con DSA: dalla Scuola Secondaria di Secondo Grado all'Università
Inclusion and educational success of students with SLD: from Upper Secondary School to University 567
di *Daniela De Luca, Lorena Montesano, Antonella Valenti*

10.
"Misurare" l'inclusione: sfide metodologiche nella valutazione di un *chatbot* IA come supporto alla progettazione didattica e all'apprendimento di studenti con disabilità
Measuring' Inclusion: Methodological Challenges in Evaluating an AI Chatbot to Support Instructional Design and Learning for Students with Disabilities 575
di *Emiliano De Mutiis, Gianluca Amatori*

11.
Robot IA per l'autismo: focus su riconoscimento di schemi sociali e comprensione delle intenzioni
AI Robots for Autism: Focus on Social Pattern Recognition and Intentional Understanding 585
di *Monica Di Domenico, Silvia Tornusciolo, Alessia Sozio, Lucia Campitiello, Pio Alfredo Di Tore*

12.
Il metodo di studio in ottica inclusiva: una ricerca quasi sperimentale nella scuola secondaria
The Study Method from an Inclusive Perspective: A Quasi-Experimental Study in Secondary School 597
di *Claudia Dirodi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti*

13.
Incontrare la disabilità complessa. Educare all'esteriorità
Meeting complex disability. Educating for exteriority 605
di *Edoardo Ghezzani*

14.
La *non linearità* e l'*engagement musicale* nell'agire laboratoriale: esiti di un'indagine sperimentale
Non-linearity and musical engagement in workshop activities: results of an experimental study 613
di *Naomi La Manna, Alessio Di Paolo, Maurizio Sibilio*

Sessione 5B
Dottoranti in azione: progetti e prospettive di ricerca

1.
Introduzione ai lavori della sessione 5B
Introduction to the work of session 5B 627
di *Gianluca Amatori*

2.
"La Molecola dell'Identità (MI)" quale strumento intersezionale per orientare scelte pedagogiche consapevoli. Un'indagine esplorativa con insegnanti in formazione all'Università di Roma Tre
"The Identity Molecule (MI)" as an intersectional tool to orient conscious pedagogical choices. An exploratory survey with teachers in training at the University of Roma Tre 635
di *Barbara Centrone*

3.
DSA e Vita Universitaria: Quanto Incidono gli Strumenti Compensativi sul Benessere degli Studenti?
Specific Learning Disorders and University Life: How Do Compensatory Tools Influence Students' Well-Being? 651
di *Angela Lombardo Pontillo, Patrizia Oliva*

4.
L'accessibilità non basta: didattica della matematica e disabilità visive in un'ottica inclusiva
Accessibility is not enough: Inclusive approaches in maths for learners with visual impairments 661
di *Alessandro Monchietto, Carola Manolino, Elisabetta Grande*

5.
Tutorato universitario e formazione autoriflessiva: competenze e pratiche per un supporto inclusivo efficace
Peer tutoring in Higher Education and reflective education: skills and practices for inclusive and effective support 671
di *Andreina Orlando, Barbara De Angelis*

6.
Ripensare la Scuola in Ospedale: IA e Gamification per un apprendimento inclusivo e personalizzato
Rethinking Hospital Schooling: Artificial Intelligence and Gamification for Inclusive and Personalized Learning 685
di *Francesco Palma, Gianluca Amatori*

7.
Lo Sport per la Qualità della Vita nell'autismo
Sport for Quality of Life in Autism 695
di *Chiara Pannone*

8.
Riflessioni pedagogiche sui profili terminologici e dogmatici del d.lgs 62/24
Pedagogical Reflections on the Terminological and Dogmatic Profiles of Legislative Decree 62/24 705
di *Antonella Perrotta, Paola Aiello*

9.
Raccontarsi per ri-conoscersi. Il valore inclusivo del Digital Storytelling nel paradigma del Life Designing
Telling One's Story to Recognise Oneself Again. The Inclusive Value of Digital Storytelling within the Life Designing Paradigm 717
di *Francesca Placanica, Rosa Sgambelluri*

10.
Autodeterminazione e metacognizione nell'apprendimento digitale
Self-determination and metacognition in digital learning 727
di *Paola Repetti, Antonella Valenti*

11.
San Marino comunità educativa: prospettive ecosistemiche per la Repubblica
San Marino Educational Community: ecosystemic perspectives for the Republic 735
di *Alberto Righi*

12.
Doppia eccezionalità e dinamiche relazionali: l'indagine sulle classi speciali olandesi
Twice-exceptionality and relational dynamics: an investigation of Dutch special classes 743
di *Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli*

13.
Ostacoli e Soluzioni: Analisi delle Barriere Architettoniche e Sociali nel Gargano per l'Inclusione delle Persone disabili
Obstacles and Solutions: Analysis of Architectural and Social Barriers in the Gargano for the Inclusion of People with Disabilities 753
di *Francesco Pio Savino, Francesca Cangelli, Giusi Antonia Toto*

14.
Processi inclusivi per le persone adulte con Sindrome x fragile: l'esperienza dei tirocini extracurricolari a Malta
Inclusive processes for adults with X Fragile Syndrome: the trainee ship experience in Malta 761
di *Alessia Tomei, Amalia Rizzo*

15.
Robotica Sociale e Storytelling: Un approccio Inclusivo per la Didattica della Matematica
Social Robotics and Storytelling: An inclusive approach for Mathematics Education 771
di *Antonia Vitale, Umberto Dello Iacono, Gennaro Cordasco, Bruno Carbonaro, Anna Esposito*

Sessione 6
Interventi educativi a scuola e sul territorio: prospettive inclusive

1.
Educazione inclusiva tra scuola e territorio: ricerca pedagogica, co-progettazione e responsabilità collettiva
Inclusive education among school and community: pedagogical research, co-design, and collective responsibility 783
di *Nicole Bianquin, Diana Carmela Di Gennaro*

2.
Comunicare con i segni della LIS nella disabilità intellettiva grave
Communicating with LIS signs in severe intellectual disability 791
di *Teresa Colonna, Antonella Valenti*

3.
AHA4AUTISM: promuovere l'invecchiamento attivo e sano per adulti con autismo attraverso buone pratiche e cooperazione internazionale
AHA4AUTISM: promoting active and healthy ageing for adults with autism through good practices and international cooperation 799
di *Pamela Iazzolino, Lorena Montesano, Antonella Valenti*

4.
Sport Inclusivo: le competenze degli allenatori. Un'indagine sugli alle-natori di Baskin
Inclusive Sport: coaches' competencies. An investigation of baskin coaches 807
di *Claudia Maulini, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi*

5.
Diritto allo studio e studenti non tradizionali: una mappatura dei ser-vizi in cinque atenei italiani
Right to study and non-traditional students: a mapping of services in five italian universities 815
di *Giulia Moretti, Annalisa Morganti, Moira Sannipoli*

6.
Percezioni della diversità e dimensione emotiva: uno studio qualitativo tra gli studenti di una scuola secondaria di primo grado in Molise
Perceptions of diversity and the emotional dimension: a qualitative study among students at a secondary school in Molise 823
di *Guendalina Peconio, Martina Rossi*

7.
I servizi di assistenza educativa scolastica nel territorio di Bergamo: dai dati dispersi a una governance per l'inclusione
School Educational Assistance Services in the Bergamo Area: From Fragmented Data to a Governance Model for Inclusion 837
di *Fabio Sacchi*

8.
Sviluppo di un intervento didattico basato su pause attive in matematica: la progettazione di ABMOVE! secondo i principi dell'Universal Design for Learning
Developing an active break teaching intervention in mathematics: The design of ABMOVE! according to the principles of Universal Design for Learning 847
di *Clarissa Sorrentino, Valeria Di Martino, Rosa Bellacicco*

9.
PYRAMID: un Intervento di Digital Game-Based Learning per l'Apprendimento Individualizzato a Scuola
PYRAMID: a Digital Game-Based Learning Intervention for Individualized Learning at School 855
di *Giusi Antonia Toto, Marco Di Furia*

Sessione 7
Ricerche e interventi educativi: corpi, linguaggi ed espressioni

1.
Il corpo come luogo dell'apprendimento: prospettive educative tra linguaggi ed espressioni
The Body as a Site of Learning: Educational Perspectives Across Languages and Expressions 869
di *Alessandra M. Straniero*

2.
Local Sound for a New Musicality. Alcune riflessioni sul possibile con-tributo educativo di una pratica sperimentale
Local Sound for a New Musicality. Some Reflections on the Potential Educational Contribution of an Experimental Practice 873
di *Christian Ferlaino*

3.
Identità Territoriale ed Educazione Ambientale: Strategie per l'Infanzia
Territorial Identity and Environmental Education: Childhood education 883
di *Teresa Iona, Miriam Galloro, Antonio De Sarro*

4.
Effetti di un programma di attività fisica sull'attenzione e gli stati d'umore in un gruppo di insegnanti di sostegno in formazione: uno studio quali-quantitativo
Effects of a Physical Activity Program on Attention and Mood States in a Group of Pre-Service Special Education Teachers: A Quali-Quantitative Study 895
di *Patrizia Oliva, Federica Andricciola*

5.
L'efficacia della didattica Embodied nella gestione dell'errore in alunni con DSA: uno studio di caso
The Effectiveness of Embodied Learning in Error Management for Students with Learning Disabilities: A Case Study 905
di *Nicola Pastena, Antonio Giannone, David Martìnez-Maireles*

6.
Il corpo e il movimento. Un percorso sulle significazioni con insegnanti della scuola dell'infanzia
The Body and Movement: A Journey Through Meaning with Preschool Teachers 915
di *Marianna Piccioli, Lorenzo Cioni*

7.
Invecchiamento attivo: aspettative, servizi e stili di vita degli anziani
Active Ageing: Expectations, Services, and Lifestyles of Older Adults 925
di *Stefania Pinnelli*

8.
La scrittura come sintesi di educazione del corpo e processo creativo
Writing as a Synthesis Between Physical Education and Creative Process 939
di *Nicola Tenerelli, Francesco Del Sorbo*

Conclusioni

La Pedagogia Speciale in cammino: tra sfide e prospettive
Special Education in transition: current challenges and future directions 955
di *Marisa Pavone, Pasquale Moliterni*

1.
Introduzione

Antonella Valenti*, Lorena Montesano*, Alessandra M. Straniero* e Catia Giaconi**

La pubblicazione degli Atti del Convegno *La Pedagogia Speciale per l'Inclusione: sfide attuali e prospettive future*, promosso dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) e organizzato in collaborazione con l'Università della Calabria, intende offrire un contributo scientifico organico e aggiornato al dibattito contemporaneo sull'inclusione scolastica e sociale. Questo volume raccoglie i lavori presentati nel corso delle due giornate di studio, restituendo la pluralità di voci, approcci e prospettive che caratterizzano la ricerca italiana nel campo della Pedagogia Speciale, oggi chiamata ad affrontare trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche senza precedenti. L'attuale scenario educativo richiede infatti di ripensare in profondità i modelli interpretativi che, negli ultimi decenni, hanno guidato l'elaborazione teorica e le pratiche inclusive. L'introduzione di tecnologie intelligenti, la crescente complessità dei bisogni educativi, l'evoluzione normativa a livello nazionale e internazionale, l'emergere di nuove forme di vulnerabilità e disuguaglianza, sollecitano la comunità scientifica ad assumere una postura critica, riflessiva e interdisciplinare. La Pedagogia Speciale, tradizionalmente impegnata nella costruzione di contesti capaci di accogliere la differenza, si trova così al centro di un processo di ridefinizione che coinvolge non solo gli strumenti operativi dell'inclusione, ma anche le fondamenta epistemologiche e le responsabilità etiche della professione educativa.

I contributi raccolti nel presente volume testimoniano questa tensione evolutiva, offrendo letture innovative e approfondimenti teorico-metodologici sui temi più urgenti della contemporaneità. Tra questi, assumono particolare rilievo la necessità di formare insegnanti in grado di affrontare contesti complessi e diversificati; l'importanza di distinguere e integrare i diversi livelli del processo inclusivo, dalla dimensione micro delle relazioni quotidiane alla dimensione macro delle politiche educative e sociali;

* Università della Calabria.
** Università degli Studi di Macerata.

il ruolo strategico della progettazione educativa come leva per sostenere percorsi di vita orientati all'autodeterminazione; e la crescente attenzione alle tecnologie digitali e all'intelligenza artificiale, le cui potenzialità e criticità richiedono cornici interpretative solide e un forte ancoraggio dei processi decisionali ai valori dell'equità e della giustizia sociale.

Una parte significativa di questo volume è dedicata inoltre alla figura dell'insegnante specializzato, cardine della "via italiana all'inclusione", la cui identità professionale continua a ridefinirsi alla luce dei cambiamenti istituzionali e culturali in atto. I diversi contributi qui presentati evidenziano come il ruolo dell'insegnante di sostegno non possa essere interpretato come funzione meramente tecnica o compensativa, ma debba piuttosto essere compreso nella sua portata trasformativa: una professionalità capace di connettere saperi e contesti, di promuovere collegialità e corresponsabilità educativa, di fare da ponte tra scuola e territorio, contribuendo a costruire ambienti orientati alla partecipazione e al riconoscimento della persona.

Accanto a questi temi, trovano spazio analisi dedicate alla progettazione di ambienti inclusivi, ai bisogni educativi speciali, ai processi di valutazione e miglioramento, ai dispositivi didattici e alle innovazioni metodologiche che possono sostenere l'apprendimento e la partecipazione di tutti e di tutte. L'eterogeneità dei contributi dimostra come l'inclusione sia oggi, più che mai, un concetto polisemico, che richiede approcci integrati, modelli ecologici di lettura e una prospettiva di ricerca capace di tenere insieme la dimensione culturale, relazionale, organizzativa e politica dell'educazione.

Questo volume non rappresenta solo una restituzione del lavoro svolto durante il Convegno, ma si propone come spazio di riflessione continua, aperta e dialogica. Esso intende alimentare il confronto tra studiosi, studiose e istituzioni, contribuendo a delineare nuove traiettorie per il futuro della Pedagogia Speciale e per la costruzione di sistemi educativi capaci di rispondere alle trasformazioni in corso senza perdere di vista il valore fondamentale della persona e del suo diritto a partecipare pienamente alla vita sociale.

In un tempo in cui l'incertezza sembra predominare, emerge con forza l'esigenza di una pedagogia capace di interrogare criticamente il presente, di accogliere la complessità e di orientare l'azione educativa verso orizzonti di giustizia, equità e responsabilità collettiva.

2.

La scuola e le sfide dei nuovi docenti nell'era dell'intelligenza artificiale

Schools and the challenges of new teachers in the age of artificial intelligence

Gianluigi Greco*, Daniela De Luca* e Antonella Valenti*

Sommario

L'intelligenza artificiale sta trasformando il mondo dell'istruzione, aprendo nuove prospettive ma anche ponendo sfide complesse. Le scuole di oggi devono adattarsi a un contesto in cui le tecnologie intelligenti non solo supportano l'insegnamento, ma ridefiniscono il ruolo di docenti e studenti. Uno dei principali cambiamenti riguarda la personalizzazione dell'apprendimento. Grazie agli algoritmi di AI, è possibile creare percorsi didattici su misura, adattando i contenuti alle esigenze di ogni studente. Questo approccio aiuta a colmare lacune e a stimolare il talento, rendendo l'educazione più inclusiva ed efficace. Tuttavia, l'adozione dell'AI pone sfide significative. La prima riguarda la formazione degli insegnanti, che devono acquisire nuove competenze per integrare queste tecnologie in modo critico e consapevole. Un'altra questione cruciale è l'etica: l'uso di dati personali per ottimizzare l'apprendimento solleva interrogativi sulla privacy e sulla sicurezza delle informazioni. Infine, la scuola deve rimanere un luogo di crescita umana, in cui il pensiero critico, la creatività e le relazioni interpersonali siano al centro del processo educativo. L'intelligenza artificiale può essere un potente strumento di supporto, ma non deve sostituire il valore fondamentale dell'interazione umana e dell'esperienza diretta dell'apprendimento.

Parole chiave: intelligenza artificiale, educazione, pensiero critico, umanesimo computazionale.

---

* Università della Calabria.

Abstract
Artificial intelligence is transforming the world of education, opening up new perspectives while also presenting complex challenges. Today's schools must adapt to a context in which intelligent technologies not only support teaching but also redefine the roles of teachers and students. One of the main changes concerns the personalization of learning. Thanks to AI algorithms, it is possible to create tailored educational pathways, adapting content to the needs of each student. This approach helps address learning gaps and nurture talent, making education more inclusive and effective. However, the adoption of AI poses significant challenges. The first concerns teacher training, as educators must acquire new skills to integrate these technologies in a critical and informed manner. Another crucial issue is ethics: the use of personal data to optimize learning raises questions about privacy and information security.Finally, schools must remain places of human growth, where critical thinking, creativity, and interpersonal relationships are at the heart of the educational process. Artificial intelligence can be a powerful support tool, but it must not replace the fundamental value of human interaction and the direct experience of learning.

Keywords: *artificial intelligence, education, critical thinking, computational humanism.*

1. Introduzione

L'attuale epoca è caratterizzata da profonde trasformazioni che pongono la scuola di fronte a sfide inedite. L'avanzamento dell'intelligenza artificiale (IA) rappresenta un cambiamento non solo tecnologico, ma culturale, sociale, etico ed epistemologico. L'IA è sempre più diffusa nelle case, negli ambienti di lavoro, nelle istituzioni e nel contesto scolastico. Questa transizione va oltre l'introduzione di nuovi strumenti digitali, mettendo in discussione i fondamenti dell'educazione, sfidando la centralità del soggetto umano come unico detentore della conoscenza e ridefinendo l'equilibrio tra autonomia, mediazione e delega cognitiva. Le nuove generazioni crescono in un mondo dove i confini tra naturale e artificiale, creatività umana e automazione, pensiero critico e calcolo algoritmico diventano sempre più fluidi. L'IA sta modificando radicalmente le forme del sapere, i linguaggi comunicativi e le relazioni sociali. Le macchine odierne apprendono, interagiscono, generano contenuti e influenzano decisioni, diventando interlocutori sempre più credibili.

Questa evoluzione ha trovato molte scuole impreparate, evidenziando un divario tra innovazione tecnologica e modelli formativi. Tuttavia, tale scarto genera anche un'op-

portunità. La scuola, custode del pensiero critico e della cittadinanza democratica, deve reinventarsi: non solo riguardo a cosa insegnare, ma anche a come e perché insegnare nell'era dell'IA. Come formare in un mondo dove l'intelligenza è distribuita, ibrida e interattiva? Quali strumenti culturali e pedagogici sono necessari ai docenti per gestire questo cambiamento? Questo intervento propone una riflessione educativa che trascende la semplice gestione degli strumenti digitali, mirando a formare individui capaci di vivere criticamente il presente, interpretare le trasformazioni in atto e contribuire responsabilmente a una società più equa, inclusiva e sostenibile.

2. Una convergenza necessaria: tra saperi scientifici e umanistici

Presso l'Università della Calabria è in atto da anni un esperimento didattico e culturale basato su una collaborazione strutturata tra informatici, pedagogisti, filosofi ed educatori. Questo progetto si fonda su un presupposto rivoluzionario: non è più possibile affrontare le sfide attuali separando le competenze tecniche da quelle umanistiche. L'intelligenza artificiale, come ogni tecnologia, non è solo questione di calcolo o efficienza, ma è innanzitutto un prodotto culturale, generato in un contesto storico, linguistico e simbolico che necessita di essere compreso, contestualizzato, interpretato e governato.

Questa consapevolezza impone un ripensamento radicale dei modelli formativi, basato sul superamento delle tradizionali barriere disciplinari che hanno diviso il pensiero logico-deduttivo dalla riflessione critica, l'analisi computazionale dall'ermeneutica. È necessario rispondere all'appello lanciato da C.P. Snow in *The Two Cultures* (1959), il quale denunciava la crescente incomunicabilità tra cultura scientifica e umanistica. Oggi, quella frattura persiste, acuendosi, rischiando di rendere inadeguata la formazione di studenti, insegnanti e cittadini.

In questo quadro, l'educazione è chiamata a diventare un laboratorio per un nuovo "umanesimo computazionale", in cui l'intelligenza algoritmica non si contrappone alla soggettività umana, ma si integra ad essa in una prospettiva di complementarità critica. Un umanesimo che sappia indagare le tecnologie come fenomeni culturali e sociali, con implicazioni etiche, politiche ed estetiche. Ciò implica una reciproca contaminazione dei saperi: l'insegnamento della letteratura può includere riflessioni sulla generazione automatica di testi. Parallelamente, l'informatica deve aprirsi a questioni umanistiche, come i *bias* cognitivi insiti nei dati, le diseguaglianze algoritmiche e la responsabilità sociale degli sviluppatori. Solo in questo dialogo può emergere un'autentica competenza critica, capace di leggere la tecnologia non come un destino, ma come scelta collettiva. L'esperienza dell'Università della Calabria rappresenta un modello replicabile di formazione integrata.

3. Le origini dell'intelligenza artificiale: tra pensiero e apprendimento

Comprendere le radici dell'intelligenza artificiale significa indagarne la natura concettuale, lo sviluppo storico e le implicazioni filosofiche. Alla base di tutto c'è la domanda posta da Alan Turing (1950): "*Can machines think?*" Non si tratta solo di una questione logica, ma di una riflessione epistemologica e antropologica. Il test di Turing spostò il *focus* dall'essenza dell'intelligenza alla sua manifestazione, valutandola in base alla capacità di simulare il comportamento umano. Turing anticipava così una concezione pragmatica e operativa, oggi centrale nella cultura algoritmica.

Con il tempo, il paradigma deterministico basato su regole codificate ha lasciato spazio a un approccio statistico e probabilistico, con l'avvento del *machine learning* e del *deep learning*. Le macchine non si limitano più a eseguire istruzioni, ma apprendono dai dati, riconoscendo *pattern* e producendo risultati a volte imprevedibili. Un passaggio chiave fu il *perceptron* di Rosenblatt (1958), ispirato ai neuroni biologici, rivalutato negli anni 2000 grazie a maggiore potenza computazionale e ai *big data*, che hanno permesso lo sviluppo delle reti neurali profonde. L'IA contemporanea è così diventata generativa, adattiva e autoregolante.

In questo contesto, l'educazione ha un doppio compito: fornire strumenti tecnici per comprendere le tecnologie quotidiane (algoritmi, *chatbot*, modelli generativi) e aprire spazi di riflessione storica, filosofica ed etica, per interrogare criticamente il ruolo umano nell'era digitale. Lo studio dell'IA non deve essere solo tecnico, ma una nuova alfabetizzazione critica, trasversale ai saperi. Significa comprendere non solo come funziona una rete neurale, ma anche perché è stata progettata, quali visioni del mondo rappresenta e quali relazioni di potere può consolidare o sfidare. L'intelligenza artificiale è quindi un campo di senso da abitare consapevolmente.

4. Dall'imitazione alla creatività: il caso AlphaGo e ChatGPT

Il caso di AlphaGo, sviluppato da DeepMind e reso celebre nel 2016 dalla vittoria contro il campione coreano Lee Sedol, ha rappresentato una pietra miliare non solo tecnologica, ma anche culturale (Silver et al., 2016). In particolare, la celebre "mossa 37", giocata al secondo incontro, ha scardinato ogni previsione degli esperti di Go: non rientrava in alcun *pattern* noto ed era giudicata da molti come un errore, eppure si è rivelata decisiva per la vittoria. Alcuni analisti l'hanno definita "non umana" o "creativa", segnalando un passaggio di soglia: l'IA non si limitava più a imitare il pensiero umano, ma iniziava a manifestare strategie autonome, originali (Floridi, 2016). Questo

evento ha generato uno *choc* culturale paragonabile alla smentita dell'antropocentrismo cosmologico operata da Galileo: non siamo più soli nella sfera del pensiero strategico. AlphaGo non si è limitato a battere l'uomo: ha reinventato il gioco, mostrando che una macchina poteva generare soluzioni non previste nemmeno dai suoi creatori. Si affacciava così il concetto di creatività emergente.

Con l'arrivo di ChatGPT e dei modelli generativi di linguaggio naturale (LLMs), la soglia dell'interazione con l'intelligenza artificiale si è ulteriormente abbassata, democratizzandosi. Oggi milioni di persone, studenti compresi, dialogano quotidianamente con questi sistemi, spesso senza consapevolezza delle loro logiche interne; la loro straordinaria fluidità linguistica, unita alla coerenza contestuale, produce in molti l'illusione di una coscienza (Gabay & Funa, 2025). Questo effetto, noto come "antropomorfismo algoritmico", solleva interrogativi pedagogici ed epistemologici urgenti: come educare le nuove generazioni a distinguere tra intelligenza apparente e consapevolezza autentica? Come costruire anticorpi cognitivi contro l'automatismo percettivo?

In tale scenario, l'ambiente scolastico non può limitarsi a proibire o ignorare questi strumenti, ma deve integrare l'IA in una cornice formativa consapevole e critica. L'uso scolastico dei modelli generativi può rappresentare un'opportunità di apprendimento autentico, ma solo se inserito in un percorso che ne espliciti finalità, limiti, *bias*, opacità (Selwyn, 2019). Gli studenti devono comprendere che le risposte dell'IA non sono né oggettive né neutrali, ma prodotte da modelli probabilistici addestrati su dati parziali, spesso influenzati da pregiudizi culturali.

In questo contesto, il docente assume un ruolo rinnovato e decisivo: non più solo trasmettitore di contenuti, ma mediatore culturale e decodificatore epistemologico; deve aiutare gli studenti a interpretare criticamente le risposte dell'IA, a interrogarne le fonti, a soppesare le alternative; deve guidarli nel riconoscere ciò che rende l'umano insostituibile: la capacità di attribuire senso, di assumere responsabilità, di generare empatia, di immaginare scenari non determinati (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). La sfida pedagogica dell'intelligenza artificiale non è solo tecnica, ma profondamente valoriale. Ci interroga su cosa voglia dire "educare" in un'epoca in cui chi risponde non è necessariamente chi pensa. E ci spinge a riaffermare la centralità dell'umano come soggetto riflessivo, relazionale, creativo (Gabay & Funa, 2025; Selwyn, 2019).

5. La *black box* e il problema della comprensione

L'opacità dell'IA rappresenta una sfida democratica epocale (Burrell, 2016). I modelli di *deep learning*, alla base delle principali applicazioni intelligenti, operano su

una scala di complessità che eccede la comprensione umana: milioni, talvolta miliardi, di parametri vengono ottimizzati in processi che nemmeno i loro creatori riescono a spiegare pienamente (Bengio, LeCun, & Hinton, 2021). Si parla, non a caso, di *black box*, una "scatola nera" che restituisce risposte efficaci ma spesso indecifrabili (Pasquale, 2015).

In un sistema democratico, dove la legittimità delle decisioni si fonda sulla partecipazione informata dei cittadini, questa opacità è problematica. Come possono le persone esercitare un controllo critico su sistemi che non comprendono? Come può il voto, l'opinione pubblica, l'azione collettiva, orientare decisioni mediate da algoritmi invisibili e inaccessibili? Da qui emerge un compito ineludibile per l'educazione: trasformare l'intelligenza artificiale da oggetto magico a oggetto comprensibile, da tecnologia passivamente usata a tecnologia criticamente interpretata (Selwyn, 2019). Il principio della trasparenza algoritmica deve diventare contenuto esplicito dei curricoli scolastici, in particolare nell'ambito dell'educazione civica digitale. Gli studenti devono essere formati a una nuova alfabetizzazione civica, che includa non solo la conoscenza delle istituzioni e dei diritti, ma anche la capacità di interrogare le tecnologie che oggi influenzano le decisioni pubbliche e private. Devono imparare a chiedersi: quali dati sono stati utilizzati? Chi ha progettato l'algoritmo? Con quale finalità? Quali visioni del mondo incorpora? Insegnare a porre queste domande significa coltivare un pensiero critico, allenare la democrazia a un nuovo livello di complessità.

Ma la questione non è solo di accessibilità tecnica. È anche di giustizia. L'intelligenza artificiale non è neutra. Riflette i dati di partenza, che a loro volta incorporano le disuguaglianze, i pregiudizi, le asimmetrie sociali (Benjamin, 2019; Mehrabi et al., 2021). Algoritmi usati per selezionare candidati, concedere prestiti, suggerire contenuti o valutare studenti, possono rafforzare stereotipi se non vengono interrogati e corretti. La scuola diventa allora un presidio fondamentale contro la riproduzione automatica delle ingiustizie. È nel contesto educativo che si può insegnare a riconoscere i *bias*, a leggere criticamente i dati, a mettere in discussione la pretesa oggettività delle macchine. Un'educazione consapevole all'IA significa formare menti capaci di decostruire le narrazioni dominanti, immaginare alternative, costruire tecnologie più eque e inclusive (Williamson, 2023). Non si tratta solo di competenze tecniche, ma di un nuovo umanesimo, in cui la coscienza critica e l'etica tornano a essere centrali.

6. L'IA nella società: opportunità e ritardi

Nonostante le grandi potenzialità offerte dalle tecnologie intelligenti, l'Italia si confronta con un ritardo strutturale che rischia di comprometterne la piena valorizzazione

nel tessuto sociale ed educativo. I rapporti DESI fotografano chiaramente questa situazione (European Commission, 2023), evidenziando un divario significativo rispetto alla media europea sia per le infrastrutture digitali sia in termini di competenze digitali diffuse.

Questo *gap* infrastrutturale e formativo si riverbera nel settore scolastico, dove l'assenza di una strategia nazionale organica sull'integrazione dell'intelligenza artificiale rappresenta un ostacolo cruciale. In molte scuole, infatti, gli insegnanti si trovano a dover affrontare da soli l'introduzione e la gestione di strumenti complessi, senza un supporto adeguato né linee guida chiare. Le reti informali tra colleghi, sebbene preziose, non bastano a garantire una formazione solida e uniforme, creando così disuguaglianze nell'accesso e nell'uso efficace delle tecnologie. Un altro aspetto critico riguarda la formazione iniziale dei docenti, che spesso manca di moduli specifici dedicati all'etica digitale, all'intelligenza artificiale e all'educazione ai dati (Ranieri et al., 2018). Questo vuoto formativo limita la capacità degli insegnanti di affrontare con competenza e consapevolezza le sfide poste dall'era digitale.

Tuttavia, esistono segnali incoraggianti e alcune sperimentazioni che indicano la strada da percorrere. Il Piano "Scuola 4.0" (MIUR, 2022), insieme alle linee guida DigCompEdu per la formazione digitale degli educatori, propongono approcci didattici innovativi basati su ambienti di apprendimento flessibili e dinamici, su metodologie laboratoriali e sull'importanza di mettere al centro il pensiero critico e la capacità di *problem solving*. Queste esperienze dimostrano che è possibile immaginare una scuola che non si limiti a integrare tecnologie, ma che le faccia diventare leve per una trasformazione culturale profonda.

Per realizzare questa visione, però, non basta una somma di iniziative isolate. Serve una strategia sistemica e coordinata, che sappia integrare le innovazioni tecnologiche con una *governance* educativa moderna e lungimirante. Questa *governance* non può essere reattiva o frammentata, ma deve essere proattiva, capace di anticipare i cambiamenti, coinvolgere attivamente tutti gli attori della comunità scolastica e promuovere una partecipazione diffusa e consapevole. Solo una scuola dotata di strumenti adeguati, di una formazione continua e di un progetto educativo inclusivo e innovativo potrà essere all'altezza del proprio tempo, accompagnando le nuove generazioni a comprendere il mondo che le circonda e a trasformarlo in modo responsabile e creativo.

7. Le nuove competenze per la scuola del futuro

Le competenze richieste ai docenti nell'epoca dell'IA sono molteplici e interconnesse:

- Competenze tecniche: non basta "usare" l'IA, occorre capirne le logiche. Educare alla computazione significa offrire chiavi di lettura nuove del mondo.

- Pensiero critico: capacità di analisi, verifica delle fonti, riconoscimento della manipolazione informativa. È una competenza civica fondamentale.
- Competenze linguistiche e immaginative: la scrittura automatica sollecita una nuova attenzione alla qualità espressiva, alla forza del linguaggio umano come atto creativo e dialogico.
- Educazione alle emozioni: in un mondo popolato da "intelligenze artificiali empatiche", serve più che mai coltivare l'empatia reale, la capacità di ascoltare, accogliere, costruire legami autentici.
- Etica e responsabilità: ogni scelta tecnologica è una scelta politica. Educare significa rendere visibili le opzioni morali dietro ogni innovazione.
- Cultura del dubbio: insegnare a porre buone domande è più urgente che fornire risposte corrette; il dubbio è la vera forma della libertà intellettuale.

8. Il senso del futuro: un *prompt* collettivo

Nel cortometraggio *Infinite Images*, realizzato con strumenti di intelligenza artificiale, si immagina un futuro inquietante: le macchine, dopo aver appreso dall'umanità la violenza, l'intolleranza, l'odio e il dominio, giungono alla conclusione che per salvare il mondo sia necessario eliminare la specie umana stessa. Non è un futuro deterministico, ma uno specchio tragico che ci costringe a interrogarci: cosa stiamo insegnando, esplicitamente e implicitamente, alle intelligenze artificiali che stiamo costruendo? Di quali dati si nutrono? Quali valori trasmettiamo?

Il finale del cortometraggio, tuttavia, non si chiude nella distopia. Rimane aperto, e con esso si apre una possibilità: se cambiamo i dati, cambieranno anche le macchine. In altre parole, se modifichiamo il contesto culturale da cui le IA apprendono – il nostro linguaggio, i nostri racconti, le nostre narrazioni collettive – possiamo orientare lo sviluppo tecnologico verso direzioni più umane, più giuste, più inclusive.

In questo scenario, la scuola assume un ruolo radicalmente trasformativo. Non è soltanto il luogo della trasmissione del sapere, ma diventa l'infrastruttura etica e narrativa da cui dipende il futuro dell'intelligenza artificiale. È nella scuola che si costruisce il nuovo archivio culturale da cui le macchine attingeranno per apprendere. Un archivio vivo, dinamico, plurale, in cui i valori democratici, l'empatia, il rispetto per le differenze, la cura dell'altro e del mondo diventano dati generativi, *prompt* di civiltà.

Possiamo allora immaginare l'educazione come la scrittura continua di un *prompt* collettivo: un insieme di storie, visioni, idee, emozioni, che guideranno le intelligenze artificiali non solo nel generare contenuti, ma nel riflettere i principi a cui vogliamo che

aderiscano. Educare oggi, significa anche educare l'IA attraverso ciò che insegniamo agli esseri umani. La qualità della convivenza futura dipenderà dalla qualità del racconto che sapremo condividere oggi. La scuola, in questa prospettiva, non è in ritardo: è all'avanguardia. È il primo luogo in cui possiamo scegliere di scrivere un altro futuro, un altro lessico, un altro immaginario. Non un futuro scritto *da* altri, né *per* altri, ma costruito insieme, giorno dopo giorno, con intelligenza, con responsabilità, con immaginazione.

9. Conclusioni

L'intelligenza artificiale non sostituirà l'educazione, ma ne ridefinirà i contorni, sfidandone l'essenza e il linguaggio. Non siamo di fronte a un semplice aggiornamento di strumenti, ma a un cambiamento di paradigma che interroga il ruolo stesso della scuola nella società. In un mondo in cui le macchine generano testi, immagini, decisioni, perfino emozioni simulate, il valore della relazione educativa, del pensiero critico, dell'esperienza umana condivisa diventa ancora più centrale e insostituibile. L'educazione, infatti, non è un processo di semplice trasmissione di informazioni – funzione che le intelligenze artificiali possono svolgere con efficienza crescente – bensì un'esperienza trasformativa, radicata nell'ascolto, nel dialogo, nella costruzione di significati.

È qui che risiede la sfida per i nuovi docenti: essere non soltanto erogatori di contenuti, ma interpreti consapevoli del proprio tempo, mediatori tra mondi e linguaggi, costruttori di senso in un orizzonte complesso e plurale. La loro missione non si esaurisce nell'adozione di tecnologie, ma si concretizza nella capacità di educare alla libertà, al discernimento, all'etica della responsabilità. L'intelligenza artificiale può offrire strumenti straordinari, ma solo la guida umana può orientarne l'uso verso fini autenticamente educativi. In questo senso, l'IA non riduce l'autonomia della scuola: la rilancia, la esige, la amplifica. Ma per farlo, chiede ai docenti di assumere un nuovo ruolo: quello di artigiani della conoscenza e custodi del futuro umano.

Solo una scuola capace di rinnovarsi senza perdere la propria anima potrà continuare a essere il cuore pulsante della democrazia, un luogo in cui la libertà si impara esercitandola e in cui il sapere si costruisce insieme, nella pluralità delle voci. Perché, come ci ricorda Socrate, una vita senza domande non è degna di essere vissuta. E in un mondo dove risposte automatiche sono sempre più a portata di mano, insegnare a porsi domande – vere, scomode, feconde – resta il compito più alto, urgente e rivoluzionario dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

Bengio, Y., LeCun, Y., & Hinton, G. (2021). Deep learning for AI. *Communications of the ACM, 64*(7), 58–65.

Benjamin, R. (2019). *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Polity.

Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society, 3*(1).

European Commission (2023). *Digital Economy and Society Index (DESI) – Country Report: Italy*.

Floridi, L. (2016). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.

Gabay, R. A., & Funa, A. A. (2025). Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning: A meta-synthesis study. *Social Sciences & Humanities Open, 11*(1), 101221.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N., Lerman, K., & Galstyan, A. (2021). A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning. *ACM Computing Surveys*.

MIUR (2022). *Piano Nazionale Scuola Digitale – Scuola 4.0*.

Frank, P. (2015). *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ranieri, M., Bruni, I., & Kupiainen, R. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research, 11*(20), 152-164.

Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain. *Psychological Review, 65*(6), 386–408.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

Silver, D., Huang, A., Maddison, C. J., Guez, A., Sifre, L., van den Driessche, G., ... & Hassabis, D. (2016). Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search. *Nature, 529*(7587), 484-489.

Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press.

Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*(236), 433-460.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

Williamson, B. (2023). The Social Life of AI in Education. *Harvard Educational Review*.

3.

Special Pedagogy for Inclusion: Current Challenges and Future Perspectives

Colin Calleja*

Abstract
Inclusive education represents a transformative paradigm in the pursuit of educational equity and social justice. Grounded in principles articulated by UNESCO and other international frameworks, it challenges traditional models by advocating for structural, cultural, and pedagogical reforms that ensure meaningful participation for all learners. This paper explores the imperative of inclusion in contemporary society, outlines persistent challenges within special pedagogy, and offers forward-looking strategies to actualize inclusive education globally.

Keywords: inclusion, special pedagogy, changelles.

1. The Imperative of Inclusion

1.1. Inclusion as a Transformative Vision

Inclusion transcends mere accommodation; it is fundamentally about fostering a sense of belonging. Booth and Ainscow's (2002) *Index for Inclusion* frames inclusion as a process that reduces exclusion and enhances participation. Rather than an act of charity, inclusion should be recognized as a structural commitment to social justice. Graham (2020) emphasizes the need to rethink educational systems to meet all learners' needs, highlighting the necessity for systemic and cultural transformation.

* Università di Malta.

As Brown (2017) suggests, belonging involves the creation of environments where individuals are valued for their authentic selves. Relational practices that build trust among educators, learners, and families are central. This understanding necessitates pedagogical adaptations, including content that reflects diverse needs and systemic reforms to confront barriers such as biased assessments and inequitable resources.

1.2 Relevance in Contemporary Society

Migration, globalization, and shifting demographic patterns have transformed classrooms into multicultural spaces, intensifying the call for inclusive education (Banks, 2015). Beyond promoting representation, inclusion is a powerful tool for equity, helping break cycles of marginalization (Sleeter, 2011). Furthermore, it prepares students with the skills – empathy, collaboration, and problem-solving – necessary in multicultural work environments (Guajardo et al., 2016).

The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) and Article 24 of the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*(United Nations, 2006) both advocate for inclusive education as a fundamental right, emphasizing integrated over segregated systems.

2. Challenges in Special Pedagogy

Despite international support, inclusive education remains difficult to fully implement. Rigid educational systems – marked by standardized assessments, inflexible curricula, and policy constraints – often disadvantage learners who do not conform to traditional educational norms (Tomlinson, 2017). Teacher preparation also remains a concern, with many educators reporting insufficient training in inclusive methods (Florian & Spratt, 2013).

Moreover, resource limitations hinder inclusive efforts. Access to assistive technologies, classroom support, and professional development is often limited, affecting both student outcomes and teacher efficacy (Peters et al., 2005). Cultural biases also persist, manifesting in low expectations or deficit-based views of disability and diversity (Slee, 2011).

Exclusionary practices result in academic disengagement and social alienation (Hehir, 2002), while inadequately supported educators may face burnout and reduced instructional effectiveness (Hargreaves & Fullan, 2012). The broader societal impact includes the continued marginalization of those who could otherwise contribute meaningfully.

3. Future Perspectives and Strategies for Transformation

The transformation toward truly inclusive education requires a multifaceted approach that leverages pedagogical innovation, systemic collaboration, cultural responsiveness, and sustained policy commitment. These strategies must be underpinned by the belief that all learners, regardless of ability or background, deserve equitable access to high-quality educational experiences that reflect their individual strengths, identities, and learning preferences.

3.1 Pedagogical Innovation and Technology Integration

Recent advancements in educational technology and instructional design offer unprecedented opportunities to individualize learning and enhance engagement. One particularly influential framework in this area is Universal Design for Learning (UDL), developed by Meyer, Rose, and Gordon (2014). UDL proposes that curricula should be designed with flexibility from the outset, allowing multiple means of representation, expression, and engagement to accommodate the diverse needs of all learners. Rather than retrofitting existing models to meet special needs, UDL advocates for proactive and inclusive design principles that benefit every student. For instance, digital platforms that offer adjustable text sizes, voice-to-text input, or interactive content can empower learners with disabilities while simultaneously enhancing accessibility for a broader population of students, including multilingual learners and those with different cognitive processing styles. Beyond ensuring access, such tools can significantly improve motivation and autonomy by allowing students to engage with content in ways that align with their strengths and preferences. These personalized instructional pathways not only reduce barriers but also enhance students' sense of agency in the learning process. The integration of assistive technologies, such as screen readers, speech-to-text applications, and customizable learning management systems, further expands the potential of inclusive environments, enabling educators to reach and support a diverse classroom effectively.

3.2 Ecological and Systemic Collaboration

However, inclusion is not solely the responsibility of individual educators or technologies–it requires systemic support and collaboration across multiple layers of the educational ecosystem. Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory provides

a valuable framework for understanding the interconnected networks that influence a learner's development. His model emphasizes the significance of dynamic interactions between individuals and their environments, including the microsystem (family, peers, and schools), mesosystem (interactions between these settings), and macrosystem (societal values and policies). Applying this theory to inclusive education underscores the importance of establishing strong partnerships between schools, families, communities, and policymakers. Schools must actively engage parents and caregivers as partners in the educational process, fostering two-way communication and shared decision-making. Similarly, community organizations and support services should collaborate with schools to offer wraparound supports that address both academic and socio-emotional needs. At the policy level, inclusive practices must be reinforced by legislation, funding, and frameworks that promote accountability and sustainability.

3.3 Culturally Responsive Pedagogy and Global Knowledge Exchange

Cultural responsiveness is another essential pillar of inclusive education. As classrooms become increasingly diverse, educators must recognize and value the cultural identities, linguistic backgrounds, and lived experiences that learners bring with them. Gay (2010) argues that culturally responsive teaching is not merely about including diverse content; it is about aligning pedagogy with students' cultural contexts to enhance relevance, engagement, and academic success. This includes adapting communication styles, selecting materials that reflect students' heritages, and creating inclusive classroom climates that validate all cultural expressions. Importantly, culturally responsive pedagogy also serves to develop empathy, critical consciousness, and intercultural competence among all students. When learners see their identities reflected in the curriculum and feel respected within the classroom community, they are more likely to participate actively and achieve academic success. In turn, this fosters mutual understanding and reduces biases within diverse learning communities. In a global context, knowledge-sharing platforms and international frameworks play a critical role in shaping inclusive education policy and practice. One such example is the OECD's *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework* (2021), which provides a comprehensive approach for addressing the challenges of diversity in education systems. This framework emphasizes the need for intersectional and multidimensional strategies that consider governance structures, resource allocation, professional capacity building, school-level interventions, and robust monitoring mechanisms. By facilitating the exchange of promising practices, evaluating the impact of policies, and promoting collaborative learning among member

countries, such initiatives enable education stakeholders to develop inclusive frameworks that are both globally informed and locally adapted. Drawing insights from international models, policymakers and educators can accelerate the design and implementation of equitable, responsive, and sustainable inclusive education systems.

3.4 Policy, Professional Development, and Sustained Investment

For inclusive education to move beyond aspiration, it must be deeply embedded in policy frameworks that prioritize equity and resource allocation. Legislative support for inclusion should be accompanied by clear implementation guidelines, ongoing monitoring, and mechanisms for accountability. Policies should also ensure that adequate financial investments are made to support inclusive infrastructure, staffing, and tools. Equally vital is the continuous professional development of educators. As Tomlinson (2001) contends, differentiated instruction is a cornerstone of inclusive pedagogy, enabling teachers to respond to student variability through tailored content, process, and product modifications. However, many educators still lack the training and confidence to implement such strategies effectively. High-quality professional learning – grounded in reflective practice, collaboration, and evidence-based methodologies – is essential to build teacher capacity and resilience in diverse classrooms. Finally, the role of technology in supporting inclusion must not be underestimated. Assistive technologies – such as text-to-speech tools, augmented communication devices, and adaptive learning software – can bridge gaps for students with learning difficulties, sensory impairments, or mobility challenges. Moreover, when such tools are integrated into mainstream instruction, they benefit a wide range of learners and promote the principle of universal accessibility.

4. A Call to Action

Inclusion is not a final destination but an ongoing journey – one that demands sustained commitment, courageous leadership, and genuine collaboration. It is a process marked by continuous reflection, learning, and adaptation. As educators, researchers, policymakers, and advocates, we must move beyond declarative support for inclusion and engage in intentional actions that dismantle systemic inequities, challenge exclusionary practices, and foster cultures of belonging in every educational setting. This work requires not only pedagogical shifts but also emotional and moral engagement –

recognizing the humanity, potential, and rights of every learner. Inclusion challenges us to reconsider traditional assumptions about ability, achievement, and classroom norms. It urges us to engage with complexity rather than shy away from it, to value difference not as a deficit but as a source of strength and enrichment. The responsibility to advance inclusive education does not rest solely on individual educators or institutions; it is a collective moral imperative that calls for partnerships across sectors, sustained advocacy, and evidence-informed policy. Echoing the words of Paulo Freire (1996), education must be a liberatory force: "Education either functions as an instrument to bring about conformity or as a means to foster freedom and creativity" (Freire, 1996, p. 34). We must choose the latter – fostering freedom, creativity, and equity by reimagining and reconstructing education systems that empower every learner to flourish.

5. Conclusion

This paper has explored the imperative, challenges, and transformative potential of inclusive education in contemporary global contexts. Grounded in frameworks such as Universal Design for Learning, ecological systems theory, and culturally responsive pedagogy, inclusion emerges as both an ethical obligation and a strategic necessity. It is clear that while substantial progress has been made in international discourse and policy, significant gaps persist in practice – gaps that disproportionately affect learners with disabilities, students from minority cultural backgrounds, and others historically marginalized within mainstream education. The path forward requires more than innovation – it requires intention. It calls for investment in teacher development, policy alignment, community engagement, and the systemic removal of barriers that hinder participation and belonging. Equally, it calls for a redefinition of success in education – one that is inclusive, relational, and responsive to human diversity. By embracing inclusion not as an add-on but as a foundational principle, educational systems can become more equitable, dynamic, and resilient. In doing so, we affirm the right of every learner to be seen, heard, and supported – not only to succeed academically but to participate fully in society as empowered, valued individuals. Let this be not just a scholarly reflection, but a renewed call to action – a commitment to ensure that inclusive education is not merely a vision, but a reality for all.

References

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. New York-London: Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

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

Brown, B. (2017). *Braving the wilderness: The quest for true belonging and the courage to stand alone*. New York: Random House.

Burns, T., & Gottschalk, F. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 260). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive pedagogy. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119-135.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (New rev. ed.). London: Penguin Books.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Guajardo, M., Guajardo, F., Janson, C., & Militello, M. (2016). *Reframing community partnerships in education: Uniting the power of place and wisdom of people*. New York, NY ; Abingdon, Oxon: Routledge.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York-London: Teachers College Press.

Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review, 72*(1), 1-32.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.

Peters, S., Johnstone, C. J., & Ferguson, P. M. (2005). A disability studies perspective on the OECD's policy review on inclusive education. *Educational Review, 57*(2), 179-195.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. London-New York: Routledge.

Sleeter, C. E. (2011). *The academic and social value of ethnic studies: A research review*. New York: National Education Association.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Va.: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, Va.: ASCD.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://unesdoc.unesco.org

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. https://www.un.org

4.

La sfida dell'inclusione: ripensare e qualificare il profilo e la funzione dell'insegnante specializzato

The challenge of inclusion: rethinking and enhancing the role and profile of specialized teacher

Anna Maria Murdaca* e Antonello Mura** (*)

Sommario

Il contributo affronta il tema dell'identità e delle prospettive dell'insegnante specializzato, figura cardine della "via italiana all'inclusione". A partire da un duplice sguardo – retrospettivo, per valorizzarne le radici storiche e scientifiche, e proiettivo, per delinearne gli sviluppi futuri – si evidenzia come il suo ruolo non possa ridursi a una funzione tecnica, ma richieda una professionalità riflessiva e progettuale. La ricostruzione delle tappe teoriche, normative e istituzionali che hanno definito questa figura mostra come essa abbia contribuito a innovare le pratiche educative, favorendo personalizzazione, collegialità e collaborazione interdisciplinare.

Sul piano pedagogico, l'insegnante specializzato è chiamato ad agire secondo i principi di cura, libertà e ricerca, promuovendo contesti inclusivi che riconoscano e valorizzino la diversità. In questa prospettiva, la sua funzione si configura come risorsa strategica per una scuola capace di coniugare giustizia, responsabilità e innovazione.

Parole chiave: insegnante specializzato, inclusione, pedagogia speciale.

---

* Università degli Studi Kore di Enna.

** Università degli Studi di Cagliari.

(*) L'intero articolo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Antonello Mura e Anna Maria Murdaca hanno scritto insieme il primo paragrafo *Sguardi verso il futuro: ridefinire il ruolo dell'insegnante* specializzato, Antonello Mura è autore del secondo paragrafo, *Tra tradizione e innovazione: il riconoscimento scientifico e istituzionale della figura dell'insegnante specializzato*, Anna Maria Murdaca è autrice del terzo paragrafo, *Cura, libertà e ricerca: il fondamento pedagogico dell'agire docente.*

Abstract
This contribution addresses the identity and future perspectives of the special education teacher, a key figure in the "Italian path to inclusion." Through a dual lens – retrospective, to highlight historical and scientific roots, and prospective, to outline future developments – the paper underlines that this role cannot be reduced to a merely technical function but requires a reflective and design-oriented professionalism. The reconstruction of the theoretical, normative, and institutional stages that shaped this professional profile shows how it has contributed to innovating educational practices by fostering personalization, collegiality, and interdisciplinary collaboration.

On the pedagogical level, the special education teacher is called to act according to the principles of care, freedom, and research, promoting inclusive contexts that recognize and enhance diversity. In this perspective, the role emerges as a strategic resource for a school capable of combining justice, responsibility, and innovation.

Keywords: *special education teacher, inclusion, special pedagogy.*

1. Sguardi verso il futuro: ridefinire il ruolo dell'insegnante specializzato

La riflessione sull'identità e sulle prospettive dell'insegnante specializzato non può prescindere da una duplice operazione: da un lato, il recupero delle traiettorie storiche e culturali che hanno dato forma al suo ruolo all'interno della scuola italiana; dall'altro, la capacità di interrogarsi criticamente sul senso profondo dell'agire educativo in un tempo attraversato da crisi, trasformazioni e nuove domande di giustizia.

Il termine "prospettiva" – dal latino *prospectus*, "guardare avanti" – evoca un duplice movimento dello sguardo: retrospettivo, per comprendere le origini e l'evoluzione di una figura professionale che ha segnato la "via italiana all'inclusione"; e proiettivo, per immaginare futuri possibili, consapevoli che l'inclusione non è una conquista acquisita, ma una tensione permanente, una pratica da rinnovare costantemente.

Affrontare il tema delle prospettive di crescita per l'insegnante specializzato significa allora interrogarsi non solo sulle competenze richieste o sui modelli formativi, ma anche sul senso dell'educare in un'epoca in cui la scuola rischia di appiattirsi su logiche burocratiche e prestazionali, perdendo il legame profondo con la persona e la sua educabilità. Come ci ricorda Paulo Freire, educare è sempre un atto politico, un esercizio di libertà che richiede coscienza critica, cura, e rifiuto dell'addomesticamento.

In questo scenario, l'insegnante specializzato – figura nata dall'incontro tra elaborazioni teoriche e pratiche trasformative – può rappresentare una risorsa strategica per

la scuola, a patto che sappia risignificare il proprio ruolo. Non più semplice esecutore di tecnicismi adattivi, ma professionista riflessivo, ricercatore del proprio agire, costruttore di contesti inclusivi in cui ciascun alunno, con le sue peculiarità, possa essere riconosciuto nella pienezza della sua soggettività.

Per rendere questo orizzonte possibile, è necessario uno sforzo congiunto di rilettura delle radici storiche della Pedagogia Speciale e di ripensamento delle categorie interpretative con cui si affrontano oggi i temi della fragilità, della differenza, dell'apprendimento. Serve un pensiero pedagogico che, accanto alla razionalità normativa e tecnico-didattica, sappia accogliere la complessità della vita scolastica, abbracciando nuovi orizzonti etici, filosofici e relazionali.

La sfida, allora, è duplice: continuare a consolidare l'impianto scientifico della professionalità docente, e al tempo stesso coltivare una visione olistica della formazione, che restituisca all'insegnante il compito più alto: accompagnare, con competenza e passione, ogni persona verso la piena realizzazione di sé.

2. Tra tradizione e innovazione: il riconoscimento scientifico e istituzionale della figura dell'insegnante specializzato

Un esame approfondito delle potenziali traiettorie future esige un recupero critico e sistematico del contributo teorico e metodologico offerto dai principali maestri francesi e italiani. È infatti a partire dalle pratiche empiriche di insegnamento di quei primi sperimentatori – Ponce de Leon, De l'Èpée, Haüy, Itard, Séguin, per la tradizione francese, e De Sanctis e Maria Montessori per quella italiana – che sono lentamente maturate molte delle conoscenze e delle competenze che oggi sostengono l'agire inclusivo. La loro opera pionieristica, fondata sull'osservazione e sulla sperimentazione diretta, ha posto le basi per un nuovo modo di concepire l'educabilità della persona con disabilità, rifiutando logiche segreganti e aprendo alla costruzione di ambienti formativi centrati sul soggetto.

Allo stesso modo, va riscoperto il contributo dei pionieri accademici della pedagogia speciale – Zavalloni, Canevaro, Vico, Montuschi, de Anna, Gelati – che hanno saputo sistematizzare e consolidare un sapere pedagogico orientato all'inclusione, dando forma a un campo scientifico autonomo e culturalmente fondato. Accanto a loro, anche le opere di taglio divulgativo e professionale, comparse tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Duemila (tra gli altri, De Vita & Pepi Amenta, 1983; Finocchiaro & Bianco, 1987), hanno avuto un ruolo significativo nel promuovere una nuova consapevolezza sull'esercizio della funzione docente nei contesti inclusivi.

Questo progressivo consolidamento teorico ha trovato eco e riconoscimento anche sul piano scientifico-culturale. In particolare, il gruppo dei pedagogisti speciali in seno alla Società Italiana di Pedagogia (Siped) ha inizialmente promosso un ampio dibattito sul ruolo dell'insegnante specializzato, poi raccolto e ampliato dalla SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale), costituitasi ufficialmente nel 2008. Già nel 2004, il n. 3/2 della rivista *L'Integrazione scolastica e sociale*, curato da Andrea Canevaro, dedicava un'intera sezione monografica alla "formazione degli insegnanti per l'inclusione". Il fascicolo successivo (n. 3/3) pubblicava gli atti del Convegno *L'insegnante di sostegno in prospettiva europea*, che offriva una lettura articolata del profilo professionale e dei suoi possibili sviluppi nel contesto internazionale.

Nel 2005, ancora su *L'Integrazione scolastica e sociale* (n. 4/2), nella rubrica "Cantiere aperto", venne pubblicato il documento *Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno*, firmato da un gruppo qualificato di pedagogisti speciali. Tale contributo rappresentava il tentativo di delineare un insieme condiviso di principi e orientamenti per la formazione di questa figura, valorizzandone la dimensione pedagogica, relazionale e progettuale.

A questi primi contributi si affiancarono negli anni successivi numerosi articoli apparsi su riviste di settore come *Studium Educationis*, *Dirigenti Scuola*, *Didatticamente*, che affrontavano la questione del sostegno da differenti angolature: teoriche, metodologiche, normative e organizzative. Il dibattito fu ulteriormente rilanciato nel 2009 con la pubblicazione, nel n. 8/2 della stessa rivista *L'Integrazione scolastica e sociale*, del documento ufficiale SIPeS intitolato *Osservazioni al documento di lavoro per la formazione del personale docente, DM 30/07/08, e alla bozza* di *Regolamento (nota come proposta ISRAEL)*.

In seguito a tali sollecitazioni, il dibattito scientifico e culturale sull'operato dell'insegnante specializzato si è arricchito di una molteplicità di apporti, non riferibili in questa sede, che segnano momenti di approfondimento e dialogo fra posizioni spesso anche dialetticamente differenti. A titolo esemplificativo si ricordano il dibattito suscitato dal Rapporto dell'*Associazione Treellle*, *Caritas Italiana* e *Fondazione Agnelli* (2011), che ha sollevato interrogativi rilevanti sulla qualità dell'integrazione degli alunni con disabilità in Italia. Altrettanto rilevanti sono state le innumerevoli questioni sollevate dai siti dedicati all'inclusione, come *Normativa e inclusione* o il portale del CIIS (*Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno*), veri e propri laboratori collettivi di confronto professionale e culturale.

In tempi più recenti, l'elaborazione culturale e normativa si è concentrata su proposte di riforma, come quella avanzata dalla FISH (*Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap*) relativa all'introduzione della "cattedra di sostegno", e quella concernente la cosiddetta "cattedra inclusiva", entrambe oggetto di analisi e discussione

nel n. 3 del 2024 della rivista *L'Integrazione scolastica e sociale*, che ne ha messo in luce potenzialità e criticità.

Infine, merita menzione il recente intervento della SIPeS sul decreto-legge 31 maggio 2024, n. 71, poi convertito dalla legge 29 luglio 2024, n. 106, in cui la società scientifica ha espresso perplessità e critiche circa le modalità di formazione degli insegnanti specializzati previste dal decreto.

Tali contributi, se letti in continuità, mostrano con chiarezza come l'identità dell'insegnante specializzato sia il frutto di una sedimentazione teorica e normativa che ha saputo intrecciare ricerca, prassi e politiche educative. Un'identità che, pur essendo in continua ri-definizione, si configura oggi come elemento imprescindibile per realizzare il diritto all'inclusione.

L'approfondimento del quadro storico lascerebbe emergere come l'insegnate specializzato abbia costituito il fulcro della "*via italiana*" verso un'autentica inclusione degli alunni con disabilità. Il riconoscimento della sua funzione propulsiva nel processo di crescita e maturazione collettiva interna ed esterna alla scuola dipende dalla "impossibilità di agire il proprio ruolo come un solista", condizione di apparente debolezza, che in realtà ha favorito l'instaurarsi di un complesso sistema di interazioni e collaborazioni interdisciplinari. A questa dimensione relazionale si coniugano competenze pedagogico-didattiche, psico-educative, normative, tecnologico-digitali e socio-comunicative, configurando un profilo professionale poliedrico e in continua espansione.

Gli esempi relativi al fatto che la sua azione didattica abbia innescato nella scuola una dinamica didattica innovativa e plurilivello non mancano. Sul versante metodologico-didattico, lo snodo dal *Piano Educativo individualizzato* al *Progetto di Vita* è stato supportato da percorsi di individualizzazione, di personalizzazione e di differenziazione. Tali strategie, inizialmente pensate per rispondere alle esigenze degli studenti con disabilità, sono state progressivamente riconosciute come presidi fondamentali per l'intera comunità scolastica, promuovendo un'educazione realmente centrata sul soggetto.

Dal punto di vista organizzativo e progettuale, la necessità di raccordare la macro-progettazione istituzionale (PTOF) con la micro-progettazione delle pratiche d'aula ha rappresentato un banco di prova per il dialogo tra docenti, famiglie e operatori sociali e sanitari. In parallelo, l'aula di sostegno ha fornito l'input per recuperare la tradizione pedagogica dei laboratori, oggi polifunzionali e aperti a tutti gli studenti, nei quali sperimentare ambienti di apprendimento cooperativo e multimodale.

Anche sul versante dei contenuti di insegnamento la presenza dell'insegnate specializzato ha determinato una profonda revisione: accanto ai fattori cognitivi si è consolidata l'attenzione alla dimensione emotiva, relazionale, autonoma e corporea, riconoscendo l'unitarietà e la complessità della persona nel processo formativo. Allo stesso

tempo, le relazioni interne all'istituzione scolastica hanno progressivamente abbandonato la logica della delega individuale per abbracciare orme di collegialità, contitolarità e collaborazione sistemica.

3. Cura, libertà e ricerca: il fondamento pedagogico dell'agire docente

Riflettere sulla figura dell'insegnante specializzato implica un necessario attraversamento del pensiero filosofico, pedagogico ed etico. Non si tratta soltanto di delineare un insieme di competenze tecniche o metodologiche, ma di ripensare radicalmente il senso dell'educazione e, con esso, il profilo stesso della professionalità docente.

Alla base di questa operazione vi è l'urgenza di superare quella sorta di "intorpidimento" in cui spesso è caduta la scuola contemporanea, schiacciata su modelli standardizzati, prescrittivi, tecnicistici. L'insegnante rischia di perdersi in una rincorsa a strategie, *format*, strumenti, dispositivi che finiscono per svuotare l'agire pedagogico del suo significato originario. È proprio in questo contesto che il richiamo ai fondamenti filosofici dell'educazione si fa essenziale. Il pensiero classico e moderno – da Eraclito a Hegel – ci ricorda che educare significa sempre interrogarsi sul divenire dell'essere umano, sulla sua apertura al possibile, sulla tensione tra ciò che è e ciò che può diventare.

L'insegnante specializzato è chiamato a sviluppare una consapevolezza profonda del proprio ruolo, che non può esaurirsi nell'esecuzione di indicazioni normative o nella semplice adozione di metodologie e strumenti didattici. La sua funzione è innanzitutto culturale, riflessiva ed etica. Come tale, richiede una continua rielaborazione del senso del proprio agire, che affonda le radici in un'antropologia pedagogica capace di riconoscere nella fragilità dell'altro non una carenza da compensare, ma una forma di umanità da accogliere e valorizzare.

In tale prospettiva – come sostengono Séguin, Montessori, Freire – l'educazione è sempre una pratica di libertà, e mai un atto neutrale. Educare significa liberarsi dalla colonizzazione del pensiero, dalle logiche della delega, dall'illusione dell'oggettività assoluta. L'insegnante non deve "*burocratizzare la propria mente*", ma diventare soggetto critico, capace di leggere la realtà per trasformarla, di costruire conoscenza nella relazione, di progettare ambienti di apprendimento che non si limitino a includere, ma che siano davvero spazi di riconoscimento e di emancipazione individuale e collettiva.

Tale visione impone una revisione profonda della cultura scolastica: non si tratta di promuovere una generica "inclusione", ma di riconoscere la persona nella sua pienezza, nella sua storicità, nella sua capacità di significazione. La scuola, come comunità educante, può rifondare il proprio patto educativo sulla base di una nuova etica della

responsabilità e della giustizia. In questo quadro, il compito dell'insegnante specializzato si configura come quello di mediatore culturale, un ricercatore del possibile, un promotore di cittadinanza. Egli è colui che lavora contro la "*naturalizzazione delle disuguaglianze*", che interroga costantemente le condizioni socio-materiali e simboliche che permettono o impediscono il pieno sviluppo delle soggettività.

Tale approccio prospetta una nuova *Bildung*, intesa non come semplice trasmissione di conoscenze, ma come processo dinamico e trasformativo, in cui la formazione dell'insegnante procede di pari passo con la costruzione di una visione del mondo fondata su valori di equità, pluralità, relazionalità.

Alla base di questa prospettiva sta il rifiuto di ogni forma di riduzionismo funzionalista: non basta essere competenti, occorre essere consapevoli. L'insegnante specializzato deve dotarsi di una postura di ricerca continua, fondata sull'ascolto, sull'analisi critica, sulla valutazione situata. L'educazione, nel suo farsi, deve tendere non solo all'inclusione, ma alla valorizzazione delle differenze, alla costruzione di spazi comuni in cui ogni persona possa trovare riconoscimento e appartenenza.

Infine, è nella cura – intesa come categoria pedagogica fondante – che si condensa l'essenza più profonda dell'agire educativo. Curare significa avere attenzione, responsabilità, capacità di progettazione. Significa riconoscere che anche la somma di tutti i possibili deficit non dà mai luogo a una perdita di umanità. Curare è costruire contesti sostenibili, aperti, flessibili, capaci di adattarsi alle infinite possibilità del vivere e del conoscere. È in questa direzione che si orienta la formazione del docente specializzato: una formazione radicata nella ricerca, nella riflessività e nella tensione etica verso il bene comune.

L'insegnante specializzato di cui si necessità – i cui elementi di professionalità saranno meglio precisati nei saggi delle colleghe e dei colleghi – è dunque colui che, attraversando il pensiero filosofico, facendo propria una pedagogia della libertà e della giustizia, contribuendo a una nuova cultura della cura e della relazione, sa dare senso al proprio agire. Un agire che si fonda sulla costante problematizzazione delle pratiche, sulla ricerca di senso, sulla costruzione di un progetto educativo che sia, per ogni studente, promessa di futuro possibile.

Riferimenti bibliografici

Associazione Treellle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte.* Trento: Erickson.

Di Vita A.M., Pepi Amenta A.M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti e Lisciani.

Finocchiaro, R. B., & Bianco, O. (1987). *L'insegnante di sostegno e l'alunno handicappato*. Zanichelli.

5.

Il sostegno come mediazione tra scuola e società: presente scolastico e prospettive future, bisogni individuali e responsabilità collettive

Support as Mediation between School and Society: Educational Present and Future Perspectives, Individual Needs and Collective Responsibilities

Nicole Bianquin*

Sommario

Il contributo intende approfondire la funzione dell'insegnante di sostegno quale mediatore strategico tra scuola e società, in una prospettiva che riconosce l'inclusione non come mero adattamento a bisogni specifici, bensì come principio costitutivo dell'azione educativa. Lungi dall'essere una figura ancillare o residuale, il docente di sostegno si configura come attore capace di orientare processi, pratiche e culture scolastiche verso una visione inclusiva di sistema. La sua azione si dispiega su molteplici livelli: micro, nelle relazioni quotidiane con studenti e colleghi; meso, nella progettazione e nella rimodulazione dei contesti scolastici; macro, nel raccordo con famiglie, servizi e comunità. Due dimensioni appaiono particolarmente rilevanti: *oltre la classe*, dove l'insegnante di sostegno promuove la corresponsabilità educativa, la valutazione di sistema e l'innovazione organizzativa e didattica; *oltre la scuola*, dove il Piano Educativo Individualizzato assume la valenza di dispositivo pedagogico volto a connettere la formazione con il progetto di vita, sostenendo i processi di autodeterminazione e di partecipazione sociale. L'analisi mette in luce come il sostegno debba essere inteso quale pratica trasformativa, che riconosce negli studenti soggetti attivi e desideranti, e che fa della scuola non soltanto un luogo di apprendimento, ma un laboratorio di cittadinanza, capace di generare inclusione come bene comune.

* Università della Valle d'Aosta.

Parole chiave: inclusione; insegnante di sostegno; progetto di vita; leadership inclusiva; advocacy.

Abstract

This contribution explores the role of the support teacher as a strategic mediator between school and society, within a perspective that conceives inclusion not merely as a response to specific needs but as a fundamental principle of educational action. Far from being an ancillary or compensatory figure, the support teacher emerges as a key actor capable of guiding processes, practices, and school cultures towards an inclusive, systemic vision. Their actions operate across multiple levels: the micro level, in daily interactions with students and colleagues; the meso level, in designing and restructuring educational contexts; and the macro level, in establishing links with families, services, and the wider community. Two dimensions are particularly noteworthy: beyond the classroom, where the support teacher promotes educational co-responsibility, system-level evaluation, and organisational and didactic innovation; and beyond the school, where the Individualised Education Plan serves as a pedagogical tool connecting schooling to pupils' life projects, supporting self-determination and social participation. The analysis underscores the importance of framing support not as a compensatory practice but as a transformative one, recognising students as active and aspirational subjects, and positioning the school not merely as a place of instruction, but as a laboratory of citizenship, capable of fostering inclusion as a shared goal.

Keywords: *inclusion, support teacher, life project, inclusive leadership, advocacy.*

1. Introduzione

L'inclusione scolastica in Italia si radica in un impianto normativo e pedagogico che ha reso il nostro Paese un laboratorio privilegiato a livello internazionale. A partire dalla Legge 104 del 1992, la scuola italiana è stata progressivamente chiamata a riconoscere i diritti delle persone con disabilità, non limitandosi a garantirne la frequenza nelle classi comuni, ma assumendosi la responsabilità di predisporre percorsi di crescita personale, sociale e culturale. Questa traiettoria si è ulteriormente consolidata con la Legge 107 del 2015, che ha valorizzato la personalizzazione e l'innovazione didattica, e con il D.Lgs. 66/2017 e il successivo D.Lgs. 96/2019, che hanno ridefinito strumenti, procedure e attori dell'inclusione. In tale prospettiva, si inserisce il recente D.Lgs. 62 del 2024 che introduce una cornice organica per la definizione del progetto di vita individuale, personalizzato e

partecipato. Pur non essendo specificamente rivolto al contesto scolastico, esso influisce in modo significativo sul ruolo della scuola e, in particolare, degli insegnanti di sostegno, chiamati a operare in coerenza con questa visione integrata che coniuga educazione, diritti e prospettive di vita adulta.

La figura dell'insegnante di sostegno, in questa cornice legislativa e pedagogica, non può essere compresa come una mera risorsa aggiuntiva destinata a colmare carenze o a supplire a bisogni individuali. Tale interpretazione riduttiva rischierebbe di confinare il suo intervento entro una logica compensativa e marginale rispetto al progetto complessivo della scuola. Al contrario, la sua presenza si configura come nodo strategico di un sistema che riconosce nell'inclusione un principio trasversale e costitutivo dell'azione educativa. L'insegnante di sostegno agisce, dunque, come mediatore strategico, non limitandosi a sostenere il singolo allievo, ma contribuendo a orientare pratiche, processi e culture scolastiche verso una maggiore apertura e responsabilità collettiva. La sua azione si dispiega su diversi livelli di intervento, che vanno dal piano micro delle interazioni quotidiane con gli studenti e con i colleghi, al piano meso dell'organizzazione scolastica e delle pratiche didattiche, fino al piano macro delle relazioni con il territorio e con i servizi. È in questa capacità di operare simultaneamente su più dimensioni – educativa, relazionale, organizzativa e sociale – che si manifesta la specificità e, al contempo, la complessità della sua funzione.

Tra le diverse prospettive che compongono questa complessità, due piani – che non esauriscono la ricchezza della funzione, ma che in questo contributo vengono specificamente messi a fuoco – risultano particolarmente significativi. Il primo, *oltre la classe*, riguarda la costruzione di una cultura inclusiva che permea l'intera istituzione scolastica e che si realizza non solo attraverso la corresponsabilità educativa dei docenti e l'attivazione di processi di valutazione e miglioramento continuo, ma anche mediante la rimodulazione dei contesti. Ciò implica il ripensamento dell'organizzazione, degli ambienti, delle relazioni, delle metodologie, affinché l'inclusione non si riduca a adattamenti individuali, ma diventi trasformazione strutturale e culturale della scuola. Il secondo piano, *oltre la scuola*, rimanda invece alla proiezione della progettazione educativa verso l'esterno, con il PEI inteso non soltanto come strumento di pianificazione didattica, ma come volano del progetto di vita dello studente, orientato alle transizioni future e alla piena partecipazione sociale.

Questi due assi non rappresentano semplici dimensioni parallele, bensì aspetti intrecciati e complementari della professionalità del docente di sostegno, che si configura come ponte tra il presente scolastico e la prospettiva adulta, tra i processi formativi e l'esercizio della cittadinanza, tra bisogni individuali e responsabilità collettive.

2. *Oltre la classe*: la costruzione di una cultura inclusiva nella scuola

Andare *oltre la classe* significa concepire l'insegnante di sostegno non come figura circoscritta al supporto individuale, ma come agente che contribuisce a trasformare la qualità educativa complessiva della scuola. Questo piano si radica in una prospettiva pedagogica che interpreta l'inclusione non come risposta episodica a bisogni specifici, bensì come processo culturale e sistemico che coinvolge pratiche, politiche e visioni dell'intera istituzione scolastica (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, 2005; Florian, 2014).

In questo senso, il docente di sostegno non può essere ridotto a una funzione tecnica o accessoria, ma assume una posizione di *middle management* (Gaspari, 2022; Carvalho & Veiga, 2024), collocata in una dimensione intermedia tra la gestione micro delle dinamiche di classe e la definizione macro delle strategie organizzative. Alcuni docenti di sostegno, in virtù della loro formazione specifica, delle competenze maturate e della capacità di leggere in modo critico i contesti educativi, possono infatti assumere vere e proprie posizioni di *middle management*, ponendosi come figure di raccordo tra le pratiche didattiche e le scelte collegiali e organizzative. In questa veste, non si limitano a svolgere una funzione di supporto operativo, ma diventano promotori di processi di innovazione e di governance pedagogica, orientando la scuola verso modelli capaci di rispondere alle sfide dell'eterogeneità e di garantire inclusione a livello sistemico. Tale prospettiva, messa in evidenza anche dalla letteratura internazionale sulla *distributed leadership* (Harris, 2013), colloca l'insegnante di sostegno tra gli attori strategici in grado di guidare il cambiamento culturale e organizzativo, contribuendo a fare della scuola un ambiente che apprende e si rinnova.

Questa posizione strategica gli permette di agire da catalizzatore del cambiamento, stimolando i colleghi a riflettere sulle pratiche, favorendo la corresponsabilità educativa e incoraggiando la co-progettazione e il co-teaching. Egli contribuisce così a spostare lo sguardo dal singolo al contesto, sollecitando una visione dell'inclusione che non si limiti a compensare, ma sappia innovare e riorientare la scuola verso modelli equi e sostenibili (Gaspari, 2022).

Un aspetto decisivo di questo piano riguarda la rimodulazione dei contesti scolastici. L'inclusione non si realizza con adattamenti puntuali, ma attraverso trasformazioni che rendono gli ambienti più flessibili e accessibili per tutti: spazi fisici, tempi scolastici, metodologie didattiche, strumenti e linguaggi devono essere ripensati in chiave inclusiva (Slee, 2018). In tal senso, l'insegnante di sostegno si fa promotore di innovazione organizzativa e didattica, introducendo pratiche che migliorano la qualità complessiva dell'ambiente educativo.

A questa funzione si lega strettamente la valutazione di sistema. Parlare di inclusione significa misurarne la qualità a livello istituzionale, attraverso pratiche di autovalutazione e di monitoraggio che permettano di comprendere se la scuola, nel suo insieme, stia realmente garantendo pari opportunità di apprendimento e partecipazione (Bianquin, 2017; 2020). La valutazione inclusiva, in tal senso, presenta specificità proprie: non si limita a rilevare esiti standardizzati, ma prende in esame dimensioni come l'accessibilità degli ambienti, la partecipazione degli alunni, la corresponsabilità dei docenti, la coerenza delle politiche scolastiche (OECD, 2019). L'insegnante di sostegno, inserito nei gruppi di lavoro e nei processi collegiali, contribuisce ad alimentare questa prospettiva sistemica, trasformando la valutazione in strumento di apprendimento istituzionale e non soltanto di verifica. Attraverso pratiche di osservazione strutturata, monitoraggio e confronto, egli sostiene la scuola nell'individuare aree di miglioramento, attuare processi di *accountability* educativa e nel garantire che l'inclusione non resti dichiarazione di principio, ma diventi prassi consolidata e verificabile (Fullan, 2016; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Questa funzione di regia pedagogica favorisce una riflessione collettiva e sistematica sull'efficacia delle pratiche inclusive, promuovendo una responsabilità condivisa. In tal modo, il docente di sostegno contribuisce non solo a gestire l'inclusione nel presente, ma a costruire una scuola capace di evolvere, adattarsi e rispondere in modo proattivo alle sfide educative e sociali del futuro.

3. *Oltre la scuola*: dall'educazione alla partecipazione sociale

Se l'azione *oltre la classe* riguarda la trasformazione dei contesti interni alla scuola, il piano *oltre la scuola* richiama l'apertura dell'istituzione educativa verso la comunità e la società, in un orizzonte che vede l'apprendimento intrecciarsi con la costruzione del progetto di vita e con la partecipazione sociale degli studenti. La scuola non è un contesto isolato, ma un nodo all'interno di una rete più ampia che comprende famiglie, servizi, mondo del lavoro e comunità locali. In questo quadro, l'insegnante di sostegno si configura come mediatore strategico di tale connessione, promuovendo continuità tra educazione e società e accompagnando gli studenti nelle transizioni.

All'interno di questa prospettiva, strumenti come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) assumono una funzione centrale, poiché consentono di progettare percorsi che collegano il presente scolastico con il futuro adulto, facendo emergere le competenze necessarie per l'autonomia, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale. Negli ultimi anni la cornice normativa ha reso questo legame sempre più evidente: il D.I. 182 del

2020 ha consolidato un modello di PEI ancorato all'ICF e a un approccio bio-psico-sociale centrato sulla persona e sui contesti; tale orientamento, ulteriormente rafforzato dai più recenti sviluppi sul progetto di vita, incide direttamente sul mandato educativo della scuola, che costituisce il luogo in cui si fondano autodeterminazione, autonomia e partecipazione (Ianes & Cramerotti, 2016).

Il principio richiamato dalla formula 'Pensami adulto', attribuita a Mario Tortello e diffuso nel dibattito pedagogico italiano, invita a orientare l'azione educativa verso la transizione all'età adulta e la piena partecipazione sociale. Tale espressione, già presente in contributi di riflessione sull'Integrazione Scolastica e Sociale (Handicap & Scuola, 2001) e ripresa in progetti regionali dedicati alle transizioni scuola-lavoro (Regione Friuli-Venezia Giulia, 2011), sottolinea l'urgenza di concepire il PEI come strumento proiettato oltre l'immediato contesto scolastico, in grado di collegare formazione, desideri personali e progetto di vita.

Due appaiono le aree principali che caratterizzano questo ruolo. La prima riguarda la capacità di sostenere lo studente nell'agentività, nell'autodeterminazione e nell'autonomia, specialmente nelle fasi di transizione. Come mostrano gli studi di Deci e Ryan (2000) e le più recenti ricerche sulla *self-determination* (Wehmeyer, 2013; Giraldo, 2020), la possibilità di compiere scelte consapevoli e di avere voce nelle decisioni che riguardano la propria vita costituisce un fattore determinante per la motivazione, il benessere e l'inclusione sociale. L'insegnante di sostegno, attraverso pratiche di ascolto, mediazione e responsabilizzazione, incoraggia gli studenti a riconoscere le proprie potenzialità, a sviluppare fiducia nelle proprie capacità e a progettare il proprio futuro (Sodi & Monchietto, 2025). La scuola diventa così un laboratorio di cittadinanza attiva, nel quale si sperimentano forme concrete di agentività e di partecipazione.

La seconda area riguarda la costruzione di un PEI realmente partecipato, che evolva da semplice documento formale a strumento inclusivo e trasformativo. Il PEI, infatti, deve nascere dal confronto e dalla collaborazione tra studenti, famiglie, docenti e professionisti, valorizzando la voce di ciascun attore coinvolto. L'insegnante di sostegno, in questo processo, non è solo un redattore, ma un facilitatore e un garante della partecipazione attiva dello studente (Demo & Ianes, 2021). Come ricorda Colleoni (2025), il progetto di vita non deve basarsi unicamente sui bisogni, ma soprattutto sui desideri: la scuola è chiamata, dunque, a creare le condizioni perché tali desideri possano trovare spazio e tradursi in opportunità concrete (Bianquin & Sacchi, 2023). Questa prospettiva introduce un cambio di paradigma fondamentale, perché l'alunno con disabilità non è visto come destinatario di interventi, ma come soggetto desiderante, capace di immaginare scenari di futuro e di orientare le scelte educative con le proprie aspirazioni. Dare spazio ai desideri significa riconoscere la persona nella sua interezza e aprire la scuola a

una progettazione che non si limiti a garantire risposte funzionali, ma che accompagni ciascuno verso una vita autentica e pienamente partecipata.

Un PEI costruito in questa prospettiva non si limita a fissare obiettivi di apprendimento, ma si collega alle competenze necessarie per affrontare la vita adulta: capacità relazionali, autonomia decisionale, competenze professionali e cittadinanza attiva. L'insegnante di sostegno diventa allora il regista di un percorso che non solo prepara lo studente al successo scolastico, ma lo accompagna verso la realizzazione del proprio progetto di vita, facendo in modo che la scuola diventi un luogo in cui la formazione si intreccia con l'esistenza e apre possibilità di futuro.

4. Ruoli e competenze del docente di sostegno

La funzione del docente di sostegno si articola in un insieme complesso di ruoli e competenze che ne delineano la specificità professionale e lo distinguono da una concezione riduttiva di 'insegnante in più'. Si tratta, invece, di una figura che porta con sé una responsabilità pedagogica e sociale di ampio respiro, capace di connettere il micro della relazione educativa con la dimensione meso dell'organizzazione scolastica e con il macro delle reti sociali e istituzionali (Astudillo et al., 2025).

Nel presente contributo, a partire dalla prospettiva adottata, vengono individuati alcuni ruoli e competenze particolarmente significativi, che non esauriscono tuttavia la complessità del profilo professionale dell'insegnante di sostegno né pretendono di delinearne una descrizione completa ed esaustiva. Essi vanno intesi come nuclei interpretativi che, alla luce della cornice normativa e pedagogica considerata, appaiono centrali per comprendere la funzione strategica di questa figura.

Sul versante dei ruoli, il docente di sostegno agisce innanzitutto come mediatore tra bisogni individuali e struttura scolastica, promuovendo assetti organizzativi e pratiche didattiche che spostano l'attenzione dal'rimedio' al contesto e alla partecipazione (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2014). È inoltre partecipante attivo alla progettazione e al monitoraggio delle politiche inclusive, contribuendo a orientare le scelte collegiali in chiave di miglioramento organizzativo e culturale (Fullan, 2016). In tale quadro, egli si fa promotore di una cultura della valutazione continua dell'inclusione a livello di sistema – autovalutazione istituzionale, monitoraggio della partecipazione, *accountability* educativa – affinché l'inclusione divenga pratica verificabile e sostenibile (Parveva et al., 2020; Bianquin, 2020). Infine, il docente di sostegno opera come catalizzatore del cambiamento pedagogico e culturale, assumendo funzioni di *leadership* distribuita che connettono pratica didattica e governance scolastica (Harris, 2013).

Passando alle competenze, oltre a quelle pedagogiche, didattiche e relazionali, sono centrali le competenze di valutazione e monitoraggio di sistema: saper progettare dispositivi di valutazione formativa dell'inclusione, leggere la coerenza e la sostenibilità dei processi, attivare cicli di miglioramento istituzionale (OECD, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Parimenti essenziali sono le competenze di riflessione critica e miglioramento continuo, orientate a una professionalità che apprende dalle evidenze e ristruttura pratiche e politiche sulla base di feedback iterativi (Fullan, 2016). Rientrano poi tra i requisiti chiave le competenze di leadership educativa e culturale, volte a guidare cambiamenti strutturali e a sostenere, nel tempo, una visione inclusiva condivisa (Harris, 2013; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

Più puntualmente, la prospettiva adottata sollecita alcune competenze mirate: la progettazione e il monitoraggio del PEI come processo dinamico e interprofessionale, ancorato all'ICF e orientato al progetto di vita; il sostegno all'agentività, all'autodeterminazione e all'autonomia degli studenti, creando opportunità effettive di scelta e responsabilità (Bianquin, Sacchi, 2023); lo sviluppo dell'*advocacy* e della partecipazione inclusiva, affinché la voce degli studenti sia riconosciuta e incida sulle decisioni che li riguardano (Nind, 2014; Sodi & Monchietto, 2025).

Nel loro insieme, tali nuclei – letti nella cornice del presente contributo – restituiscono l'immagine di un professionista riflessivo e strategico, capace di connettere quotidianità didattica e progettazione di sistema.

5. Il docente di sostegno come mediatore strategico

La mediazione costituisce l'asse portante della professionalità del docente di sostegno, intesa non come semplice "traduzione" tra parti, ma come regia pedagogica che genera coerenza tra pratiche, politiche e attori dell'educazione. Anche in questo caso, la trattazione è focalizzata sugli aspetti più direttamente connessi alla prospettiva qui assunta e non esaurisce le molteplici forme che la mediazione può assumere.

Anzitutto, la mediazione si realizza nella relazione scuola-famiglia, dove il docente di sostegno promuove patti educativi fondati su fiducia, corresponsabilità e partecipazione informata, condizioni riconosciute come determinanti nei sistemi inclusivi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021). Si estende poi ai servizi socio-sanitari e al territorio, in un'ottica di rete integrata: in tale quadro, il docente di sostegno può operare come *case manager*, orchestrando risorse e interventi e presidiando le transizioni – scolastiche, formative, occupazionali – che segnano il percorso verso l'adultità (Astudillo et al., 2025).

La mediazione assume poi la forma dell'*advocacy* educativa, ancorata al principio "nulla su di noi senza di noi", che sposta il baricentro dalla rappresentazione alla *agency* degli studenti (Johnson & Walmsley, 2003; Sodi & Monchietto, 2025). In tale prospettiva, la funzione del docente di sostegno è promuovere *empowerment* e *self-advocacy*, affinché gli studenti con disabilità partecipino attivamente alle decisioni che li riguardano – dal PEI alle scelte orientative e di transizione (Shogren et al., 2015; Bianquin & Sacchi, 2023). Questa azione è coerente con l'impianto dei diritti sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006, art. 24), che richiama i sistemi educativi a garantire partecipazione e apprendimento lungo tutto l'arco di vita. In questo modo, la mediazione non resta circoscritta alla scuola, ma si proietta nella partecipazione sociale, rafforzando il ruolo dell'istituzione scolastica come spazio di democrazia e cittadinanza (Nind, 2014).

La mediazione del docente di sostegno non va dunque intesa come funzione accessoria, ma come pratica trasformativa che innerva l'intera esperienza scolastica e si estende ai legami con la comunità. Essa rende possibile un'azione educativa capace di coniugare responsabilità individuali e collettive, orientando le relazioni tra scuola, famiglia e servizi verso un progetto inclusivo di lungo periodo. In tal senso, il docente di sostegno esercita una forma di leadership educativa che, pur collocandosi in una posizione intermedia, incide sulle traiettorie istituzionali e sociali, contribuendo a fare della scuola un contesto generativo di partecipazione e cittadinanza (Harris, 2013; Leithwood et al., 2020).

6. Conclusioni

Il percorso qui tracciato mostra come il docente di sostegno, nella prospettiva di mediatore strategico, non possa essere compreso unicamente entro i confini della scuola, ma vada interpretato come attore di una trasformazione culturale che riguarda l'intera società. Lungi dall'essere una figura "aggiuntiva", egli rappresenta il punto in cui l'educazione si apre alla comunità e in cui la comunità trova nella scuola un laboratorio di cittadinanza.

Le sfide attuali – dalla necessità di costruire progetti di vita personalizzati e partecipati, alla richiesta di garantire transizioni inclusive verso l'adultità, fino all'urgenza di sostenere la voce e i desideri delle persone con disabilità – sollecitano una riflessione che oltrepassa i confini dell'istituzione scolastica. L'insegnante di sostegno, in questa cornice, diventa testimone di una scuola che non si limita a includere, ma che genera inclusione come bene comune.

Il futuro della ricerca e delle pratiche educative dovrà allora interrogarsi su come valorizzare questa funzione strategica, evitando derive individualizzanti e promuovendo

modelli di governance inclusiva, capaci di connettere scuola, territorio e società. Solo in questa prospettiva il docente di sostegno potrà continuare a essere non solo 'custode dei diritti', ma 'architetto di possibilità', capace di tradurre i bisogni in opportunità e i desideri in progetti di vita autentici.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124.

Astudillo, L., Simón, C., & Fernández Blázquez, M. L. M. (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review. *Disabilities, 5*(1), 23.

Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione. *Form@ re, 17*(3).

Bianquin, N. (2020). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerini Scientifica.

Bianquin, N., & Sacchi, F. (2023). Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell'alunno con disabilità nella progettazione educativa individualizzata. Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15*(25), 80-97.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE.

Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2024). *The role of middle leadership in promoting inclusive education policies through the participation of the educational community in Portugal. International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(3), 225-247.

Colleoni, M. (2025). Se il desiderio (e non il bisogno) è il perno dei progetti di vita. *Animazione Sociale, 2*(1), 34-41.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Key principles: Supporting policy development and implementation for inclusive education*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd ed., pp. 940.953). London: SAGE.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.

Gaspari, P. (2022). Politiche inclusive e governance scolastica: il ruolo degli insegnanti di sostegno. *Italian Journal of Special Education, 30*(2), 55-68.

Giraldo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini e Associati.

Handicap & Scuola. (2001). *Pensami adulto*. Numero speciale dedicato a Mario Tortello. Torino: Centro Studi.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership, 41*(5), 545-554.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2016). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale, 20*(2), 34-49.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management, 28*(1), 27-42

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal Of Education, 44*(4), 525-540.

OECD. (2019). *Education policy outlook 2019: Working together to help students achieve their potential*. Paris: OECD Publishing.

Parveva, T., Horváth, A., Krémó, A., & Sigalas, E. (2020). *Equity in school education in Europe – Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union.

Regione Friuli-Venezia Giulia. (2011). *Progetto Pensami adulto: modelli e percorsi di transizione scuola-lavoro*. Trieste: Regione FVG. Recuperato da https://osservatorionazionaleautismo.iss.it/documents/20126/171604/progetto_pensami_adulto.pdf

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256-267.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. New York: Routledge.

Sodi, A., & Monchietto, A. (2025). *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*. *L'integrazione Scolastica e Sociale, 24*(2), 103-116.

Johnson, K., & Walmsley, J. (2003). Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures. Sacramento, CA: Library Juice Press.

Wehmeyer, M. L. (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and disability.* New York: Oxford University Press.

6.

Figure educative in cerca d'autore. Tensioni identitarie e riconoscimenti mancati nei servizi di Assistenza Educativa Scolastica

Educational Figures in Search of an Author. Identity Tensions and Missing Recognitions in School Educational Assistance Services

Andrea Fiorucci*

Sommario

La figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione rappresenta, nel contesto della scuola italiana, un punto critico e al tempo stesso strategico per il consolidamento delle pratiche inclusive. Ereditata da una stagione normativa fondata su logiche compensative e assistenzialistiche, ha progressivamente assunto un ruolo ambiguo e frammentato, penalizzato da una mancata definizione professionale, da una diffusa disomogeneità formativa e da un inquadramento giuridico debole. A ciò si aggiunge una persistente ambivalenza semantica che, sotto l'etichetta di "assistente", continua a evocare un'immagine ancillare e tecnica, anziché educativa e trasformativa. Alla luce delle recenti disposizioni normative (Leggi 205/2017, 145/2018, 55/2024), il presente contributo propone una riflessione critica orientata a superare la dicotomia assistenza/educazione, riconoscendo nella figura dell'educatore socio-pedagogico il profilo professionale più coerente con i principi dell'inclusione scolastica. Inserita nella prospettiva sistemica dell'ICF, tale figura viene qui ripensata come agente educativo capace di costruire contesti abilitanti, promuovere l'autonomia e l'*empowerment* degli alunni con disabilità.

* Università del Salento.

Parole chiave: educatore socio-pedagogico; assistenza educativa specialistica; inclusione scolastica; *empowerment*.

Abstract
The role of the assistant for autonomy and communication represents, within the Italian school system, both a critical and strategic point for the consolidation of inclusive practices. Originating from a normative phase characterized by compensatory and assistance-based logic, this figure has progressively taken on an ambiguous and fragmented role, hindered by the lack of a clear professional definition, inconsistent training pathways, and a weak legal framework. Further complicating its position is a persistent semantic ambiguity: the label "assistant" continues to evoke a subordinate and technical role, rather than an educational and transformative one. Considering recent legislative developments (Laws 205/2017, 145/2018, 55/2024), this contribution offers a critical reflection aimed at overcoming the assistance/education dichotomy by recognizing the socio-pedagogical educator as the professional profile most aligned with the principles of inclusive education. Framed within the systemic perspective of the ICF, this figure is reimagined as an educational agent capable of building enabling environments, fostering autonomy and empowerment in students with disabilities.

Keywords: *socio-pedagogical educator, specialist educational support, inclusive education, empowerment.*

1. Un sistema assistenziale educativo a geometria variabile

In Italia, l'Assistenza Educativa Scolastica (AES) nasce come servizio socioeducativo a sostegno del diritto costituzionale all'istruzione per alunni con disabilità o in grave svantaggio, previsto dagli artt. 3334 della Costituzione (per un approfondimento pedagogico-normativo, si veda Fiorucci, 2024). Il suo orizzonte giuridico si apre con la Legge 517/1977, che riconosce forme di sostegno "secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti Locali" e si consolida con il DPR 616/1977 e la CM 262/1988, che affidano ai Comuni la fornitura di "assistenti o accompagnatori". L'evoluzione legislativa, dalla Legge 104/1992, che introduce l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione, alla Legge 328/2000 che estende i beneficiari, fino ai recenti D.Lgs 66/201796/2019, alle Linee Guida PEI 20202023 e al D.Lgs 62/2024, ha creato un corpus normativo stratificato in cui Province (per la scuola secondaria di II grado e la disabilità sensoriale) e Comuni (per i gradi inferiori) esercitano funzioni complementari ma non sempre coordinate.

All'interno dell'architettura dei servizi educativi per l'inclusione scolastica, i servizi di AES si configurano come dispositivi professionali a cui gli enti locali affidano un mandato specifico, la cui declinazione operativa viene attuata da imprese sociali mediante l'impiego di risorse educative qualificate. Tale mandato, espressione concreta della responsabilità pubblica in materia di inclusione, si articola in un insieme di azioni che trovano fondamento nei principi costituzionali sanciti dagli articoli 3 e 34 della Costituzione, con l'obiettivo di sostanziare il diritto all'istruzione e promuovere la pari dignità sociale degli alunni con disabilità all'interno del sistema scolastico. In questo quadro, l'intervento degli operatori AES assume una dimensione complessa e integrata, che va ben oltre la mera assistenza, configurandosi come partecipazione attiva alla progettazione educativa e alla costruzione di ambienti scolastici capaci di rispondere in modo adeguato e personalizzato ai bisogni educativi specifici. Le azioni previste includono, tra l'altro, la progettazione e attuazione di interventi educativi individualizzati, precoci, stabili e di qualità; la partecipazione alla definizione e al monitoraggio del Progetto Educativo Individualizzato (PEI); la collaborazione sistemica con scuola, famiglia e servizi territoriali; il supporto all'alunno nel processo di acquisizione dell'autonomia, della consapevolezza di sé e del proprio ruolo nel contesto scolastico; nonché la promozione di una cultura diffusa dell'inclusione, orientata alla corresponsabilità e alla cooperazione tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti. In tale prospettiva, i servizi AES non solo rappresentano un presidio educativo essenziale, ma anche un elemento strategico per l'attivazione di pratiche inclusive fondate su una progettualità condivisa e su un'impostazione sistemica dell'intervento educativo.

Tuttavia, pur in presenza di finalità condivise e di riferimenti normativi comuni, il panorama nazionale dell'assistenza educativa si caratterizza per un'ampia eterogeneità nei modelli organizzativi, nelle logiche gestionali e nelle condizioni di erogazione del servizio. Come evidenziato da Zanazzi (2022), tali disomogeneità si manifestano in diversi ambiti: dalle procedure di accesso al servizio, influenzate, tra l'altro, dall'estensione interpretativa della categoria dei Bisogni Educativi Speciali, alla definizione dei profili professionali, fino alla varietà delle condizioni contrattuali e delle pratiche quotidiane degli operatori. Questa frammentarietà territoriale, che riflette le differenti capacità finanziarie, amministrative e politiche degli enti locali, produce una serie di disuguaglianze strutturali che compromettono l'uniformità dell'offerta e rischiano di indebolire la tenuta complessiva del sistema inclusivo. Ne deriva un quadro in cui il diritto all'assistenza educativa, lungi dall'essere garantito in modo equo e generalizzato, si espone a forti disparità, tanto più critiche quanto più si accentua il divario tra territori virtuosi e contesti deprivati.

2. Tra invisibilità e centralità: l'identità incerta delle figure dell'Assistenza Educativa Scolastica

Su questo sfondo giuridicoamministrativo, già contraddistinto da una marcata frammentazione organizzativa e da una gestione policentrica, si innesta con particolare urgenza la questione delle figure professionali che operano nei servizi di AES, la cui natura, identità e legittimazione risultano tuttora oggetto di dibattito e ridefinizione. L'evoluzione normativa, infatti, pur avendo riconosciuto nel tempo l'importanza dell'intervento educativo a fianco degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio, ha prodotto una moltiplicazione di denominazioni (educatore, assistente specialistico, operatore per l'autonomia, facilitatore, ecc.) che, lungi dal costituire una ricchezza semantica o una pluralità di approcci, ha finito per alimentare una vera e propria "emorragia di etichette" (Di Michele, 2022), espressione sintomatica di un'incertezza sistemica che coinvolge tanto i profili professionali quanto le aspettative formative e contrattuali.

La collocazione delle figure dell'AES in un'area grigia tra il sistema educativo e i servizi sociali ha prodotto nel tempo una sovrapposizione di ruoli e una de-istituzionalizzazione della funzione educativa: gli "operatori" coinvolti, infatti, risultano frequentemente reclutati mediante appalti o convenzioni gestite da soggetti del Terzo Settore, con contratti atipici, turnazioni discontinue e percorsi formativi non uniformi, privi di una regolazione nazionale vincolante. Tale situazione ha contribuito (legittimato?) a generare, sul piano scolastico, un'identità professionale marginale e periferica, non riconosciuta all'interno degli organi collegiali e spesso percepita come estranea rispetto alla progettazione curricolare e alla valutazione educativa. Questo assetto ha alimentato una pericolosa tendenza alla "depedagogizzazione" della figura educativa (Fiorucci, 2024), svuotata della propria funzione progettuale e confinata entro una logica meramente esecutiva ed assistenziale, in cui l'intervento è spesso definito per sottrazione rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno o per confusione rispetto alle figure sociosanitarie, più che per affermazione di uno statuto epistemologico e operativo autonomo. Una tale precarietà strutturale, che si traduce in vulnerabilità contrattuale, assenza di un ruolo chiaro, limitata autonomia professionale, riflette, più in profondità, l'insicurezza di un disegno politico chiaro in merito al valore del supporto educativo scolastico. In questo senso, le recenti normative, tra cui la Legge 205/2017, che ha introdotto la figura dell'educatore socio-pedagogico e la Legge 55/2024, che ne ha consolidato la centralità anche nei contesti scolastici, rappresentano un importante tentativo di riassetto e di riconoscimento, anche se restano, allo stato attuale, ancora parziali e non pienamente cogenti. La tensione irrisolta tra una visione tecnico-assistenziale, centrata sul supporto operativo e una prospettiva pedagogica trasformativa, incentrata sull'educabilità e sulla costruzione di contesti inclusivi, continua a produrre effetti distorsivi sia sul piano dell'organizzazione

del servizio, sia sul riconoscimento sociale e culturale delle figure educative coinvolte (Cinotti, 2021).

All'interno dell'AES, la figura che occupa una posizione peculiare e al contempo paradigmatica delle contraddizioni che attraversano il sistema dell'inclusione scolastica in Italia è l'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione. Radicata nei riferimenti normativi fondamentali dell'art. 42 del D.P.R. 616/1977, che fa menzione di assistenza rivolta ai "minorati psicofisici", e dell'art. 13 della Legge 104/1992, che parla più specificamente di "alunni con handicap fisici o sensoriali", tale figura è stata inizialmente associata, in via pressoché esclusiva, agli studenti con disabilità sensoriali, in particolare uditive e visive. Tuttavia, nel corso del tempo, una più articolata interpretazione dei dispositivi legislativi ha consentito un'estensione della platea dei destinatari anche ad altre tipologie di disabilità, comprese quelle psichiche e complesse, in coerenza con una lettura inclusiva e non restrittiva dell'aggettivo "psico-fisico", e con l'art. 3, comma 3, della stessa Legge 104, che sancisce il diritto a misure di sostegno personalizzate per tutti gli alunni in situazione di gravità.

Tale estensione interpretativa, se da un lato rappresenta un'evoluzione auspicabile sul piano dei diritti e delle opportunità educative, dall'altro ha prodotto un'ulteriore stratificazione delle funzioni e delle professionalità coinvolte, aprendo scenari inediti, ma anche problematici, sul piano dell'identità professionale di tali figure. Infatti, i criteri di reclutamento e formazione di queste figure restano in capo agli Enti Locali, che sono tenuti a garantire due categorie principali di supporto: da un lato, assistenti all'autonomia per alunni la cui condizione di disabilità comporta una compromissione significativa del funzionamento personale, tale da determinare una necessità strutturale di supporto nelle attività quotidiane e scolastiche; dall'altro, assistenti alla comunicazione per alunni con gravi difficoltà di linguaggio e interazione, dovute a cause sensoriali, neurologiche, cognitive o multiple.

La compresenza di queste due declinazioni, quella centrata sull'autonomia e quella incentrata sulla comunicazione, produce una configurazione professionale bifronte, in cui le finalità si intrecciano ma le competenze richieste restano nettamente distinte. Nel primo caso, il focus è sullo sviluppo dell'autonomia personale e sociale, il sostegno alle abilità funzionali e la promozione della partecipazione scolastica; nel secondo, si tratta di facilitare la comunicazione e l'apprendimento attraverso l'uso di strategie e strumenti specifici, adattati alle esigenze comunicative degli alunni con disabilità sensoriali o con bisogni comunicativi complessi. Tali funzioni, pur nella loro interdipendenza, richiedono una specializzazione tecnico-educativa mirata, che non può essere ricondotta genericamente alla categoria di "assistente", né essere confusa con figure professionali affini, ma profondamente diverse per formazione, mandato e status giuridico.

È il caso, ad esempio, dell'assistente alla comunicazione per alunni con disabilità visive, spesso impropriamente assimilato al tiflologo, figura non riconosciuta dalla legislazione nazionale, ma operativa nei servizi privati legati all'associazionismo, o all'interprete della Lingua dei Segni Italiana (LIS) e della LIS Tattile (LIST). Tali sovrapposizioni, oltre a generare confusione istituzionale e operativa, rischiano di depotenziare il ruolo dell'assistente, che invece deve essere formato attraverso percorsi specifici in ambito tiflo-didattico e tiflo-educativo, capaci di integrare conoscenze metodologiche, strumenti tecnologici e strategie relazionali. Allo stesso modo, l'assistente alla comunicazione per studenti con bisogni comunicativi complessi, come nel caso di soggetti con disturbi del neurosviluppo, sindromi genetiche o disabilità multiple, deve padroneggiare le tecniche e gli strumenti della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), operando in sinergia con insegnanti di sostegno, terapisti, logopedisti e famiglie, ma senza sovrapporsi a tali figure.

Questa distinzione è cruciale: l'assistente alla comunicazione non è un terapista, né un docente, né un interprete linguistico, ma un mediatore educativo che favorisce l'accesso al curricolo, alla relazione e alla partecipazione. Per svolgere efficacemente questo ruolo, non può limitarsi a una competenza tecnica, ma deve possedere una preparazione pedagogica di base, che consenta di declinare l'intervento entro un quadro di significati educativi coerenti, condivisi e orientati all'*empowerment* dell'alunno. In tale direzione si muove il riconoscimento, operato dalle Leggi 205/2017 e 55/2024, della figura dell'educatore socio-pedagogico quale professionista titolato ad assumere compiti di supporto all'autonomia e alla comunicazione, superando la rigida distinzione tra assistenza e educazione, e introducendo una visione integrata e olistica dell'intervento scolastico.

Ne consegue, tuttavia, una questione aperta e tutt'altro che risolta: gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione sono da intendersi come operatori tecnici a supporto delle funzioni educative, oppure come educatori specializzati che condividono con i docenti e con il personale scolastico la responsabilità progettuale e relazionale dell'inclusione?

La risposta a tale interrogativo non può essere ridotta a una semplice dicotomia, ma richiede un'attività di analisi critica e riflessione pedagogica volta a comprendere in che modo connettere le istanze specifiche degli alunni con disabilità con le esigenze più generali del contesto scolastico e delle relazioni che esso attiva. Al contempo, tale risposta dovrebbe estendersi a una prospettiva temporale più ampia, richiamando la necessità di una formazione approfondita delle figure educative in termini di competenze professionali, relazionali e progettuali.

3. Dall'assistenza all'educazione: una rifondazione pedagogica della figura dell'educatore scolastico inclusivo

Come è stato più volte osservato, nel quadro dell'evoluzione della scuola italiana verso modelli sempre più orientati all'inclusione, la figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione emerge come un nodo critico tanto sul piano teorico quanto su quello pratico-operativo, rappresentando al contempo un'eredità del passato e una sfida aperta per il presente. Storicamente collocata nell'alveo delle misure compensative adottate a seguito della transizione da una scuola differenziale a un sistema scolastico unitario, tale figura ha svolto, sin dagli anni successivi alla Legge 517/1977, una funzione di mediazione tra le residue logiche assistenziali e le nuove istanze inclusive, fungendo da "ponte" tra modelli segreganti e pratiche educative più aperte alla pluralità e alla differenza. Tuttavia, nel tempo, la mancata definizione univoca della sua identità professionale, unita alla sovrapposizione di ruoli e competenze e all'assenza di criteri nazionali vincolanti in materia di formazione, reclutamento e status giuridico, ha contribuito a collocare tale figura in una zona grigia, spesso ai margini del sistema scolastico e priva di pieno riconoscimento formale (Di Masi, 2022). Questa condizione di incertezza è resa ancor più evidente da una polisemia lessicale che, lungi dal riflettere la ricchezza della funzione educativa svolta, finisce per impoverirne la portata simbolica e operativa: l'etichetta di "assistente", sebbene formalmente legittimata da alcune disposizioni legislative (D.P.R. 616/1977; L. 104/1992), continua a evocare un immaginario culturale legato alla dipendenza, alla delega funzionale, alla subordinazione tecnica rispetto al docente, più che a una professionalità educativa autonoma. Tale ambivalenza semantica non è priva di conseguenze: essa alimenta una rappresentazione residuale del ruolo, contribuisce alla sua marginalizzazione nei contesti scolastici e rafforza una visione tecnico-operativa del lavoro educativo, basata su una logica della "prestazione" piuttosto che su una visione trasformativa dell'intervento. Non sorprende, dunque, che nell'attuale scenario politico-culturale si moltiplichino le voci che, in chiave critica e propositiva, sollecitano un ripensamento profondo della figura, sia sul piano terminologico sia su quello epistemologico (Fiorucci, 2024). È in tale direzione che si muove la proposta, ormai autorevolmente sostenuta anche in sede scientifica (Cottini, 2021; Gaspari, 2012; Tramma, 2008; Montanari, 2022; Fiorucci, 2024), di sostituire l'appellativo di "assistente" con quello di "educatore", allo scopo non solo di specificare più chiaramente le funzioni svolte, ma soprattutto di restituire dignità culturale e valenza progettuale a un ruolo che, in molti contesti, risulta essenziale per il successo formativo degli alunni con disabilità.

Il riconoscimento normativo della figura dell'educatore socio-pedagogico, sancito in modo progressivo dalle Leggi 205/2017, 145/2018 e, più recentemente, 55/2024, rappresenta un passaggio cruciale in questa direzione, poiché apre la possibilità di su-

perare la logica dell'assistenza come semplice supporto tecnico, promuovendo invece un approccio educativo fondato su competenze relazionali, riflessive e progettuali. In tale prospettiva, l'educatore non è più colui che "aiuta" a colmare un gap funzionale, ma un mediatore pedagogico capace di leggere i bisogni in chiave evolutiva, di costruire contesti abilitanti, di promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione dell'alunno all'interno di un quadro di senso che integra cura, relazione e sapere professionale (Calaprice, 2016; 2020; Iori, 2018). Il suo agire si colloca all'interno della cornice concettuale dell'ICF (OMS, 2001), che interpreta il funzionamento umano come risultato dinamico dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto: in questa visione, l'educatore diviene un fattore ambientale capace di facilitare, ostacolare o trasformare i percorsi di partecipazione e apprendimento. Tale ruolo, tuttavia, non può essere affidato all'improvvisazione né delegato a "buone volontà" animate da generico buon senso, ma richiede una formazione qualificata, orientata alla costruzione di un sapere pedagogico fondato, in grado di coniugare dimensione tecnica e riflessività, intervento educativo e lettura sistemica dei contesti. Come sottolinea Tramma (2008), l'educatore contemporaneo è un operatore che si è progressivamente emancipato dalle logiche custodialistiche, ampliando il proprio campo d'azione e ridefinendo il proprio mandato in termini di agentività trasformativa. Egli agisce in una posizione di frontiera, attraversando spazi fluidi e plurali, assumendo il rischio dell'incertezza e la responsabilità della relazione educativa come processo di accompagnamento verso l'autonomia e l'inclusione. Tale postura professionale, che esige al contempo rigore metodologico e apertura utopica, si fonda sulla convinzione profonda dell'educabilità di ogni persona, intesa non come presupposto statico, ma come progetto esistenziale da costruire nella reciprocità delle relazioni, nell'ascolto attivo e nella tensione generativa verso il possibile (Caldin, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, si impone la necessità di un riposizionamento politico e culturale del servizio di AES, che non può più essere inteso come una misura integrativa a supporto della disabilità, bensì come un dispositivo educativo strategico all'interno del sistema scolastico, in grado di contribuire, con competenza e visione, alla costruzione di contesti realmente inclusivi. Un tale ripensamento non può che passare attraverso una revisione normativa chiara, una definizione professionale condivisa e un investimento deciso in formazione iniziale e continua, che consenta di superare la frammentazione attuale e di dare piena legittimazione a una figura che, come suggerisce la metafora di Canevaro (2008), può e deve diventare una "pietra che affiora", un punto d'appoggio saldo e generativo nel percorso di crescita e autodeterminazione degli alunni. Solo così sarà possibile superare la dicotomia tra assistenza ed educazione, restituendo centralità alla pedagogia come sapere critico e progettuale capace di orientare l'agire educativo nel tempo dell'incertezza e della complessità.

Riferimenti bibliografici

Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogista scolastico. *Formazione & Insegnamento*, *14*(3), 321-333.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile.* Milano: FrancoAngeli.

Caldin, R. (2022). L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità. In R. Caldin (a cura di), *Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 21-88). Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson

Cinotti, A. (2021). Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 153-161.

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio pedagogico*. Roma: Carocci.

Di Masi, D. (2022). "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *Integrazione Scolastica e Sociale, 21*(4), 80-91.

Di Michele, P. (2022). L'assistenza educativa specialistica: un tentativo di dipingere il quadro e inserirlo in una cornice. In P. Di Michele (a cura di), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

Fiorucci A. (2024). *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*. Lecce: PensaMultimedia.

Gaspari, P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.

Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.

Montanari, M. (2022). L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo. *Pedagogia oggi, 20*(2), 127-135.

OMS. (2001), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*.

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.

Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 14*(23), 197-215.

7.

Disturbo di coordinazione motoria e processi cognitivi: verso un approccio integrato

Developmental Coordination Disorder and Cognitive Processes: Towards an Integrated Approach

Francesco Peluso Cassese* e Luna Lembo**

Sommario

Il Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione (DCD) è una condizione neuroevolutiva cronica e pervasiva, caratterizzata da difficoltà nell'acquisizione e nell'esecuzione fluida delle abilità motorie, con evidenti ripercussioni su esito scolastico e benessere psicosociale. Studi di neuroimaging funzionale e strutturale indicano alterazioni rilevanti nei circuiti prefrontali, cerebellari e parietali, che sottendono sia il controllo motorio sia le funzioni esecutive. Tali evidenze supportano un modello integrato, che riconosca il DCD non solo come disturbo motorio, ma come difficoltà di cognitive-motor integration e automatizzazione dell'azione. In questo contributo si discute l'implicazione di questi dati per la didattica inclusiva e per lo sviluppo di programmi di cognitive-motor training, in grado di potenziare simultaneamente coordinazione e funzioni esecutive, favorendo l'inclusione e il successo formativo dei bambini con DCD.

Parole chiave: neurosviluppo, didattica inclusiva, training integrato.

Abstract

Developmental Coordination Disorder (DCD) is a chronic neurodevelopmental condition marked by impaired acquisition and smooth execution of motor skills, with significant consequences for academic achievement and psychosocial well-being. Functional

* Università Pegaso.
** Università Niccolò Cusano.

and structural neuroimaging studies reveal alterations in prefrontal, cerebellar, and parietal circuits underlying both motor control and executive functions (Biotteau et al., 2016; Brown-Lum et al., 2015). These findings support an integrated model viewing DCD not merely as a motor deficit but as a disturbance of cognitive-motor integration and motor automatization. We discuss the educational implications of these insights, proposing the adoption of cognitive-motor training programs that simultaneously enhance coordination and executive functions, thereby promoting inclusion and academic success for children with DCD.

Keywords: *neurodevelopment, inclusive education, integrated training*.

1. Introduzione

I disturbi della coordinazione motoria rappresentano una sfida clinica ed educativa rilevante, con implicazioni che non rimangono ancorate al solo ambito motorio. Tra questi, il Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione (Developmental Coordination Disorder – DCD) è oggi riconosciuto come una condizione neuroevolutiva cronica e pervasiva, caratterizzata da significative difficoltà nell'acquisizione e nell'esecuzione fluida e adeguata delle abilità motorie, spesso evidenti sin dai primi anni di scolarizzazione (American Psychiatric Association, 2013; Barnhart et al., 2003). La letteratura recente colloca il DCD in un contesto multidimensionale, in cui l'esecuzione motoria è il risultato dell'interazione dinamica tra fattori individuali quali: la maturazione neurologica, i processi cognitivi e le abilità attentive, elementi ambientali e caratteristiche specifiche del compito (Subara-Zukic et al., 2022). Questo approccio sistemico consente di superare una lettura in cui il focus è posto limitatamente sul deficit, suggerendo la necessità di modelli teorici e pratiche educative che tengano conto della complessità dei processi motori inscritti a loro volta all'interno dei sistemi complessi che caratterizzano l'individuo (Biotteau et al., 2016). Nonostante non esista un'unica causa alla base del DCD, numerosi studi hanno individuato alterazioni nei meccanismi di controllo predittivo del movimento, nei processi di automazione delle azioni, nel funzionamento dei sistemi neurali coinvolti nell'imitazione e nella pianificazione motoria; come il sistema dei neuroni specchio, nonché nella comunicazione interemisferica (Brown-Lum et al., 2015; Biotteau et al., 2016). Tali alterazioni possono influenzare in modo significativo anche lo sviluppo cognitivo e le abilità scolastiche, rendendo il DCD una condizione che impatta trasversalmente sull'apprendimento (Zwicker et al., 2013; Green et al.,

2006). Nel panorama scientifico degli ultimi anni, si può notare una tendenza nel far convergere la ricerca verso l'interazione tra dimensione motoria e cognitiva, utilizzando paradigmi sperimentali innovativi e strumenti di *neuroimaging* per esplorare come i bambini con DCD elaborano e pianificano le azioni in contesti complessi (Reynolds et al., 2015). Emergono così nuovi scenari interpretativi, che pongono al centro il tema dell'integrazione tra funzioni cognitive esecutive, controllo motorio e regolazione del comportamento nei processi di apprendimento (Subara-Zukic et al., 2022). In questo contributo, si intende offrire una riflessione critica sul rapporto tra disturbi della coordinazione motoria e dimensione cognitiva, mettendo in luce le implicazioni neuropsicologiche e pedagogiche di un approccio integrato. Tale prospettiva si dimostra essenziale su un duplice livello: da un lato concretizzare una più accurata identificazione delle difficoltà motorie nei contesti educativi, dall'altro promuovere lo sviluppo di strategie di intervento mirate a promuovere il benessere e il successo formativo dei bambini con DCD.

2. DCD: integrezione tra cognizione e movimento

Il Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione Motoria (DCD), come già anticipato, è tradizionalmente classificato come un disturbo del movimento, ma negli ultimi anni si è andata consolidando una visione più complessa e integrata, che ne riconosce l'impatto anche sulle funzioni cognitive superiori. Le evidenze raccolte da studi neuropsicologici e di neuroimaging hanno infatti messo in luce che i bambini con DCD non presentano solamente difficoltà nell'esecuzione di movimenti fini e grossolani, ma anche marcate compromissioni in aree cognitive cruciali per l'apprendimento e la vita quotidiana. Tra queste spiccano le funzioni esecutive, ovvero l'insieme di capacità cognitive deputate alla pianificazione, al controllo inibitorio, alla memoria di lavoro e alla flessibilità cognitiva (Sartori et al., 2020; Subara-Zukic et al., 2022).

Le anomalie strutturali e funzionali osservate tramite tecniche di risonanza magnetica funzionale (fMRI) e strutturale (sMRI) supportano questa lettura. I dati evidenziano alterazioni nella corteccia prefrontale dorsolaterale, nel cervelletto e nei circuiti parietali, aree coinvolte nella regolazione del controllo motorio volontario e dei processi esecutivi (Biotteau et al., 2016; Brown-Lum et al., 2015).

Inoltre, sono stati riscontrati deficit nella capacità di generare modelli interni del movimento, secondo l'*internal modeling deficit hypothesis*, per la quale è compromessa la possibilità di automatizzare l'azione e anticipare l'effetto delle proprie intenzioni motorie (Adams et al., 2014). Tale inefficienza si concretizza, da un lato, in una maggiore

lentezza nei compiti motori, dall'altro, in una maggiore richiesta di risorse attentive per ogni azione, con conseguente affaticamento e frustrazione, percepita dal soggetto.

Dal punto di vista educativo, questi dati suggeriscono l'importanza di un approccio didattico integrato, che tenga conto non solo delle difficoltà motorie manifeste, ma anche delle fragilità cognitive sottostanti.

Alla luce di quanto detto, considerare il DCD come una condizione unicamente motoria rischia di sottovalutarne l'impatto globale sullo sviluppo del bambino. Al contrario, una prospettiva integrata che ne riconosca le interconnessioni tra movimento e cognizione permette non solo una migliore comprensione del disturbo, ma anche una più efficace progettazione di interventi educativi, clinici e sociali, a beneficio del bambino.

3. Approcci integrati di *cognitive-motor training*

Gli approcci integrati di *cognitive-motor training* si possono identificare come strategie funzionali per il trattamento del DCD, alla luce delle evidenze scientifiche che dimostrano una forte interdipendenza tra abilità motorie e funzioni esecutive.

Diversi studi longitudinali hanno evidenziato come programmi riabilitativi che combinano esercizi di coordinazione grossolana e fine con attività finalizzate al potenziamento delle funzioni esecutive possono produrre miglioramenti significativi non solo nella performance motoria, ma anche nei domini cognitivi e psicosociali (Zwicker et al., 2013; Smits-Engelsman et al., 2018). Ad esempio, l'approccio *Cognitive Orientation to daily Occupational Performance* (CO-OP), che include strategie cognitive esplicite e orientamento alla risoluzione di problemi, ha mostrato risultati positivi nel migliorare la pianificazione e l'autoregolazione motoria in bambini con DCD (Polatajko et al., 2001; Hyland et al., 2012). Altri modelli basati sull'apprendimento implicito e sulla variabilità contestuale hanno evidenziato effetti positivi sulla generalizzazione delle competenze motorie acquisite (Reynolds et al., 2015).

Questi approcci sono inoltre supportati da recenti ricerche neuroscientifiche che indicano alterazioni nei circuiti cerebrali deputati alla coordinazione senso-motoria e alla funzione esecutiva nei bambini con DCD, in particolare nelle aree prefrontali, cerebellari e parietali (Brown-Lum et al., 2015). Tale evidenza rafforza l'ipotesi di un'organizzazione neurale atipica alla base delle difficoltà riscontrate, giustificando quindi la necessità di un intervento che integri stimolazione motoria e cognitiva per favorire la plasticità delle reti neurali coinvolte. Gli effetti del *cognitive-motor training* si riflettono anche in una migliore autoefficacia percepita, maggiore partecipazione

scolastica e sociale, e riduzione del rischio di isolamento, ansia e depressione, condizioni frequentemente associate al DCD quando non adeguatamente trattato (Missiuna et al., 2014; Draghi et al., 2020). Promuovere un'interazione dinamica tra corpo e mente durante le attività riabilitative permette non solo un recupero funzionale più efficace, ma anche un potenziamento globale del funzionamento adattivo del bambino.

4. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, si rende noto come le evidenze neuroscientifiche emerse negli ultimi anni (Biotteau et al., 2016; Brown-Lum et al., 2015; Subara-Zukic et al., 2022) aprono nuove prospettive operative per il DCD nel panorama educativo, sottolineando l'importanza di un approccio che integri le dimensioni motorie e cognitive dello sviluppo. Dal punto di vista pedagogico, queste evidenze sollecitano una revisione delle pratiche didattiche, orientandole verso un modello realmente inclusivo ed integrato, che tenga conto delle specificità neurofunzionali degli alunni con DCD. L'intervento educativo rivolto ai bambini con Disturbo dello Sviluppo della Coordinazione (DCD) non può prescindere da un approccio sistemico e collaborativo, che coinvolga in modo sinergico la scuola, la famiglia e i professionisti della riabilitazione. In particolare, si rende necessario costruire percorsi personalizzati che integrino i contributi della didattica inclusiva con quelli della neuropsicologia e della terapia occupazionale, al fine di rispondere alle complesse esigenze di sviluppo di questi alunni. In questa direzione, i programmi di *cognitive-motor training* si stanno rivelando una risorsa di grande valore, coniugando il potenziamento delle funzioni esecutive con il miglioramento della coordinazione motoria globale e fine (Smits-Engelsman et al., 2018; Zwicker et al., 2013). Questi interventi, fondati sull'integrazione tra corpo e mente, sono supportati da solide evidenze neuroscientifiche che documentano la plasticità cerebrale nei bambini con DCD. L'efficacia di questi programmi si riflette, oltre che specificatamente sui processi di apprendimento, anche in dimensioni trasversali dello sviluppo, quali la percezione di autoefficacia, la motivazione all'apprendimento e la capacità di affrontare le sfide scolastiche con maggiore sicurezza. La scuola, in quanto ambiente formativo primario, ha dunque il compito fondamentale di riconoscere precocemente i segnali di difficoltà motoria e di attivare risorse adeguate per favorire lo sviluppo globale dell'alunno.

Riferimenti bibliografici

Adams, I. L., Lust, J. M., Wilson, P. H., & Steenbergen, B. (2014). Compromised motor control in children with DCD: A deficit in the internal model? A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *47*, 225-244.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Barnhart, R. C., Davenport, M. J., Epps, S. B., & Nordquist, V. M. (2003). Developmental coordination disorder. *Physical Therapy, 83*(8), 722–731.

Biotteau, M., Chaix, Y., Blais, M., Tallet, J., Péran, P., & Albaret, J. M. (2016). Neural signature of DCD: A critical review of MRI neuroimaging studies. *Frontiers in Neurology, 7*, 227.

Brown-Lum, M., & Zwicker, J. G. (2015). Brain imaging increases our understanding of developmental coordination disorder: A review of literature and future directions. *Current Developmental Disorders Reports, 2,* 131–140.

Draghi, T. T. G., Cavalcante, J. L., Rohr, L. A., Jelsma, L. D., & Tudella, E. (2020). Symptoms of anxiety and depression in children with developmental coordination disorder: a systematic review. *Jornal de pediatria*, *96*(1), 08-19.

Green, D., Baird, G., Sugden, D., & Hirst, M. (2006). A pilot study of psychopathology in children with developmental coordination disorder. *Child: Care, Health and Development, 32*(6), 741–750.

Hyland, M., & Polatajko, H. J. (2012). Enabling children with Developmental Coordination Disorder to self-regulate through the use of Dynamic Performance Analysis: Evidence from the CO-OP approach. *Human Movement Science*, *31*(4), 987-998.

Missiuna, C., & Campbell, W. N. (2014). Psychological aspects of developmental coordination disorder: can we establish causality? *Current Developmental Disorders Reports*, *1*, 125-131.

Polatajko, H. J., Mandich, A. D., Missiuna, C., Miller, L. T., Macnab, J. J., Malloy-Miller, T., & Kinsella, E. A. (2001). Cognitive orientation to daily occupational performance (CO-OP) part III-the protocol in brief. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *20*(2-3), 107-123.

Reynolds, J. E., Licari, M. K., Elliott, C., Lay, B. S., & Williams, J. (2015). Motor imagery ability and internal representation of movement in children with probable developmental coordination disorder. *Human movement science*, *44*, 287-298.

Sartori, R. F., Valentini, N. C., & Fonseca, R. P. (2020). Executive function in children with and without developmental coordination disorder: A comparative study. *Child: care, health and development*, *46*(3), 294-302.

Smits-Engelsman, B., Vincon, S., Blank, R., Quadrado, V. H., Polatajko, H., & Wilson, P. H. (2018). Evaluating the evidence for motor-based interventions in developmental coordination disorder: A systematic review and meta-analysis. *Research in developmental disabilities*, *74*, 72-102.

Subara-Zukic, M., Williams, J., Licari, M., Piek, J. P., & Wilson, P. H. (2022). Behavioral and neuroimaging meta-analysis of motor-cognitive interventions in developmental coordination disorder. *Frontiers in Psychology, 13,* 809455.

Zwicker, J. G., Missiuna, C., Harris, S. R., & Boyd, L. A. (2013). Developmental coordination disorder: A review and update. *European Journal of Paediatric Neurology, 16*(6), 573–581.

8.

Perché il tema della Plusdotazione è tema della Pedagogia e della Didattica speciale

Why the Topic of Giftedness Belongs to Pedagogy and Special Education/Didactics

Stefania Pinnelli*

Non tutto ciò che può essere contato conta,
e non tutto ciò che conta può essere contato
Albert Einstein

Sommario
Il contributo intende affrontare il tema della plusdotazione e della doppia eccezionalità nella prospettiva della pedagogia e della didattica speciale. Dopo aver richiamato l'evoluzione del costrutto, storicamente ancorato al quoziente intellettivo, evidenzio come oggi sia necessario riferirsi a una lettura multi-componenziale che includa variabili cognitive, emotive, motivazionali, creative e contestuali. In questa cornice, assumono particolare rilievo i modelli più recenti, come quello dell'"intelligenza trasformativa" di Sternberg, che colloca il talento non solo nella dimensione del successo individuale, ma nella capacità di generare cambiamenti positivi e duraturi nella società. Particolare attenzione viene dedicata ai profili di doppia eccezionalità (2E), nei quali plusdotazione e difficoltà coesistono, producendo asincronie evolutive e bisogni formativi specifici. In tale prospettiva il ruolo dell'insegnante di sostegno si rivela strategico, poiché la sua competenza non si limita alla presa in carico del singolo, ma si estende al supporto del gruppo classe e del corpo docente, contribuendo a riposizionare culturalmente la funzione di questa figura professionale. Il contributo si conclude con una riflessione critica sulle nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2025, che appaiono ancora legate a

* Università degli Studi del Salento.

una visione anacronistica e settoriale del talento, incapace di coglierne la portata inclusiva e trasformativa.

Parole chiave: plusdotazione, doppia eccezionalità, inclusione scolastica, didattica speciale.

Abstract
This paper addresses the theme of giftedness and twice exceptionality from the perspective of pedagogy and special education. After recalling the historical evolution of the construct, traditionally anchored to the intelligence quotient, I highlight how it is now necessary to adopt a multi-componential approach that includes cognitive, emotional, motivational, creative, and contextual variables. Within this framework, particular relevance is given to recent models, such as Sternberg's notion of "transformational giftedness," which situates talent not only within the dimension of individual achievement but also in the capacity to generate positive and lasting changes in society. Special attention is devoted to the profiles of twice-exceptional (2E) students, in whom giftedness and difficulties coexist, producing developmental asynchronies and specific educational needs. From this perspective, the role of the special education teacher proves to be strategic, since their expertise extends beyond the support of the individual learner to include the entire classroom and teaching staff, thereby contributing to a cultural repositioning of this professional figure. The paper concludes with a critical reflection on the new 2025 National Curriculum Guidelines, which still appear tied to an outdated and sectorial vision of talent, failing to capture its inclusive and transformative potential.

Keywords: *giftedness, twice exceptionality, school inclusion, special education*.

1. Plusdotazione e doppia eccezionalità e competenza speciale

Il costrutto di plusdotazione non ha una concettualizzazione unica e univoca considerata l'incidenza di una molteplicità di fattori come il contesto storico, le cornici culturali, i modelli interpretativi, gli strumenti e i criteri di valutazione dell'intelligenza, gli ambiti di performance ed eccellenza, le politiche educative e gli strumenti normativi. Proporre una declaratoria sintetica rischia fortemente di banalizzare un discorso ed è, secondo molti, pressoché impossibile (Mönks & Katzko, 2005). All'interno delle concettualizzazioni non è insolito trovare approcci molto eterogenei e talvolta contrastanti tra loro (Gagné, 2004). Elemento di concordanza tra gli studiosi è la condizione multi-

dimensionale e dinamica della plusdotazione, ovvero la compresenza di caratteristiche genetiche, personali e comportamentali che incidono in modalità e misura differente in ogni individuo, evolvendosi costantemente in relazione ai contesti di vita.

Storicamente e sino alla prima metà degli anni '90, la plusdotazione è stata identificata prevalentemente attraverso il suo stretto rapporto con il QI: un punteggio di 2 deviazioni standard sopra la media (circa 130) è considerato indicativo di una dotazione intellettuale superiore, punteggi superiori di almeno una Dv st, circa 145, sono associati al genio e all'alto potenziale e punteggi pari o superiori a 180 indicativi di prodigio, come sostenuto da Hollingworth nel 1942. Sebbene questa prospettiva abbia dominato il panorama della ricerca e della pratica per lungo tempo, oggi è decisamene superata a vantaggio di un costrutto multi-componenziale in cui lo stesso modello di intelligenza è multidimensionale e di "ultima generazione", andando a considerare abilità generali, abilità di domini specifico, abilità di base e variabili latenti. Cornoldi (2020) nota che sarebbe molto difficile definire e riconoscere un genio se non partendo dalle sue manifestazioni concrete, siano essi prodotti artistici, tecnici o intellettuali, e propone che i prodotti geniali vengano di norma realizzati grazie alla configurazione favorevole di cinque componenti: quattro caratteristiche individuali ("intelligenza generale, talento, creatività e personalità supportiva") ed una ambientale ("contesto"), intesa come situazione familiare o socio-culturale che agevoli la crescita e la manifestazione del genio.

Il costrutto multi-componenziale di plusdotazione ha portato a riconoscere il peso specifico essenziale nella attualizzazione del potenziale cognitivo in plusdotazione di componenti interne ed esterne fondamentali: perseveranza e impegno, motivazione, creatività, variabili emotive, contesti di sviluppo, opportunità formative. Si tratta di determinanti che fungono da catalizzatori di una dotazione innata su cui le competenze didattiche devono interrogarsi e su cui le competenze dell'insegnante specializzato possono fare la differenza. Il ruolo dei fattori esterni – e quindi dell'azione educativa – quali attivatori di un potenziale geneticamente dato e socialmente moderato, è ancor più interessante se si considera il modello innovativo di plusdotazione o intelligenza di successo proposto da Sternberg a partire dal 2003 a tutt'oggi, ossia quello di plusdotazione trasformativa.

Essa non si traduce nella brillantezza accademica, ma introduce la prospettiva etica e della saggezza e pone l'accento su risultati trasformativi, ovvero quei contributi che mirano a generare cambiamenti positivi, significativi e duraturi nel mondo (Sternberg, 2020). Gli individui dotati di intelligenza trasformativa non si limitano a ottenere successo per sé stessi; il loro scopo è la trasformazione sociale e ambientale, apportando un contributo duraturo (Sternberg, 2017).

La capacità di risolvere problemi globali dovrebbe essere considerata una misura più valida di intelligenza rispetto a competenze tradizionali, come la risoluzione di se-

rie numeriche o il conseguimento di buoni voti scolastici. Il sistema educativo attuale continua a privilegiare lo sviluppo dell'intelligenza generale, trascurando l'importanza di coltivare un'intelligenza adattiva, che potrebbe essere cruciale per la sopravvivenza delle generazioni future (Sternberg, 2019, p. 2).

Di fatto, come specifica Borland (Borland, 2021), il costrutto di gifted nasce e si riconduce alla nascita dei sistemi di misurazione dell'intelligenza, per distinguere gruppi di popolazione scolastica qualitativamente e quantitativamente più performanti rispetto alla media. Parimenti ad altre "etichette", come quella di *disabilità*, *creatività*, *intelligenza*, continua l'autore, anche quella di *plusdotazione* è una costruzione sociale imposta per dare significato ad alcuni fenomeni e comportamenti che è necessario comprendere (Borland, 2021, p. 40), ciò non di meno è essenziale interrogarsi e dare risposte educative adeguate (Borland, 2021, p. 43). Si tratta, in altri termini, di riconoscere i bisogni degli studenti piuttosto che le persone e comprendere come e quanto contesti diversi generino o rispondano a tali bisogni attraverso pratiche educative adeguate. Conseguenza empirica di ciò è che uno studente può essere "*gifted* o plusdotato" in un contesto scolastico, ma non in un altro, semplicemente perché i due contesti usano pratiche didattiche differenti e hanno concezioni di plus dotazione diverse (Borland, 2021).

Riconoscere le esigenze degli alunni ha, quindi, una grande importanza in una prospettiva di scuola inclusiva, ossia di una scuola che si affranchi da un modello unico di studente per riconoscere le differenze come norma: "l'educazione deve incontrare i bisogni individuali del singolo, definendo difficoltà e talenti di ognuno e lavorando con la consapevolezza delle competenze da apprendere e dei cambiamenti che l'allievo deve e dovrà affrontare nel suo percorso scolastico, al fine di raggiungere la migliore qualità di vita possibile" (Cottini & de Caris, 2020).

La ricerca ha dimostrato che quando il processo didattico agisce in modo personalizzato gli studenti dotati di talento hanno maggiori probabilità di mostrarsi e di essere riconosciuti (Bianco & Harris, 2014; Ford & Grantham, 2003). È necessario, però, che il docente assuma una prospettiva dinamica e multifattoriale del talento e non riconosca in esso solo dei risultati accademici magari associati ad alunni provenienti da un certo ceto sociale o una certa cultura, ma sia aperta a una eccletticità di espressioni di talento e all'inclusione di gruppi sottorappresentati, andando a lavorare là dove il bisogno si manifesta. Il processo di riconoscimento è pertanto centrale in primo luogo perché attraverso di esso si riconoscere il diritto alla differenza, si garantisce l'equità, per lo sviluppo di programmi di presa in carico partendo da competenze specifiche (VanTassel-Baska & Baska, 2020), per valorizzate il capitale umano degli studenti più promettenti, infine per evitare, come accade per tutte le situazioni di bisogni formativi specifici, la strutturazione di comportamenti disfunzionali, abbandoni scolastici, demotivazione

allo studio. Nell'ambito della popolazione di persone di talento, tali esiti sono purtroppo decisamente significativi come ampiamente documentato dagli studi che evidenziano le difficoltà (Louis, 2005) e i falsi miti strutturati intorno a questo tema, (Pinnelli, 2019), elementi questi che hanno determinato un'insolita disattenzione da parte delle scienze dell'educazione circa i bisogni di questa popolazione scolastica.

Tali bisogni accompagnano un'ulteriore parte della popolazione scolastica definita dall'acronimo 2E, doppia eccezionalità. La doppia eccezionalità è intesa come complessa interazione tra plusdotazione e una o più aree di difficoltà, svantaggio, deficit, tale interazione definisce un profilo di studente con tratti unici interagenti dando origine a un nuovo quadro interpretativo (Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023; Reis et al., 2014; Renzulli & Gelbar, 2019) Si tratta di studenti che mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, elevati livelli di abilità o creatività in uno o più domini – quali la matematica, le scienze, la tecnologia, le arti visive o dello spettacolo, o altre aree della produttività umana – e che, al contempo, vivono una condizione di disabilità in ragione della presenza di uno o più disturbi o deficit (Baldwin et al., 2015). La letteratura scientifica sottolinea come l'interazione tra tali condizioni apparentemente antitetiche possa condurre all'inibizione di alcune caratteristiche tipicamente attribuibili a ciascuna condizione quando considerata isolatamente, all'esacerbazione di altre, nonché all'emergere di tratti del tutto nuovi (Dare & Nowicki, 2015; Kircher-Morris, 2021; Lovecky, 2023)

A contribuire ulteriormente alla complessità dei profili 2e di plusdotati è il costrutto di *asincronia*, intesa come disallineamento tra le diverse dimensioni dello sviluppo. Essa rappresenta già un tratto distintivo dell'esperienza evolutiva dei soggetti plusdotati e la sua intensità e ricaduta sul funzionamento si accentua in presenza di condizioni cooccorrenti clinicamente significative (Silverman, 1998; 2009; 2021). Nella letteratura si distinguono due accezioni del concetto: l'asincronia interna, riferita alla discrepanza tra lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico all'interno del singolo individuo; e l'asincronia esterna, relativa alla distanza tra il livello di sviluppo del soggetto nelle diverse dimensioni del funzionamento e quello dei coetanei. Entrambe le accezioni del costrutto possono costituire un significativo ostacolo non solo in relazione alla necessità di nutrire il bisogno di appartenenza degli studenti 2e, ma anche nei processi di identificazione, rendendo inadeguati strumenti diagnostici standardizzati e procedure valutative standard, con il rischio di incorrere in *bias* interpretativi.

L'asincronia può incidere, ad esempio, notevolmente sul funzionamento sociale degli studenti 2e, in particolare nelle dinamiche tra pari. Sul piano cognitivo, gli studenti doppiamente eccezionali possono essere percepiti come troppo intelligenti dai coetanei, ma al contempo non sufficientemente performanti dai compagni *gifted* (Cormier, 2022). Inoltre, le interazioni tra pari possono risultare frustranti o poco stimolanti, poiché av-

vertite come disallineate rispetto ai propri ritmi di apprendimento e alla naturale propensione all'esplorazione e alla complessità cognitiva (Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2021).

Gli alunni doppiamente eccezzionali, possono manifestare comportamenti più maturi rispetto alle aspettative della loro età, per poi esprimere, in altri contesti o momenti, risposte emotive tipiche di età inferiori (Lovecky, 2023). Questa elevata variabilità intra e interindividuale può rendere particolarmente complesso e sfidante lo stabilire relazioni stabili e significative con i pari, favorendo vissuti di isolamento e incomprensione, e ostacolando il senso di appartenenza.

La letteratura evidenzia come gli alunni plusdotati tendano a ricercare l'interazione con pari che condividano livelli comparabili di abilità e interessi, al fine di accedere a esperienze di apprendimento cognitivamente stimolanti e di costruire relazioni interpersonali significative (Cross, 2016). Per gli studenti doppiamente eccezionali, tuttavia, individuare pari con cui condividere livelli simili di sviluppo cognitivo e socio-emotivo, e interessi affini, risulta particolarmente complesso, in ragione dell'esacerbata asincronia che caratterizza la loro esperienza evolutiva (Lovecky, 2023). La mancata risposta a tale bisogno può indurre l'individuo a colmare la distanza percepita tra sé e gli altri attraverso l'adozione di comportamenti strategici, finalizzati a presentarsi come socialmente competente e conforme alle aspettative del gruppo. Tuttavia, la rinuncia all'espressione autentica di sé, messa in atto per soddisfare il bisogno di appartenenza, costituisce un'esperienza potenzialmente profondamente perturbante per la dimensione identitaria (Silverman, 1998).

I profili sin qui descritti seppur in modo sinettico, rivelano certamente e inequivocabilmente che la popolazione di studenti di cui questo capito tratta, esprime dei bisogni plurali ed esige risposte specializzate e competenti che trovano ancoraggi forti nel profilo dell'insegnante specializzato su sostegno didattico là dove tale figura professionale agisce su ambiti cognitivi, relazionali, di sviluppo evolutivo di autodeterminazione e di progetto di vita. Il percorso formativo dell'insegnante specializzato, adeguatamente erogato e fruito, promuove competenze di intervento su assi specifici dello sviluppo della persona, asse neuropsicologico, sociale, didattico, di intervento che sono preziosi per la presa in carico del singolo e del gruppo classe, a riprova di ciò è il dato di fatto di quanto frequenterete l'insegnante di sostegno svolga attività di consulenza per tutto il corpo docente. I processi di adattamento didattico, i potenziamenti mirati delle funzioni cognitive, esecutive, sociali così come i percorsi di alfabetizzazione emotiva e di esercizio delle competenze sociali e comunicative, sono uno sfondo prezioso e potente per intervenire sulle fragilità degli alunni talentuosi doppiamente eccezionali. Peraltro, là dove il riconoscimento di tali competenze spiccatamente dedicate alle fragilità venga

estesa anche alle forme di disagio e bisogno innanzi descritta, si ritiene che possa contribuire anche ad un riposizionamento delle rappresentazioni stereotipate circa il ruolo e la funzione del docente specializzato quale "insegnate del disabile" e alla svalutazione del suo ruolo a cui si assiste ancora troppo frequentemente.

2. La prospettiva anacronistica del talento nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum 2025

Sebbene i modelli tradizionali di talento tendano a concentrarsi sui tratti della personalità, la ricerca più recente e matura osserva che è necessaria un'enfasi sull'interazione dinamica della persona con l'ambiente, al fine di comprendere meglio i processi legati al raggiungimento di risultati elevati in condizioni di povertà, di marginalità, di difficoltà e prediligano una lettura trasversale del potenziale, che valorizzi e riconosca specificità, qualità, attitudini e interessi anche oltre i saperi accademici, attenzionando abilità di *leadership*, trasformative, motivazionali, comunicative e sociali oltre a quelle disciplinari. L'approccio scolastico inclusivo riconosce l'influenza del contesto scolastico sullo sviluppo del talento (Coleman & Cross, 2001). Un rendimento elevato si verifica ogni volta che sono disponibili opportunità di apprendimento e la persona ne può giovare. Come sottolinea Gagné (1985), il talento non si realizza affatto automaticamente solo perché uno studente possiede una predisposizione speciale. È, infatti, essenziale che venga offerta un'educazione progettata su misura, che valorizzi adeguatamente una predisposizione.

A fronte di ciò e dell'investimento sostanziale che molti Paesi stanno compiendo sulla scuola che valorizza il talento e le aree di plusdotazione, e della consapevolezza che azioni educative e riforme strutturali devono essere innestate all'interno del modello inclusivo – si pensi allo storico modello olandese e tedesco del Vecchio continente, all'orientamento fortemente orientato verso la promozione delle eccellenze di impianto Americano, vediamo un grande investimento da parte dei governi di Paesi dell'America Latina, dell'India, della Cina, e paesi arabi (UNESCO, 2025; Blumen, 2021; Ismail et al., 2022; Ninkov, 2020) – in contesto nazionale, assistiamo a un tiepido passo in avanti attraverso la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019 che però, guarda paradossalmente solo alla scuola Primaria. Questa Nota di fatto normalizza ciò che molte scuole hanno iniziato a fare attraverso l'interpretazione della Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali del 27 dicembre 2012, e permette di riconoscere fra i BES la presenza degli alunni plusdotati: *"*Emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettivo, definiti Gifted Children in ambito internazionale. … Anche in questo caso

la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP".

Questa nota rappresenta un primissimo punto di partenza nella politica formativa italiana che per la prima volta inserisce la plusdotazione in un documento ufficiale. Attualmente è al vaglio del Senato l'approvazione di un DDL che ha unificato due DDL (180 e 1041) esito di un iter compiuto nel 2024-2025 con l'obiettivo di definire una Legge il cui contenuto, in realtà, e le cui linee guida, erano mature giù nel 2018 a seguito dei lavori di un Comitato Tecnico Nazionale interministeriale per la tutela del diritto allo studio di alunni e studenti ad alto potenziale intellettivo. Finalità della legge attualmente in approvazione è di promuovere l'inclusione scolastica degli alunni e studenti ad alto potenziale cognitivo, mirando a ridurre i disagi relazionali ed emotivi che possono sperimentare e a favorire lo sviluppo delle loro potenzialità.

Ebbene a fronte di questa situazione e dei timidi passi in avanti della politica nazionale, nel documento che dovrebbe costituire la frontiera innovativa, matura e consapevole, della Didattica della Scuola di Base e rappresentare la bussola orientativa dei docenti della scuola dell'infanzia, primaria e della Scuola Superiore di I grado, ossia le Nuove Indicazioni Nazionali sul Curriculo, in che termini viene accolto e declinato il tema della valorizzazione degli studenti plusdotati e di talento? Non si fatica a ritrovare una prospettiva anacronistica di un costrutto complesso come quello descritto. Nelle Indicazioni 2025 troviamo indicata che la finalità principale della scuola è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti. Il concetto di talento è intrinsecamente legato al potenziale cognitivo di ogni alunno che, se stimolato da un ambiente in grado di valorizzarne le potenzialità, può conseguire esiti positivi anche nelle situazioni di maggiore fragilità. Nel Documento di fatto troviamo citata cinque volte la medesima espressione "sviluppo integrale della persona e dei suoi talenti" rapportata alla scuola dell'Infanzia, in particolare nel Campo di esperienza rispetto all'educazione a immagini suoni e colori; per Tecnologia e Musica nella Scuola Sec. di I Grado e in Arte e immagine. Torna, cioè, nel Documento, l'idea dello studente/della studentessa talentuosi come coloro che hanno spiccate attitudini artistiche o nel campo tecnologico, perdendo la prospettiva trasversale, interdisciplinare, del potenziale. Manca, cioè, la lettura multicomponenziale della plusdotazione, del ruolo del contesto scolastico come spazio di opportunità, e occasione di intercettazione dei talenti, manca la funzione trasformativa sociale e la prospettiva sistemica dell'azione didattica.

Una scuola che stimola i talenti, infatti, non si limita a rendere performative le conoscenze, ma espande le opportunità di emancipazione personale, intercetta e valorizza le specificità anche in quadro di complessità, si apre ai saperi complessi, affinché gli studenti, grazie alla scuola, possano trovare la loro realizzazione personale e contribuire al cambiamento e alla crescita sociale.

Riferimenti bibliografici

Bianco, M., & Harris, B. (2014). Strength-Based RTI: Developing Gifted Potential in Spanish-Speaking English Language Learners. *Gifted Child Today*, *37*(3), 169-176. https://doi.org/10.1177/1076217514530115 (Original work published 2014)

Blumen, S. (2021). Talent development, cultural diversity, and equity: The challenge of the Andean countries. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 21-35). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_2

Borland, J. (2021). *The Trouble with Conceptions of Giftedness*. 10.1007/978-3-030-56869-6_3.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching.* Wako, Tex: Prufrock Press.

Cornoldi, C. (2020). Teorie dell'intelligenza e approcci allo studio della plusdotazione. *Giornale italiano di psicologia, 3-4*, 711-730. https://doi.org/10.1421/100054

Cottini, L., de Caris, M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti.

Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roeper Review, 37*(4), 208-218. Scopus. https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911

Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory Into Practice*, *42*(3), 217-225. http://www.jstor.org/stable/1477423

Gagné F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as Development Theory. In N. Colangelo, G.A. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education* (pp. 60-74). Boston, MA: Allyn e Bacon, Pearson College Div., 2004.

Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2021). Gifted and Twice Exceptional Children in the South of the World: Chilean Students' Experiences Within Regular Classrooms. In *Springer International Handbooks of Education*: Vol. Part F1630 (pp. 405-429). Springer Nature; Scopus. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_8

Hollingworth L.S. (1942). *Children Above 180 IQ, Yonkers-on-Hudson*. NY: World Book.

Ismail, S. A. A., Alghawi, M. A., AlSuwaidi, K. A., & Ziegler, A. (2022). Gifted education in Arab countries: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, *9*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2115620

Lovecky, D. V. (2023). Different minds: Gifted children with ADHD, ASD, and other dual exceptionalities (2nd ed.). Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Louis J.M. (2005). *Riconoscere e aiutare i bambini precoci*. Roma: Magi Edizioni.

Mönks, J. F., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 187-200). New York: Cambridge University Press.

Ninkov, I. (2020). Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *J. Hum. Rights Soc. Work 5,* 280-289. https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1

Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review, 20*(3), 204-210. https://doi.org/10.1080/02783199809553892

Sternberg R.J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review, 39*(3), 2017, 152-169.

Sternberg, R. J. (2019). A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. *Journal of Intelligence, 7*(4).

Sternberg R.J. (2022). Transformational giftedness: Who's got it and who does not. In R. J. Sternberg, D. Ambrose & S. Karami (Eds.), *The Palgrave Handbook of Transformational Giftedness for Education*. Springer Nature.

UNESCO. (2025). Education in 2030. *Five scenarious for the future of learning and talent.* in Holo IQ. https://www.holoniq.com/2030

VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2020). *Curriculum planning and instructional design.* Prufrock Press.

9.

La disabilità sensoriale e il paradigma dell'inclusione in educazione come antidoto alle insidie dell'abilismo

Sensory Disability and the Inclusion Paradigm in Education as an Antidote to the Pitfalls of Ableism

Stefano Salmeri*

Sommario

Il disabile sensoriale può pervenire ad una piena inclusione diventando protagonista dell'apprendimento a scuola e consapevole attore di tutte le scelte nel corso della vita. I disabili, perciò, non vanno considerati *minus habentes* (come vorrebbe il razzismo), né soggetti senza limiti (come vorrebbe l'abilismo). La specificità delle disabilità sensoriali richiede interventi mirati capaci di favorire i percorsi compensativi, ma anche di valorizzarne le risorse. Una pedagogia democratica della differenza attiva strategie di emancipazione e promuove itinerari per il decondizionamento. Come sede per l'emancipazione e in una prospettiva bio-psico-sociale, la scuola si impegna ad intercettare ogni possibile rigidità tipica di un pensiero monocratico (medico-riabilitativo) incrementando invece la problematizzazione e il pensiero divergente. In tal modo alle pratiche dell'indifferenza si potrà opporre la cultura della differenza.

Parole chiave: partecipazione, pensiero divergente, consapevolezza, decondizionamento.

Abstract

A sensory-impaired individual can achieve full inclusion by becoming an active agent in the learning process at school and a conscious decision-maker throughout life. Persons with disabilities should therefore neither be regarded as minus habentes (as suggested by racist ideologies), nor as individuals without limitations (as assumed by ableist perspectives). The

* Università degli Studi di Enna Kore.

specific nature of sensory disabilities calls for targeted interventions that not only facilitate compensatory pathways but also recognize and enhance individual strengths. A democratic pedagogy of difference activates strategies of emancipation and promotes trajectories of deconditioning. As a key space for emancipation and within a bio-psycho-social framework, the school is called to identify and challenge the rigidities typical of monocratic (medical-rehabilitative) thinking, instead fostering critical reflection and divergent thinking. In this way, the culture of difference can stand in opposition to practices of indifference.

Keywords: *participation, divergent thinking, awareness, deconditioning.*

1. Introduzione

Il paradigma dell'inclusione si definisce dai livelli di partecipazione, riconoscimento e reciprocità in famiglia, scuola, lavoro e società. Un disabile sensoriale può perciò essere artefice del suo apprendimento e di percorsi di cittadinanza attiva (Salmeri, 2015). Se nell'identità è compresa la differenza, è la relazione il motore dell'intervento educativo. Oggi però la scuola si confronta con situazioni contraddittorie per un indebolimento della preparazione disciplinare dei docenti e per il grossolano fraintendimento dell'assunto deweyano secondo cui l'allievo potrebbe conoscere e capire solo ciò che fa (Spadafora, 2017). Il paradosso è il limite contro cui si infrange la ragione, ma in educazione è il pensiero che orienta l'esperienza (Dewey, 1961).

A scuola c'è sempre qualcosa da apprendere: sapere e cultura, autonomia e cittadinanza, problematizzare per riflettere. L'asimmetria è strutturale e funzionale all'insegnamento-apprendimento con livelli di problematicità anche maggiori con i disabili. La situazione di chi apprende è di per sé contraddittoria. Per quanto l'insegnante educhi efficacemente, è il singolo allievo che può farsi artefice del suo apprendimento e quanto più si affida all'educatore impegnandosi ad entrare in sintonia con il suo messaggio, tanto più rischia di abiurare alla propria responsabilità, incrinando autonomia di pensiero gusto per la riflessione. Tale cortocircuito paradossale con i fragili può produrre una maggiore precarizzazione nell'apprendimento, avendo il disabile più bisogno di guida per attivare processi compensativi, elaborare il progetto di vita ed esaltare le risorse presenti. Si esce dal paradosso spezzando il doppio legame, cioè riducendo i meccanismi di dipendenza che con la disabilità portano ad esasperare i limiti o a negarli in nome di una falsa eguaglianza nell'ottica dell'abilismo.

Educazione emancipatrice è sapere pedagogico che è apertura alla differenza per raccontarla, valorizzarla, esaltarne l'unicità. Risultano così inaccettabili interventi me-

ramente compensativi/riparatori e ipocritamente abilisti. Vanno invece valorizzate le potenzialità sapendo individuare le risorse, nel rispetto dei limiti dettati dalle specificità, per far sviluppare la *vocazione ad essere di più* (Freire, 2002; Sannipoli, 2024). Con i disabili imperativo categorico è opporsi con azioni educative significative a una tiranna burocratizzazione che fa perdere di vista la fisicità dei luoghi, della corporeità e delle relazioni interpersonali.

Contro politicamente corretto e abilismo l'insegnante non può essere solo *magister*, ma deve comprendere, osservare e ascoltare le esigenze educative di tutti nel rispetto di ogni specificità. Il docente è *tutor* e guida che individua risposte, ma soprattutto è intercettatore di intelligenze per insegnare a trovarle autonomamente favorendo la motivazione e stimolando l'autovalutazione. Educare è coscientizzazione, approccio sistemico per promuovere inclusione, principio dinamico da valorizzare secondo logiche di reciprocità e non realtà statica da etichettare (Bisceglia, 2023), perché l'altro non è strumento, ma Tu da incontrare nella mutualità del Noi.

Deproblematizzando la rappresentazione della differenza, l'abilismo impedisce di progettare futuro e cambiamento. Se tutto è possibile, al di là delle specificità, i sensoriali possono fare ogni cosa: i ciechi toccare i colori e i sordi vedere i suoni. Così non ha più senso parlare di progetto di vita né di ricerca del meglio: in un presente adiaforizzato non si sollecitano né cambiamento né intenzionalità verso il meglio. Un approccio problematizzante invece trasforma anche i sensoriali in risorsa dinamica e ciò accade se la scuola sa farsi liberazione di risorse e dispositivo per riprogettare, se l'insegnante indica criteri che orientano a intenzionalità, inquietudine del dubbio, altrimenti dell'altrove (Dato, 2023). I disabili vanno però spinti ad impegnarsi perché per chiunque lo studio è fatica e duro lavoro (Sardelli & Fiorucci, 2021). La scuola non è luogo per il divertimento, né per la deresponsabilizzazione, quindi non più enfasi su misure dispensative invece che compensative, né obiettivi minimi o bignamizzazione dei saperi o esoneri immotivati per chi può apprendere, pur se con più fatica. L'efficientismo individua i rischi non nella complessità, ma nella banalità che impedisce di capire che il nemico non è chi cerca di sottrarci qualcosa, ma chi vuole abituarci a non avere nulla (Salmeri, 2021).

2. La scuola come luogo per il decondizionamento

Tecnicismi didattici e ossessione per la novità privano la scuola della sua natura di luogo di formazione, attenta sia al momento conoscitivo, sia a quello emotivo, sociale e corporeo, essendo vita e pratica di vita. Non bisogna farsi allettare da logiche razionalizzanti o professionalizzanti, risolutive a livello epidermico e incapaci di rispondere

ai bisogni formativi dei disabili. Crisi della scuola, povertà educative, disorientamento, fragilità non sono affrontabili con le risposte del politichese e con stili comunicativi accattivanti. Vanno ricalibrati gli interventi a partire da un *pedagogico* rinnovato, non secondo mode del momento, ma con un approccio epistemico che consolidi i saperi di base in funzione dell'inclusione.

Anche per i sensoriali la scuola non può essere luogo di banalizzazione e di rinuncia ad affrontare le criticità, ma sede di crescita e solidarietà dove districarsi tra le contraddizioni dell'esistenza e individuare il meglio. Così diventa possibile riconoscere il merito senza screditare chi resta indietro (Ferroni, 2021). Inclusione è elaborazione di una cultura del futuro. Pedagogia della differenza è rifiutare di subordinare all'economico cultura/educazione/emancipazione misurando secondo logiche di marketing, mitigate da una sorta di vaghezza democratica che usa consunte parole d'ordine: i disabili sono una ricchezza, ho imparato dal mio allievo, è molto intelligente, il vero disabile sono io.

Le linee di indirizzo negli ultimi decenni spesso hanno incrinato i corpi organici dei saperi, andando oltre gli attacchi al nozionismo degli esercizi mnemonici e privilegiando astratte categorie di competenze. Confronto con il presente e proiezione verso il cambiamento secondo una logica costantemente *in fieri* volta all'apprendimento devono invece guidare anche l'educazione dei sensoriali.

Competenza non è separabile dal principio di responsabilità e da un'attenzione a conseguenze, decisioni e ricadute riguardanti singoli e collettività. Competenze e responsabilità acquistano significato in rapporto ai territori in cui si sviluppano. Le competenze si attuano come messa in essere delle conoscenze che si traducono in termini operativi e anche per i sensoriali l'uso consapevole deriva da una disposizione critica che traccia i confini delle acquisizioni. Con le sue false certezze, l'abilismo trasforma i disabili in esseri compiutamente incompiuti, imperfetti e inesorabilmente precari.

Emancipazione in educazione è anelito a libertà e autodeterminazione per l'inclusione, che vuole essere slancio comunitario secondo orizzonti partecipati e partecipanti. È allora necessario accettare il rischio di pensare muovendo non da una polarizzazione rigidamente dicotomica noi normodotati/loro differenti-disabili rimarcando ciò che difetterebbe/mancherebbe, per cui la differenza sarebbe inadeguatezza e svantaggio (Casati, 2018).

L'abilismo è dispositivo del potere che maschera la disabilità attribuendole un'onnipotenza pacificatoria che autorizza a dimenticarne i limiti e si avvale di una cieca fiducia nelle nuove tecnologie spingendo alla protesizzazione in educazione. Educare è dettare linee di indirizzo per istruire, formare e promuovere cultura. Così anche i sensoriali possono andare a scuola e fare cose apparentemente inusuali: impiegare più ore per risolvere un complesso problema matematico, produrre un elaborato sulla primavera, studiare con

profitto una lingua straniera, imparare grammatica e sintassi (anche di latino e greco), stare seduti composti in classe e interloquire con compagni e docenti in piena reciprocità e con la giusta attenzione vivendo la dimensione di cittadinanza (Solimino, 2014).

Educare è pratica per decondizionare, non per omologare (Lorenzoni, 2023), è trovare strategie per ridurre la dipendenza, perché la scienza è metodo e non ideologia anestetizzata *ad hoc* come vorrebbe l'abilismo. La scuola allora ha un vantaggio, di cui però stenta a prendere coscienza, essendo: ambiente protetto per elaborare informazioni, non per cercarle o per subirle; contesto i cui obiettivi sono sempre verificabili; realtà in cui anche per i fragili ci sono margini ampi per educare a autonomia, libertà di pensiero, democrazia.

Educare è liberare potenzialità, allargare orizzonti, mettere a punto conoscenze e strategie per moltiplicare possibilità di scelta, non è condurre in una direzione prestabilita. Emancipare è individuare percorsi e strumenti per esaltare le potenzialità dell'allievo, incentivandone la fiducia in sé, ma anche seminando dubbio e stupore per incrementare il bisogno di interrogare e interrogarsi. Cultura e conoscenza non si trasmettono, si costruiscono e ricostruiscono insieme. Educare è confronto continuo, strategia epistemica, attività collettiva, ma le sfide più impegnative implicano responsabilità soggettive dovendo il docente mettersi in gioco in prima persona (Valle, 2021). La disabilità però non è riducibile alla mera soggettività del singolo definendosi a partire dall'interazione con gli altri, con gli spazi che si abitano e con i vissuti di sofferenza. Spesso, anche grazie all'abilismo, vivere pensando di dover essere costantemente aiutati, subendo atteggiamenti svalutativi, disconfermanti o caritatevoli, senza mai sperimentare il piacere di decidere per sé o di prendersi cura di qualcun altro, genera passività accrescendo senso di inadeguatezza per un confronto con una normalità da cui si è inesorabilmente esclusi.

3. Problematizzazione e pensiero divergente

Educare è superare idee preconcette e luoghi comuni, accettare il confronto e modificare schemi mentali e aspettative. I pregiudizi generano paure, diffidenze, attese malriposte, irrigidimenti e giustificazioni forzate che inibiscono il ragionamento. Conoscere invece è interconnessione e approfondimento. Apprendere anche per i sensoriali è: confronto con differenza e contraddittorietà; tensione verso il possibile e non riproduzione del noto; apertura all'ulteriorità dell'altrove; pensiero divergente e non solo convergente; mettere in dubbio le proprie certezze accettando il cambiamento (Ciari, 1973). Apprendere non è solo conoscere cose nuove, ma individuare relazioni inedite per ridotare di senso il conosciuto.

Scuola e università non sono luoghi di consumo sociale, di utile economico, di assistenza, né aziende, sono invece presidi vigili per il decondizionamento. Divergenza è innovazione, mentre convergenza è conformazione: la prima crea, la seconda irrigidisce (Gramigna, 2023). Nell'ottica abilista si finge di insegnare, istruire, educare, orientare il disabile, cercando di assimilarlo ad un prototipo di umanità elaborato nel tentativo di uniformare ad una perfezione che non vale neanche per i normodotati (Gramigna & Boschi, 2023). Oggi domina una comunicazione senza comunità, frutto di un pensiero disgiuntivo, incline a iper-specializzazione, gerarchizzazione e molecolarizzazione, per cui la pedagogia democratica deve prendere le distanze da ogni dualismo rigido per meglio riconoscere l'umanità dell'uomo (Salmeri, 2013). Va promossa una pedagogia che abbia come paradigma la differenza per un approccio euristicamente aperto, capace di intercettare il pensiero monocratico che considera la fragilità un freno per l'efficientismo.

Un coefficiente di adeguatezza e cooperazione serve per apprendere a scuola, è presupposto per una gradualità di livelli sempre più complessi anche per i disabili. Mettere in discussione le basi formali dell'apprendimento compromette l'interazione positiva anche per i fragili. L'abilismo, ingessando le relazioni per negare le differenze, spinge i sensoriali a mimetizzarsi diventando invisibili e inibendone l'autonomia. Le difficoltà rimangono inalterate e nel tempo si moltiplicano (Schiavon, 2017). Cultura della differenza, e non indifferenza e falsa accondiscendenza, è la strategia per intercettare l'abilismo con i disabili.

Discriminazione e abilismo possono essere neutralizzati da una *nuova paideia* promotrice di un umanesimo rinnovato. La pedagogia della differenza opera per la giustizia sociale, l'equità e il mutuo riconoscimento. Anche in educazione la verità ha natura relazionale, essendo prassi co-costruita e *situata*. Vanno allora decostruiti atteggiamenti di disconferma e inferiorizzazione. Educazione e istruzione non sono politicamente neutre. Il pensiero peraltro non è puro momento teorico, perché attivandosi: offende o riconcilia, attrae o respinge, unisce o separa, rompe o riallaccia, e soprattutto interpreta o comprende. Il pensiero rende liberi o schiavi: prima di indicare cosa fare in futuro, di esortare o far scattare una suggestione, di segnalare una situazione di allarme, assumendo una forma è agire, elemento di rischio. L'abilismo invece appiattisce con immagini consolatorie. Una pedagogia militante sposta quindi l'attenzione da cose e astrazioni alle persone. E se macchine, *computer*, tendenza al profitto e diritto di proprietà sembrano più importanti delle persone, il nostro compito è combattere i giganti della discriminazione oscurati dagli slogan dell'abilismo (hooks, 2024).

Libertà e speranza emancipatrice orientano allora una pedagogia che vuole essere lotta contro tutte le ingiustizie, manifeste o implicite (hooks, 2022), favorendo logiche

complementari, prive di paure preconcette e capaci di guardare oltre per riconoscere i volti della differenza. Educazione è scambio sul piano umano nella forma dell'insegnamento-apprendimento, e non solo per acquisire conoscenze, informazioni, competenze, essendo strategia e criterio per relazione e cittadinanza, crescita culturale e autonomia, consolidamento della responsabilità verso sé e verso l'alterità. Educare e istruire generano guarigione, integrità, potenziamento, vitalità, liberazione e rinnovamento per tutti, inclusi i disabili.

Al pensiero militante oggi si preferisce un pensiero calcolatore, teso all'ottimizzazione dei risultati e all'azione conformatrice piuttosto che ai processi di sviluppo, alla riflessione, all'indagine ermeneutica, alla ricerca euristica.

L'*hic et nunc* prevale sul dubbio e spinge a passività, riducendo la verità a un dato da accettare e subire (Marigliano, 2024). La delegittimazione del pensiero divergente rende la riflessione puro atto meccanico, prono ai tecnicismi. La divergenza assume così senso soltanto in relazione a prodotti finiti, standardizzati e seriali (Mazzara, 2024). La velocizzazione legittima un pensiero transitorio che predilige modelli di semplificazione (abilismo o tecnicismi in didattica) sorretti da una compulsiva matematizzazione delle relazioni umane in nome di uno pseudoscientismo, dimenticando che pedagogia è sapere dell'uomo per l'uomo, sapere libertario, strategia del possibile (Giordano, 2024).

4. Conclusioni

La nostra è una società della *performance*, che vuole abolire negatività, divieti, regole. Enfatizzare i tecnicismi decostruisce le responsabilità soggettive. L'efficientismo cerca di intercettare la funzione dell'educatore delegando alle tecniche, garanti del risultato con falsa asetticità anche con i disabili (Orsenigo & Pirone, 2023). Cibernetica e socio-psicologia non possono guidare la pedagogia per nascondere un bisogno di efficienza nel tentativo di assimilare la differenza. In bilico sugli accidentati itinerari dell'interpretare, l'educazione democratica ha invece il coraggio di scegliere per non essere più obbligati a seguire sentieri che altri precedentemente hanno tracciato (Versace, 2023).

Per l'educazione del disabile l'obiettivo sono sempre miglioramento, sviluppo e compensazione. Una vicenda umana connotata da inciampi e cadute, da inadeguatezza, frustrazione e provvisorietà enfatizza di per sé i vissuti di sofferenza (Cornacchia, 2023). La disabilità, perciò, richiede alla scuola di privilegiare i flussi di informazione, opportunità sociali e senso di responsabilità per sviluppare una dimensione comunitaria.

L'inclusione del normodotato di solito si armonizza con i progressi del suo sviluppo organico, i momenti biologico-naturale e culturale sono sovrapponibili, mentre per

l'allievo disabile i due aspetti potrebbero procedere in modo non altrettanto lineare (Vygotskij, 1986). Se la disabilità interferisce sulla strutturazione delle dinamiche sociali, essendo i comportamenti legati all'interazione con il mondo, il sistema di adattamento all'ambiente e la trasformazione di tale sistema dipendono dalla ricalibrazione delle relazioni sociali e dalle condizioni in cui si attua lo sviluppo. A fondamento delle strutture biologiche c'è sempre un nucleo sociale, perciò è centrale l'educare. Emancipare significa anche scongiurare l'abilismo, perché chi ha una disabilità per fare ciò che fanno gli altri fa fatica doppia e ha bisogno di ingegno, industria, pazienza, maggiore tenacia. Va bandito quindi il pregiudizio che considera la pedagogia della disabilità un sapere *sui generis* (Romagnoli, 1973). La disabilità sensoriale non altera le funzioni del pensiero superiore, anche se produce limiti da non negare come fa l'abilismo né da enfatizzare come vuole il razzismo. Va educato l'allievo, non la sua disabilità, perché chi è cieco o sordo non è un *minor*. Dialogo, reciprocità e convivenza sottendono la volontà di incontrare l'altro secondo criteri etici, perdendo o mantenendo qualcosa, misurandosi con paure e resistenze, trascendendo la certezza della propria identità. Abilismo, riconoscimento negato (Siebert, 2009) e integrazione subalterna non possono diventare comportamenti condivisibili (Mosse, 1978) e il normalizzare non è riconoscimento sincero, perché il disabile va rispettato per ciò che è, con la sua ineliminabile differenza. La forza della discriminazione non risiede infatti nell'azione riprovevole dei pochi, ma nell'indifferenza e nel silenzio dei molti, nel distogliere lo sguardo dinanzi all'alterità. L'esclusione non si neutralizza affermando genericamente che siamo tutti uguali, ma riconoscendo pari dignità a chi non è assimilabile ai modelli dominanti (Eco, 2019).

Riferimenti bibliografici

Bisceglia, D. (2023). Nuovi linguaggi e sfide educative per la professione docente. Riflessioni e proposte di intervento. *Scenari e prospettive pedagogiche*, *2*, 97-107.

Casati, R. (2018). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Roma-Bari: Laterza.

Ciari, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.

Cornacchia, M. (2023). Tracce per un'educazione al desiderio nella metafora della montagna. *Attualità pedagogiche*, *1*, 59-68.

Crescenza, G. (2023). La forza di uno scambio formativo «emozionato». Per una professionalità docente che sappia intercettare le ragioni del cuore. *Attualità pedagogiche*, *1*, 80-89.

Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*, 107-112.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo* (A. Guccione Monroy, trad.). Firenze: La Nuova Italia.
Eco, U. (2019). *Migrazioni e intolleranza*. Roma: GEDI.
Ferroni, G. (2021). *Una scuola per il futuro*. Milano: La Nave di Teseo.
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi & C. Alziati, trad.). Torino: EGA.
Giordano, P. (2024). Dalla «povertà educativa» alle «povertà educative». La pedagogia generativa tra economia, libertà e autorealizzazione. *Attualità pedagogiche*, *1*, 33-38.
Gramigna, A. (2023). *L'educazione immaginativa. Ambienti meta-narrativi per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
Gramigna, A., & Boschi, C. (Eds.). (2023). *Immaginario e formazione interculturale. Una ricerca presso le comunità Maya*. Ferrara: Volta la carta.
hooks, b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza* (Feminoska, trad.). Milano: Meltemi.
hooks, b. (2024). *Pedagogia impegnata e decoloniale* (L. Bianchi, trad.). Brescia: Scholè.
Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Palermo: Sellerio.
Marigliano, R. (2024). Aver cura della povertà di pensiero. *Attualità pedagogiche*, *1*, 39-44.
Mazzara, R. (2024). La mistificante metafora occultata delle povertà educative. *Attualità pedagogiche*, *1*, 45-52.
Mosse, G. L. (1978). *Razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto* (L. De Felice, trad.). Bari: Laterza.
Orsenigo, J., & Pirone, I. (2023). Oltre il sentimentalismo, il moralismo e l'ideale: desiderare è una questione politica. *Attualità pedagogiche*, *1*, 165-176.
Romagnoli, A. (1973). *Ragazzi ciechi*. Roma: Armando.
Salmeri, S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*. Leonforte (EN): Euno Edizioni.
Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
Salmeri, S. (2021). *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
Sannipoli, M. (2024). Svegliarsi la notte con il pensiero fisso»: professionalità educative tra orizzonti prassici e rischi tecnicistici. In V. Boffo, G. Del Gobbo & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 110-117). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
Sardelli, R., & Fiorucci, M. (2021). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.
Schiavon, A. (2017). *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*. Torino: ADD.
Siebert, R. (2009). *Il razzismo. Il riconoscimento negato*. Roma: Carocci.
Solimino, G. (2014). *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
Spadafora, G. (2017). *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.

Valle, M. (2021). *Le tecnologie digitali in famiglia. Nemiche o alleate? Un approccio Montessori*. Torino: Il Leone Verde.

Versace, A. (2023). L'immaginare come spazio del desiderio: ricadute educative. *Attualità pedagogiche*, *1*, 201-209.

Vygotskij, L. S. (1986). *Fondamenti di difettologia* (A. Crainz & V. Benini, trad.). Roma: Bulzoni.

10.

Confort acustico e voce eufonica nella gestione inclusiva della classe

Acoustic comfort and euphonious voice in inclusive classroom management

Giuseppe Sellari*

Sommario

La voce, prima forma di comunicazione umana, riflette la nostra identità, le emozioni e lo stato psico-fisico. Più dello sguardo o delle espressioni facciali, essa rivela la nostra essenza profonda e influenza la qualità delle relazioni interpersonali. In una società dominata dalla velocità e dalla produttività, l'ascolto e il silenzio perdono valore, mentre l'abuso vocale, specie in ambito scolastico, alimenta stress, disagi emotivi e difficoltà comunicative, specialmente nei soggetti più vulnerabili. Le disfonie, spesso legate non solo a un uso scorretto della voce ma anche a problematiche psicologiche, compromettono la comunicazione e l'equilibrio personale. La voce eufonica – armoniosa, espressiva e non forzata – diventa allora uno strumento educativo e relazionale essenziale. In questo contesto, la pedagogia speciale assume un ruolo centrale nel promuovere percorsi di educazione vocale sin dalla formazione iniziale degli insegnanti, con l'obiettivo di costruire ambienti scolastici inclusivi, empatici e attenti al benessere.

Parole chiave: voce, benessere, inclusione, educazione vocale, gestione della classe.

Abstract

The voice, the earliest form of human communication, reflects our identity, emotions, and psycho-physical state. More than gaze or facial expressions, it reveals our deepest essence and influences the quality of interpersonal relationships. In a society dominated by speed and productivity, listening and silence lose their value, while vocal strain – es-

* Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

pecially in educational settings – feeds stress, emotional discomfort, and communication difficulties, particularly among the most vulnerable individuals. Dysphonias, often linked not only to incorrect voice use but also to psychological issues, compromise communication and personal balance. A euphonious voice – harmonious, expressive, and unforced – thus becomes an essential educational and relational tool. In this context, special education plays a key role in promoting vocal education pathways from the earliest stages of teacher training, with the goal of building inclusive, empathetic, and well-being-oriented school environments.

Keywords: *voice, well-being, inclusion, vocal education, classroom management.*

Un orecchio *attento* e *ben educato* sa cogliere la complessità dei diversi segnali e significati che una voce – parlata, cantata e urlata – è in grado di veicolare. Quando parliamo, infatti, si crea, in chi ci ascolta, un'*immagine* della nostra voce che condiziona la sua percezione del nostro modo di essere e della nostra indole più intima: anche più dello sguardo, delle espressioni facciali o della postura, la voce svela, a chi sa ascoltarla, tutto di noi e produce una prima impressione – una reazione epidermica – che può favorire o precludere il contatto già durante i primi approcci nella relazione con gli altri. Ciò è possibile proprio perché la voce è l'espressione sonora che racchiude la nostra essenza, nonché il mediatore privilegiato attraverso cui manifestare la natura più profonda e autentica di ciascuno di noi.

La voce è il primo suono che produciamo venendo al mondo e il primo modo con cui comunichiamo la nostra presenza e il nostro stato di salute fisica ed emotiva. Attraverso la voce, infatti, iniziamo a costruire un legame empatico con l'ambiente e con la figura materna, così come la voce della mamma è il primo elemento familiare che incontriamo grazie alla connessione profonda già stabilita durante la gravidanza. La voce riflette chiaramente le nostre emozioni e il nostro stato d'animo e questo diventa particolarmente evidente quando, nella vita quotidiana, stress, tensioni e paure ne compromettono il funzionamento, arrivando perfino a distorcere ciò che vogliamo comunicare e a ostacolare le nostre relazioni con gli altri.

Nella società contemporanea, tutto appare dominato dalla frenesia e dall'urgenza, poiché il mondo lavorativo e sociale premia soprattutto coloro che non conoscono sosta e che, con una velocità superiore alla media, sanno districarsi tra le difficoltà e gli impegni quotidiani. Questa corsa incessante, che spesso oscura la riflessione e il "respiro" della vita, rispecchia una visione utilitaristica dell'esistenza, dove il valore individuale sembra misurarsi prevalentemente in termini di produttività e performance. In questo

scenario, la cultura del "fare" prevale su quella dell'"essere" e le incessanti attività rischiano di offuscare il senso profondo della vita stessa, riducendo l'individuo a una mera appendice del sistema economico e sociale. Raramente questo tipo di atteggiamento induce a dare valore al *silenzio*, all'*ascolto* e alla *riflessione*, in quanto sollecita una serie di comportamenti impulsivi ad agire rendendo impossibile l'instaurarsi e il consolidarsi di stili di vita salutari. Anche la comunicazione è travolta da questo impeto del veloce, cosicché assistiamo quotidianamente a conversazioni in cui si impone soprattutto chi, in maniera aggressiva e impertinente, sa pronunciare frasi estese il più velocemente possibile, senza riposo, senza pause per non essere interrotto, tutto in un unico fiato. Ovviamente questo atteggiamento di prevaricazione sugli altri ostacola non solo una comunicazione autentica ma, cosa ancor più grave, genera fraintendimenti, alimenta conflitti e provoca un atteggiamento di chiusura interiore, in particolare nelle persone più vulnerabili e sensibili. In un sistema siffatto, tale modalità di interazione travolge chi, come i bambini e le bambine, ma anche i più grandi, provano fatica ad attrarre l'attenzione se non perpetuando simili atteggiamenti. Tutti noi, infatti, grazie alle esperienze vissute ogni giorno, comprendiamo quanto possa essere importante una voce amica, calda, accogliente, espressiva e gentile, capace di trasmettere emozioni di gioia e serenità e di comunicare conforto, incoraggiamento, sostegno, fascino e motivazione, avvolgendoci come un abbraccio rassicurante. È attraverso la sua capacità di farci sperimentare situazioni di benessere che comprendiamo di essere accolti e integrati nelle relazioni con gli altri. Nella nostra memoria è incisa in maniera indelebile una raccolta di voci affabili ascoltate nel tempo che hanno saputo toccarci nel profondo suscitando reazioni affettive ed emotive pregnanti: le voci dei genitori, di fratelli e sorelle, di amici, di cantanti, attori, insegnanti, di chi amiamo, ma anche di chi ci ha ferito. A volte, infatti, persino le stesse persone alle quali siamo legate da rapporti di fiducia possiedono voci ostili, che offendono, intimidiscono, spaventano, umiliano o deridono. Per questo motivo, si può considerare la voce come una misura della nostra capacità di provare e trasmettere emozioni, oltre che un indicatore della nostra umanità e della nostra autenticità. Anche se ascoltassimo distrattamente un discorso, saremmo in grado di percepire la coerenza tra le parole proferite e quanto effettivamente, chi le pronuncia, creda in ciò che dice. Il saper orientare le più piccole sfumature di senso del linguaggio verbale richiede infatti una consapevolezza e un controllo vocale alquanto raffinati (Sellari, 2020).

Una buona voce, una voce eufonica, è quella che assolve le esigenze comunicative *garbate* e che viene prodotta senza sforzo nel rispetto della salute del proprio apparato fonatorio. Anche chi sperimenta condizioni di malattia (per esempio per problemi respiratori o alle corde vocali) può produrre, attraverso modalità compensatorie, una

voce eufonica, purché la voce prodotta raggiunga le finalità comunicative con il minor dispendio possibile. Si pensi, pertanto, ai contesti educativi e a quale e quanta ricchezza espressiva un educatore, un docente, se solo volesse e sapesse, potrebbe dal suono o dal non suono della sua voce, il silenzio, attingere e trarne profitto nella gestione inclusiva della classe. Il controllo dei volumi, dei suoni, dei rumori e dei silenzi negli spazi familiari e di incontro, in classe e in generale nelle aule di studio, sono il vero e il più importante segreto, a mio avviso, per promuovere nelle nuove generazioni, già nella vita intrauterina e nella primissima infanzia, il rispetto verso sé stessi e gli altri e per alimentare un atteggiamento e un pensiero estetico. Questo raffinato atto educativo rappresenta una forma di educazione al vivere in quanto il rapporto con l'ambiente sonoro plasma profondamente la nostra percezione e le modalità di relazionarci con il mondo. L'armonia nei suoni e nei silenzi non solo favorisce lo sviluppo cognitivo, ma è anche il terreno fertile per la nascita di una cultura del bello che si radica nelle esperienze sensoriali più profonde e che ci accompagna per tutta la vita. Il confort acustico delle aule e la voce eufonica dell'insegnante svolgono pertanto un ruolo di primaria importanza nella promozione di benessere e, quindi, rappresentano gli elementi imprescindibili per una gestione consapevole e inclusiva della classe (d'Alonzo, 2020). Per noi adulti, il suono della voce diventa l'elemento naturale attraverso il quale confrontarsi con le fragilità e i limiti umani e per imparare ad accogliere come ci piacerebbe essere accolti e a capire come ci piacerebbe essere capiti.

Purtroppo, i disturbi legati alla voce stanno registrando un notevole aumento, specialmente nella popolazione scolastica. Secondo i dati forniti dalla Società Italiana di Foniatria e Logopedia, già nella scuola dell'infanzia, la situazione è piuttosto preoccupante: circa l'8-10% dei bambini, in particolare maschi, presenta problemi di disfonia e questa percentuale tende a salire nella scuola primaria arrivando al 10-12%, poiché i comportamenti vocali scorretti acquisiti in precedenza si consolidano diventando abitudini difficili da correggere (Magnani, Fussi, 2021). Inoltre, sempre secondo la letteratura medico-scientifica, tra i professionisti che usano la voce come principale strumento di lavoro, gli insegnanti sono tra i più esposti al rischio di sviluppare patologie vocali serie con conseguenze negative sull'equilibrio funzionale generale e sul benessere psicofisico.

L'abitudine di urlare (e di alzare la voce) – spesso adottata da molti insegnanti in situazioni di tensione – non rappresenta soltanto un comportamento impulsivo, ma costituisce un vero e proprio atto lesivo, sia per chi lo mette in atto sia per chi lo subisce. L'illusione che alzare la voce (e di parlare "ad alta voce") sia una valvola di sfogo si scontra con una realtà fisiologica ben diversa: questo gesto attiva il sistema nervoso simpatico, innescando una cascata di reazioni biologiche tipiche degli stati di pericolo (tachicardia, ipertensione, aumento del cortisolo, contrazione muscolare e alterazioni

del tono emotivo). Il corpo, in altre parole, si comporta come se stesse affrontando una minaccia, anche in assenza di un reale pericolo. Se questa modalità comunicativa si cronicizza, diventando un'abitudine quotidiana, essa genera un logoramento silenzioso ma profondo: il sistema nervoso viene mantenuto in uno stato di allerta costante, con ripercussioni sulla salute mentale, sul sistema immunitario e sul delicato equilibrio endocrino. Urlare, lungi dall'essere un atto liberatorio, si rivela allora una forma di aggressione mascherata, un esercizio di potere che produce disconnessione emotiva e deterioramento psicofisico (cfr. art 572 del codice penale; sentenza di cassazione 51591/2016). È, in definitiva, un comportamento autodistruttivo – una forma di deterioramento emotivo autoindotto – che compromette non solo l'equilibrio psicofisico dell'individuo, ma anche la qualità delle dinamiche relazionali, con effetti particolarmente dannosi in contesti educativi, dove il benessere emotivo dovrebbe rappresentare una priorità. Urlare verso i bambini, in particolare, produce effetti tossici sul loro sistema nervoso e altera la loro percezione del mondo e di sé stessi favorendo al contempo la predisposizione a problemi psicologici e comportamentali. In questo contesto, si riflette un fenomeno più ampio della nostra società: il bisogno di controllo e di dominio, spesso camuffato da una necessità di "gestire" il caos educativo o sociale, che finisce per svilire la capacità di ascolto, l'empatia e la cura, creando cicli distruttivi che non solo danneggiano l'individuo, ma anche l'intero sistema relazionale. La comunicazione rispettosa e consapevole, invece, è la chiave per rompere questi schemi e costruire ambienti di crescita che stimolino il benessere e l'equilibrio emotivo.

Le disfonie, che si manifestano come alterazioni qualitative o quantitative della voce parlata, non sono solo infatti il risultato di un uso scorretto o eccessivo della voce (come il *malmenage* o il *surmenage* vocale), ma sono frequentemente associate anche a disagi psicologici ed emotivi. Questi disagi, infatti, possono ostacolare l'espressione spontanea di comportamenti sociali adeguati e la produzione di una voce corretta (Sellari, 2017). Spesso, le disfonie si presentano in comorbilità con altri disturbi come la scarsa coordinazione pneumo-fonica e motoria, i disturbi specifici dell'apprendimento, i deficit di attenzione e iperattività, nonché con condizioni di disabilità fisiche, psichiche, intellettive e sensoriali. A ciò si aggiungono numerosi disturbi del comportamento, come il disturbo oppositivo-provocatorio, il disturbo della condotta e il disturbo d'ansia. Inoltre, sia nei bambini sia negli adulti con disfonia, si riscontra una difficoltà nell'interazione verbale quotidiana: fatica nel rispettare i turni nell'eloquio, nel regolare il volume della voce e nel mantenere l'attenzione nelle attività scolastiche o lavorative. Questo fenomeno evidenzia una dimensione più ampia del problema: la voce, in quanto espressione diretta della nostra identità e della nostra capacità comunicativa e relazionale, è intrinsecamente legata al nostro equilibrio psicofisico. Quando la voce subisce alterazioni, non si tratta

solo di un disturbo funzionale, ma di un segnale che qualcosa, a livello profondo, sta impedendo una comunicazione sana e libera. La relazione tra voce e psiche è, quindi, simbolica e non solo fisiologica e ogni difficoltà vocale può essere interpretata come un grido silenzioso che rivela disagi emotivi non sempre visibili o immediatamente riconoscibili. La cura della voce, pertanto, deve andare oltre l'aspetto fisico e diventare una chiave di accesso a un benessere psicologico e sociale più completo.

In questi scenari, segnati da grandi potenzialità ma anche da fragili equilibri, la pedagogia speciale emerge come un punto di riferimento fondamentale (SIPeS, 2024). Come scienza della «complessità e diversità» (Gaspari, 2023, p. 21), essa ha la capacità di svolgere un ruolo educativo centrale cercando strade possibili per tutelare l'umano nelle sue singolarità e nel suo sviluppo. L'influenza dell'ambiente, combinata con atteggiamenti imitativi che spesso si manifestano in ambito scolastico, può alimentare comportamenti disfunzionali che, a loro volta, hanno un impatto negativo sulla salute generando un effetto domino tanto deleterio quanto inarrestabile. Questo processo di rinforzo negativo diventa un'insidia che, se non intercettata tempestivamente, rischia di compromettere il benessere degli individui a livello fisico, emotivo e relazionale. Proprio per questo motivo, è cruciale integrare percorsi di educazione vocale già durante la formazione iniziale degli educatori, degli insegnanti curricolari e di sostegno. La voce, come strumento fondamentale di relazione e di espressione, non solo facilita l'apprendimento, ma rappresenta anche un elemento chiave per il benessere scolastico. Investire sulla gestione consapevole della voce significa, infatti, promuovere un ambiente di apprendimento più sano, più armonioso e capace di sostenere le individualità in modo positivo. Inoltre, questa attenzione alla dimensione vocale riflette una concezione più ampia della scuola come luogo non solo di trasmissione di contenuti, ma come spazio di incontro e di relazione in cui si costruisce anche la cittadinanza democratica e il senso di comunità. In quest'ottica, la scuola diventa il terreno fertile per promuovere la salute psicofisica, non come un'entità separata, ma come un valore integrato nella crescita complessiva della persona. La riflessione più profonda che emerge da tutto ciò è che l'educazione non può più essere vista come un semplice trasferimento di sapere, ma come una pratica che coinvolge e tutela integralmente l'individuo nelle sue dimensioni cognitive e fisiche. In questo contesto, l'allenamento vocale non è solo una competenza tecnica, ma un atto educativo che riflette e nutre l'intera persona in grado di promuovere una relazione autentica con il mondo e con gli altri. In definitiva, l'educazione della voce diventa metafora di una pedagogia che, consapevole della complessità dell'umano, cerca di rispondere in modo attento e rispettoso alle sfide che ciascuna individualità porta con sé.

La ricerca di una voce eufonica, capace di suscitare sensazioni piacevoli non solo nel parlante ma anche nell'ascoltatore, si configura pertanto come un obiettivo in grado di

accompagnare l'individuo lungo l'intero arco della sua esistenza. La voce, come strumento primordiale di espressione e comunicazione, non è solo un mezzo di trasmissione del linguaggio, ma un veicolo di significati emotivi e relazionali che attraversano il corpo e la mente e che va ben oltre la mera funzionalità comunicativa. La ricerca di una voce che affascina e che incanta è, dunque, una ricerca che affonda le radici nel nostro stesso essere, nella nostra inclinazione naturale verso ciò che è bello e buono che, come affermato dai grandi pensatori, è intrinsecamente legata alla nostra essenza. L'animo e il corpo sono, infatti, spontaneamente orientati verso la bellezza e il bene, non solo come ideali astratti, ma come principi concreti che permeano ogni aspetto della nostra esistenza. La bellezza, tanto nel suono della voce quanto nell'armonia delle relazioni, ha il potere di elevare l'animo, di trasmettere gioia e serenità e di stabilire una connessione autentica tra le persone. Ignorare questi bisogni fondamentali non solo rischia di impoverire l'esperienza di vita di ciascuno, ma significa allontanarsi da quella che è la natura più profonda. Essa, infatti, non è solo una dimensione estetica, ma una forza che nutre e rivitalizza la nostra umanità.

In questa luce, la cura della voce non può essere considerata un atto superfluo o superficiale, ma un percorso di consapevolezza che ci connette alla nostra essenza più intima, a quella parte di noi che anela a una forma di espressione che sia autentica, sana e bella. Non è un caso che, da sempre, il "buono" e il "bello" siano stati considerati inseparabili: entrambi sono principi che, se coltivati, elevano la nostra qualità di vita rendendo ogni suono della parola non solo un veicolo di trasmissione di significati, ma una manifestazione di grazia e armonia che può contribuire a trasformare il mondo che abitiamo.

Riferimenti bibliografici

d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.

Magnani, S., Fussi, F. (2021). *Ascoltare la voce. Itinerario percettivo alla scoperta della qualità della voce*. Milano: FrancoAngeli.

Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni.* Milano: FrancoAngeli.

Sellari, G. (2017). Educazione vocale e prevenzione delle disfonie in età prescolare. La 'Musica educativa' dalla ricerca alla didattica inclusiva. *I Problemi della Pedagogia, LXIII*/1, 95-111.

Sellari, G. (2020). *La Musica, la Voce e il Canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*. Roma: Anicia.

SIPeS (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro.* Trento: Erickson.

11.

L'autorevolezza diffusa della pedagogia e della didattica speciale

The widely acknowledged authority of pedagogy and special education

Donatella Fantozzi*

Sommario

La pedagogia e la didattica speciale possono dare un forte e significativo contributo alla riflessione, importante e quanto mai attuale, sul come e perché si insegna, e soprattutto sul come e perché si impara. Il costante lavoro, la ricerca spesso anche pionieristica, l'indagine continua con l'obiettivo preciso e puntuale di cercare forme adatte, consone a permettere l'apprendimento a prescindere dalla presenza di ostacoli determinati da Bisogni Educativi Speciali, ha permesso a tali ambiti di studio e ricerca di andare a scovare fra gli epistemi e i nuclei fondanti inventando – letteralmente - nuovi, originali ed efficaci approcci metodologici, di conseguenza nuove, originali, ed efficaci teorie pedagogiche.

Parole chiave: pedagogia speciale, didattica speciale, innovazione, interdisciplinarità.

Abstract

Special pedagogy and special didactics can offer a strong and meaningful contribution to the reflection — crucial and more relevant than ever — on how and why we teach, and above all, on how and why we learn. The ongoing work, often pioneering research, and continuous inquiry aimed at identifying appropriate and suitable forms to enable learning regardless of obstacles arising from the presence of Special Educational Needs, have allowed these fields of study and research to delve deeply into epistemological foundations and core principles, literally inventing new, original, and effective

* Università di Pisa.

methodological approaches and, consequently, new, original, and effective pedagogical theories.

Keywords: *special pedagogy, special education teaching, innovation, interdisciplinarity.*

1. Introduzione

Parlare di pedagogia apre a riflessioni di ampio respiro e di apparentemente facili contraddizioni e qui pro quo, e in questa fase storica tutto ciò risulta amplificato. La pedagogia viene identificata, giustamente, con l'educazione; il rischio che fin troppo spesso subentra e contamina negativamente le ricerche e le scoperte scientifiche è determinato dall'erronea e diffusa convinzione che parlare di educazione, dare buoni consigli, intervenire in questo campo, sia possibile perlopiù per chiunque, trasformando un parere, non di rado soggettivo e basato su convinzioni e vissuti personali, in un'affermazione scientifica.

Il rapporto tra pedagogia e didattica è da tempo oggetto di riflessione nel campo dell'educazione; spesso le due dimensioni vengono presentate come separate e distinte: da un lato la pedagogia, intesa come scienza teorica dell'educazione; dall'altro la didattica, vista come pratica dell'insegnamento e insieme di metodologie per trasmettere conoscenze. Tale separazione, consolidatasi storicamente, ha portato a una frattura tra il pensiero educativo e la sua traduzione operativa.

Si rende necessario ricondurre la didattica nell'alveo della pedagogia per evitare i rischi di un approccio tecnicistico e per sottolineare l'importanza di formare docenti competenti sia sul piano disciplinare sia su quello relazionale e pedagogico. All'interno di tale discussione la pedagogia speciale e l'educazione inclusiva possono contribuire a fare la differenza poiché generano le loro riflessioni e le loro ricerche in un ambito più specifico quale è quello dei Bisogni Educativi Speciali, un ambito privilegiato poiché impone l'analisi dettagliata dei processi di apprendimento, delle metodologie più adeguate, degli obiettivi competenziali. La pedagogia e la didattica speciale possono dare un forte e significativo contributo alla riflessione, importante e quanto mai attuale, sul come e perché si insegna, e soprattutto sul come e perché si impara. Il costante lavoro, la ricerca spesso anche pionieristica, l'indagine continua con l'obiettivo preciso e puntuale di cercare forme adatte, consone a permettere l'apprendimento a prescindere dalla presenza di ostacoli determinati da Bisogni Educativi Speciali, ha permesso a tali ambiti di studio e ricerca di andare a scovare fra gli epistemi e i nuclei fondanti

inventando – letteralmente – nuovi, originali ed efficaci approcci metodologici, di conseguenza nuove, originali, ed efficaci teorie pedagogiche.

2. La storica dicotomia fra pedagogia e didattica

La separazione tra pedagogia e didattica ha radici lontane, riflettendo la tradizionale dicotomia tra teoria e pratica. Nella cultura occidentale, per secoli il sapere teorico è stato considerato superiore all'azione pratica: in ambito educativo, questo si è tradotto in una pedagogia intesa come riflessione astratta sui fini dell'educazione, contrapposta a una didattica vista come insieme di metodi applicativi. In altre parole, la pedagogia forniva il "perché" dell'educare e la didattica il "come" insegnare, senza un vero dialogo tra le due prospettive. Già in età moderna alcuni studiosi hanno tentato di colmare questo divario: basti pensare a Comenio (1657), che nel Seicento con la *Didactica Magna* propose principi universali per l'insegnamento, oppure a pedagogisti che nel Novecento hanno insistito sull'unione feconda e irrinunciabile di teoria e prassi (Dewey, 1934; Bruner, 1960; Vygotskij, 1980). Ciononostante, a lungo la formazione dei docenti ha mantenuto la scissione: da un lato le teorie educative apprese in modo astratto, dall'altro la pratica insegnata quasi solo tramite l'esperienza sul campo.

Questa storica eredità spiega l'ancora diffusa distanza tra chi elabora teorie educative e chi insegna quotidianamente. Comprendere tale origine aiuta a riconoscere la necessità, oggi, di superare la frattura: è fondamentale riallacciare il legame tra riflessione scientifica e azione didattica, facendo dialogare la pedagogia con la pratica reale dell'insegnamento, ricostruendo il necessario legame tra ciò che intendiamo insegnare e come realmente avvengono i processi di apprendimento.

La chiave per superare tale discrepanza sta nel riconoscere che la didattica non è un semplice ricettario di tecniche, ma è essa stessa pedagogia in azione. Ogni scelta – una metodologia, un'attività, uno stile comunicativo – porta con sé una certa idea di apprendimento e precisi obiettivi formativi. In altre parole, il "come insegnare" non può essere separato dal "perché insegnare in quel modo". Se un docente applica una strategia didattica senza interrogarsi sui fini educativi che intende perseguire, la sua azione rischia di diventare meccanica e priva di senso formativo. Una didattica consapevole collega invece il metodo allo scopo, le metodologie sono strumenti al servizio di una più ampia *mission* educativa (Dewey, 1934; Bruner, 1960).

In quest'ottica, l'insegnante non è un mero esecutore di istruzioni o di programmi, bensì un professionista riflessivo capace di far interagire costantemente teoria e pratica. Egli traduce i principi pedagogici in azioni didattiche concrete, mantiene sempre viva

l'intenzionalità educativa, chiedendosi che tipo di persona e di competenze vuole contribuire a formare modulando di conseguenza le strategie. La didattica, dunque, acquista un'anima pedagogica: non più tecniche neutre, ma pratiche guidate da concetti e finalità formative ben definite.

Se la didattica viene svuotata della sua dimensione pedagogica, si rischia una pericolosa deriva tecnicistica: l'insegnamento si riduce a un insieme di procedure rigide e ripetitive, applicate in modo standard a qualsiasi classe, e i pericoli sono molteplici. Innanzitutto, la routine meccanica ignora l'unicità degli alunni: una metodologia unica difficilmente va bene per tutti, inoltre, un docente che segue pedissequamente uno schema fisso fatica ad adattarsi ai feedback: se la classe non comprende, la didattica tecnicistica tende, comunque, a "andare avanti col programma" invece di rivedere le strategie. Un altro enorme rischio è la perdita della dimensione umana: insegnare diventa un atto esecutivo, l'insegnante si limita a erogare informazioni e lo studente è visto come ricettore passivo, con poca attenzione a motivazione, emozioni e relazione. Infine, la rigidità metodologica scoraggia l'innovazione: chi si chiude in abitudini didattiche consolidate può essere restio a sperimentare approcci nuovi o sperimentali in modo efficace; invece, la didattica è la terra della sperimentazione per eccellenza.

Per evitare questa deriva, l'insegnamento deve rimanere un processo flessibile, riflessivo e adattivo. Anche quando si adottano routine o metodologie collaudate, l'insegnante dovrebbe sentirsi libero di modificarle in base al contesto e alle esigenze del momento. È importante mantenere l'ascolto attivo della classe, concedersi di improvvisare quando necessario e, soprattutto, ricordare il perché di ogni scelta didattica. In sostanza, occorre recuperare l'idea dell'insegnamento come attività intellettuale ed etica: non un'applicazione automatica di ricette, ma un continuo equilibrio tra pianificazione e sensibilità per ciò che accade in aula. Così è possibile mantenere un processo vivo e significativo, calibrato sugli apprendimenti reali e sul benessere formativo degli studenti.

3. Il contributo olistico e interconnesso della pedagogia speciale

Adottare una prospettiva olistica significa anche connettere teoria e pratica, coltivare competenze trasversali, mantenere un'attenzione costante alle molte intelligenze. Gli studenti sono maggiormente attratti, e di fatto apprendono meglio, se possono applicare le conoscenze in contesti concreti; quindi lavorare attraverso modalità laboratoriali, proporre la risoluzione di problemi reali, simulazioni, esperienze sul campo, rappresenta l'unica via. Allo stesso tempo, la scuola dovrebbe integrare nei vari insegnamenti lo sviluppo di competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività, la collabora-

zione e l'educazione ai valori civici, invece di confinarle in spazi separati. Un curricolo interconnesso aiuta gli allievi a trasferire le conoscenze da un contesto all'altro; superare la frammentazione dei saperi rende l'apprendimento più coerente e significativo, preparando gli studenti ad affrontare la complessità del mondo con una mente flessibile e aperta (Morin, 2000).

Un notevole impulso al rinnovamento della didattica proviene dalla pedagogia speciale e dai processi inclusivi. Questa visione supera l'approccio uniforme e sposta l'attenzione dal cercare di far rientrare gli allievi nello schema didattico, al modificare lo schema nei molti modi possibili, con le molteplici opzioni che la didattica offre (CAST, 2008; 2018) per accogliere tutti gli allievi e garantire a ciascuno di loro un equo processo di formazione.

Le strategie elaborate e applicate dalla pedagogia e dalla didattica speciale si rivelano spesso utili per tutti gli studenti (Zappaterra, 2022; Fantozzi, 2023). Ad esempio, l'uso di modalità multisensoriali (testi accompagnati da immagini, spiegazioni supportate da schemi visivi, attività pratiche e manipolative) facilita l'apprendimento dei ragazzi con DSA o disabilità intellettive, ma anche di quelli senza difficoltà specifiche, rendendo le lezioni più chiare e coinvolgenti. La differenziazione didattica – ossia la proposta di compiti di diversa difficoltà o diverse modalità di lavoro in base alle esigenze – consente a ciascun alunno di avanzare al proprio ritmo, evitando la frustrazione e anche la dispersione. I principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2008; 2018) invitano a progettare fin dall'inizio attività accessibili e varie per tutti, riducendo la necessità di adattamenti in corso d'opera. Inoltre, un ambiente realmente inclusivo valorizza il *cooperative learning* e l'aiuto tra pari: studenti diversi lavorano insieme, apprendono a rispettare ritmi e stili differenti, sviluppano empatia e competenze sociali, approfondiscono le proprie capacità metacognitive. In sintesi, la pedagogia dell'inclusione incoraggia i docenti a essere più creativi e flessibili, migliorando la qualità della didattica per l'intero gruppo classe. Un approccio pensato per i "bisogni speciali" finisce così per coincidere con una didattica attenta ai bisogni di ognuno.

4. Conclusioni

In ultima analisi, pedagogia e didattica si rivelano inseparabili per garantire un'educazione di qualità. La pedagogia fornisce la direzione e il senso dell'agire educativo; la didattica realizza concretamente quella visione nella quotidianità dell'aula. Un insegnante che unisce pensiero pedagogico e competenza didattica sarà in grado di dare significato a ogni lezione, adattandola ai propri studenti e finalizzandola a obiettivi formativi autentici.

In un contesto scolastico in continua evoluzione, caratterizzato da classi eterogenee, rapide trasformazioni sociali e sfide sempre nuove, l'interconnessione costante tra teoria pedagogica e pratica didattica è più che mai necessaria. Essa consente di evitare sia l'astrattezza sterile sia la routine cieca, delineando invece una via, oserei dire l'unica via, in cui ogni scelta didattica ha radici concettuali solide e uno scopo educativo chiaro. Recuperare il legame tra pedagogia e didattica significa quindi anche valorizzare la professionalità degli insegnanti e offrire agli studenti esperienze di apprendimento più ricche, inclusive e significative. È in questa rinnovata alleanza tra il pensare e il fare dell'educazione che la scuola può davvero assolvere al suo compito fondamentale: non soltanto istruire, ma formare persone e cittadini in grado di appartenere alla loro epoca.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard: University Press.

Cambi, F. (2000). *Le teorie dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

CAST. (2008). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. www.cast.org

Comenius, J. A. (1993). *Didactica Magna* (ed. or. 1657). Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.

Fantozzi, D. (2022). Progettare per traiettorie inclusive. Fra qui pro quo e pregiudizi. In T. Zappaterra, (Ed) *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali* (pp. 37-53). Milano: Guerini e Associati.

Fantozzi D., (Eds.). (2023). *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press.

Fink, E. (1978). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. trad.it. (a cura di) V. Cesarone, C. Crivellari, Brescia: Scholè, pp. 30-31.

Itard, J. M. G. (2000). *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Roma: Armando Editore. (Ed. or. 1801).

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Milani-Comparetti, A. & Galli, C. (1982). *La pedagogia speciale nella scuola*. Milano: Feltrinelli.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione.

MIUR. (2017). *Linee guida per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero dell'Istruzione.

Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica*. Milano: Garzanti.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

OCSE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.

Perrenoud, P. (1995). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

Piaget, J. (1970). *La psicologia dell'intelligenza*. Torino: Einaudi.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londra: Temple Smith.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.

Trisciuzzi, L. (1993). *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari: Editori Laterza.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo.* Bollati Boringhieri: Torino.

Zappaterra T., (Ed). (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali.* Milano: Guerini e Associati.

12.

"Dare la parola e includere": uno sguardo su momenti e protagonisti della storia dell'istruzione, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra Otto e Novecento

"Giving a voice and enhancing inclusion": a look at key moments and figures in the history of instruction, education and children's literature in Italy in the 19th and 20th centuries

Brunella Serpe*

Sommario

Il presente contributo intende avvalersi dell'approfondimento storico centrale per sviluppare e valorizzare il magistero educativo di un numero sempre crescente di donne e di uomini impegnati in azioni di alfabetizzazione e scolarizzazione con l'obiettivo di includere, dare senso e significato a esistenze fragili e marginali offrendo semplicemente "la parola". Si tratta di figure che si sono imposte per la qualità di una proposta educativa nuova, capace di superare le angustie ideologiche e metodologiche di un'età, quella del primo Novecento, che non riusciva a guardare all'educazione e alla formazione come a un percorso di crescita e di liberazione delle istanze di creatività proprie di ciascun individuo e in particolare dei bambini, anche di quelli più emarginati per motivi di ordine economico-sociale e per deficit cognitivi. Un'infanzia ritenuta impossibile da educare e perciò destinata all'abbandono, allo sfruttamento, al vagabondaggio o a essere confinata in istituti di ricovero senza possibilità di recupero.

Parole chiave: storia della scuola, letteratura per l'infanzia, italia, otto-novecento, inclusione.

* Università della Calabria.

Abstract
The present paper makes use of a focused historical study in order to explore and celebrate the educational mission of a growing number of women and men engaged in the advancement of literacy and schooling. Their aim was to ensure the social inclusion of those whose existence was otherwise fragile and marginal, and hence to confer sense and meaning on their lives. They sought to achieve this simply by offering them "la parola", i.e. the ability to comprehend and express themselves in the national language. These educators strove to ensure the quality of a new approach to schooling that was able to go beyond the ideological and methodological torment of the early 20 th century. Indeed, this was an era that struggled to see education and vocational training as offering a path towards the growth and liberation of the creative impulse of each individual. Their focus was on children, even those most severely affected by marginalisation due to socioeconomic status or cognitive deficit. Such children were held to be impossible to educate and thus destined for a life of neglect, exploitation, vagrancy or confinement in institutions with no possibility of redemption.

Key words: *history of school, children's literature, italy, 19th and 20th centuries, inclusion.*

Prendere in esame alcune figure che hanno segnato con la loro riflessione la storia della scuola e dell'educazione e della letteratura per l'infanzia consente di guardare al tema dell'inclusione da un'angolazione un po' meno settoriale ma ugualmente meritoria di attenzione nella misura in cui aiuta a dare la giusta visibilità a esperienze minori e poco conosciute. Le microstorie, in particolare, hanno, il pregio di illuminare gli elementi di un contesto più ampio in cui il concetto di inclusione viene declinato attraverso sfumature che avvicinano sempre più discipline finitime chiamate a interagire per dare risposte puntuali alle sfide dell'inclusione dove i bisogni educativi impongono sicuramente empatia non disgiunta da una solida formazione.

Questa riflessione intende, quindi, avvalersi dello sguardo e dell'approfondimento storico che possono risultare centrali per sviluppare e valorizzare, anche in forme nuove, il magistero educativo di un numero significativo di donne e di uomini direttamente impegnati in mirabili azioni di alfabetizzazione e scolarizzazione che hanno avuto come obiettivo quello di includere, di dare senso e significato a esistenze fragili e marginali offrendo semplicemente "la parola". In particolare, lo stesso sguardo ci pone dinnanzi a figure che si sono imposte per la qualità di una proposta educativa nuova, capace di superare le angustie ideologiche e metodologiche di un'età, quella del primo Novecen-

to, che non riusciva a guardare all'educazione e alla formazione come a un percorso di crescita e di liberazione delle istanze di creatività proprie di ciascun individuo e in particolare dei bambini, anche di quelli più emarginati per motivi di ordine economico-sociale e geografico e per deficit cognitivi. Un'infanzia ritenuta difficile, quasi impossibile da educare e perciò destinata all'abbandono, allo sfruttamento, al vagabondaggio o a essere confinata in istituti di ricovero senza possibilità di recupero.

Una svolta pedagogico-culturale dirompente prende le mosse ed è favorita dal pensiero, dall'opera e dall'impegno di Maria Montessori che per la qualità della sua proposta educativa attraversa da protagonista la storia del nostro Paese e non solo, in un secolo, il Novecento, che è stato definito "il secolo del fanciullo" anche per merito dei suoi studi e del suo metodo. L'attualità e l'importanza del suo metodo sono state sottolineate da linee di ricerca interuniversitaria, italiane e internazionali[1], e le Case dei Bambini, soprattutto a inizio Novecento, hanno davvero inciso nelle periferie degradate delle grandi città (Roma e Milano soprattutto) e nelle aree geografiche più problematiche e disastrate del Mezzogiorno d'Italia, come quelle insistenti nella provincia di Reggio Calabria devastata dal terremoto del 1908; una terra che vedrà nascere alcune Case montessoriane per diretto interessamento della dottoressa, delle sue allieve Anna Fedeli e Adelaide Coari e di alcune maestre romane soprattutto, formate al suo metodo e disposte a mettersi alla prova in quei contesti fortemente problematici. A questo proposito, di estremo interesse sono le rendicontazioni di alcune maestre che nei loro diari hanno raccontato delle iniziali difficoltà legate all'ambiente e alla povertà materiale delle persone, ma anche degli inaspettati risultati raggiunti attraverso un'opera instancabile e un lavoro pionieristico che educava ed emancipava: con un lavoro minuzioso si correggevano atteggiamenti che denotavano una vita vissuta senza cure familiari, senza educazione, senza scuola, senza parola. Quelle maestre confidavano nel potere catartico dell'educazione e dell'istruzione che in quegli anni si avvaleva di una nuova imposta-

[1] Si fa riferimento al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) dal titolo *Maria Montessori dal passato al presente. Accoglienza e implementazione del suo metodo educativo in Italia nel 150° anniversario della sua nascita*, coordinato da Tiziana Pironi dell'Università di Bologna e che ha coinvolto anche le Università di Milano Bicocca, LUMSA di Roma e Valle d'Aosta. Di questo Progetto troviamo ampio riscontro in un numero monografico curato da F. De Giorgi, W. Grandi, P. Trabalzini, *Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa*, in Rivista di Storia dell'Educazione, Anno VIII – n. 2, 2021, pp. 3-134. In questo numero monografico sono presenti anche alcuni contributi internazionali che confermano l'interesse diffuso sulla figura della Montessori; cfr B. Kolly, "Maria Montessori, pedagogical orthodoxy, and the question of correct practice (1921-1929)", pp.49-58; M. P. Williams, "The Contribution of 'A Sister of Notre Dame' and the 'Nun of Calabar' to Montessori Educational in Scotland, Nigeria and Beyond", pp. 123-134. Di grande interesse sono anche i lavori di E. Moretti della quale si segnala *Maria Montessori. Una vita per la pace e i diritti dell'infanzia*, Laterza, Bari 2025.

zione didattico-educativa e dell'impiego di nuovi strumenti e materiali. Anche il canto, in quel contesto, assumeva potere liberatorio sull'infanzia "muta", come rivelava negli anni Venti del Novecento Olga De Vita, un'altra maestra romana, intenta ad applicare il metodo Montessori in una istituzione per l'infanzia sorta per iniziativa dell'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia) a Villa San Giovanni dove l'azione educativa produceva un cambiamento sorprendente e anche commovente, come scriveva la stessa al Presidente Leopoldo Franchetti che, insieme alla moglie Alice Hallgarten, nella loro tenuta "La Montesca" a Città di Castello sperimentavano il metodo montessoriano (Serpe, 2012; 2017; 2021).

Un metodo e un ambiente educativo a misura di bambino, pensati per valorizzare la potenzialità imprevista del bambino e per dare valore all'autoeducazione: un processo in cui l'apporto dell'insegnante, severamente formata, era indispensabile ma sempre come mediatore discreto tra il bambino e gli oggetti presenti nell'ambiente. La diffusione delle Case fin dal 1907 e il primo corso internazionale di formazione al suo metodo organizzato a Roma nel 1913 con tante giovani provenienti anche dall'estero, consacravano la Montessori come educatrice e la sua fama all'estero l'avrebbe aiutata nei momenti più difficili della storia italiana, quando il suo impegno per la pace soprattutto, reso pubblico in tante conferenze nazionali e internazionali, l'aveva resa indesiderata in un Paese agitato da venti di guerra e da scelte politiche persecutorie (Pironi, 2010).

Se guardiamo quindi alla storia dell'educazione e ai tanti pedagogisti e intellettuali le cui esperienze hanno lasciato tracce di impegno importanti e indelebili capaci di modificare profondamente la scuola italiana, non possiamo non citare anche i tanti maestri militanti di chiara fama che hanno raccolto e spesso rielaborato quelle idee sia dal punto di vista delle teorie pedagogico-educative che da quello metodologico-didattico percorrendo poi, alcuni di essi, seppur con differenti sensibilità e successi editoriali, i diversificati sentieri della letteratura per l'infanzia. In riferimento alla letteratura per l'infanzia non possiamo non sottolineare come la disabilità venga rappresentata attraverso modalità tali da suscitare pietà e solidarietà. Emblematico è il caso di *Cuore* di Edmondo De Amicis che dà vita a diversi personaggi alle prese con una disabilità a volte conseguenza di atti di vero e proprio eroismo (Debè & Polenghi, 2024). Ragazzi utilizzati per suscitare nel lettore commozione e per rendere più facile introiettare messaggi educativi con l'obiettivo di stimolare l'emergere del sentimento laico della solidarietà umana con forti accenni patriottici. Una tendenza che si rafforzerà nell'Europa e nell'Italia nel difficile clima post Grande Guerra quando la disabilità delle migliaia di mutilati darà il via a un primo significativo sforzo di assistenza e di concreti tentativi di inserimento nel mondo del lavoro. Una disabilità simbolo di eroismo, di patriottismo, di valore militare, etico, civico che aveva dato vita a un problema sociale ineludibile. Un messaggio destinato a

essere pesantemente strumentalizzato durante il Ventennio fascista, quando la persona mutilata verrà a essere avvolta da un alone frammisto di martirio e di apostolato, di propaganda di chi aveva combattuto per la libertà della Patria, che non doveva essere destinatario né di pietà, né di disprezzo. Questi sentimenti, come è stato scritto, erano in quegli stessi anni "riservati agli africani, agli omosessuali e ai devianti" (Ivi, p.13). Anche nei libri di testo che in quegli anni verranno imposti nella scuola italiana sono banditi i sentimenti di pietà e di commiserazione per tutti i ragazzi che presentavano una disabilità, anche quella dovuta ad azioni mirabili. Tra questi testi, quello curato da Grazia Deledda per una terza classe elementare, troviamo il riferimento a un ragazzo zoppo in cui la scrittrice rinveniva ogni possibile qualità: la bellezza, la simpatia, l'allegria, l'intelligenza, che lo rendevano ben voluto da tutti i suoi compagni che finivano per non accorgersi della sua disabilità (Deledda, 1930). Un messaggio esplicito di uguaglianza che andava al di là dei limiti fisici che permeava anche altri testi scolastici che possiamo collocare tutti nella tradizione deamicisiana che trova molti estimatori negli autori di testi e storie del Ventennio (Debè & Polenghi, 2024, p. 12).

In molte altre opere destinate all'infanzia, invece, si esaltano figure che svolgono funzioni di educatori ed educatrici che, a vario titolo, accompagnano i protagonisti in un itinerario di formazione e di crescita, di consapevolezza, di riscatto, di emancipazione, dove acquisisce centralità il "dare la parola" che si configura come elemento essenziale del processo educativo. Personaggi e situazioni ripresi dal mondo reale, ma in più di un caso anche immaginari (se pensiamo alla fata turchina di Pinocchio o al grillo parlante, solo per fare qualche esempio) su cui è necessario continuare a riflettere e a interrogarsi perché evocano un ruolo e una presenza centrale, quella dell'educatore.

In questa rapida analisi, un ulteriore e doveroso tributo è quello che fa riferimento ai cosiddetti "maestri-scrittori", da Gianni Rodari a Maria Maltoni, da Mario Lodi ad Albino Bernardini, da Leonardo Sciascia a Don Lorenzo Milani che, tra gli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta del Novecento, hanno espresso un forte impegno nel rinnovamento pedagogico-educativo-formativo destinato ad avere una significativa ricaduta sulla vita delle istituzioni educative e scolastiche e tra coloro che le frequentavano. Siamo negli anni successivi all'immediato secondo dopoguerra e un rinnovato clima politico e culturale non può non essere considerato alla base del fervore culturale e della denuncia sociale che animava le coscienze più vigili che sentivano la responsabilità di creare condizioni di autentica democrazia proprio a partire dalla scuola; una scuola promessa a tutte e a tutti come un diritto solennemente sancito nella Carta Costituzionale ma che andava resa effettivamente democratica, in ingresso e in uscita rimuovendo ogni ostacolo. In questo scenario si muoveranno questi maestri- scrittori, intellettuali di rilievo che erano stati chiamati a un impegno educativo straordinario che doveva travalicare

l'ovvietà della scuola e dell'azione educativa; si agiva, infatti, in ambienti di frontiera dove la vita era difficile e fortemente problematica e dove all'educatore era richiesto un impegno capace di stabilire un virtuoso nesso tra scuola-società-persona necessario a superare il volto classista della scuola italiana, in alcuni momenti più attenta a discriminare che a incoraggiare, a marginalizzare che a includere. Di questo impegno rimaneva traccia indelebile nelle loro testimonianze che, nel caso di Sciascia (Sciascia, 1975) e di Bernardini (Bernardini, 1968), non rappresentavano storie per l'infanzia e per ragazzi: «[…] i loro libri non appartengono agli scaffali della letteratura per l'infanzia, ma dell'infanzia fanno conoscere aspetti- rabbie e rassegnazioni, sofferenze e disperazioni o esultanze e entusiasmi – spesso misconosciuti da chi per ragazzi concepisce storie improbabili e artificiose o commoventi e consolatorie» (Boero & De Luca, 2020, p. 315). Altri, come don Lorenzo Milani, rendicontavano esperienze di studio, apprendimento, lavoro, il cui obiettivo era l'addestramento «[…] all'impegno e alla tolleranza, allo stimolo costante delle intelligenze e della creatività di tutti, alla conquista della cultura vera» (Ibidem) che per il priore di Barbiana consisteva nell' «appartenere alla massa e possedere la parola. Una scuola che seleziona distrugge la cultura. Ai poveri toglie il mezzo d'espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose […]. Gianni disgraziato perché non si sa esprimere […]. Pierino fortunato perché sa parlare» (Milani, 1967, pp. 105-106). Ancora, Mario Lodi (Lodi, 1970; 1972) che denunciava le condizioni classiste e la cultura conformista della scuola italiana e che si faceva promotore di un itinerario pedagogico-didattico rispettoso del bambino e della sua libertà di apprendimento: «la classe di Lodi funziona come una piccola comunità con proprie leggi fondate su valori come la solidarietà, l'impegno, l'autostima, che vengono quotidianamente sperimentati e messi alla prova» (Boero & De Luca, 2020, p. 317).

Come si evince, si trattava di un impegno educativo che si misurava, soprattutto, sul campo e con azioni concrete, e sulla cui eredità ed esperienza è indispensabile riflettere e ricavare ancora oggi indicazioni e sollecitazioni utili per provare a disegnare un puntuale welfare educativo che possa svilupparsi sempre più convintamente nel segno dell'inclusione. D'altra parte, le tante disposizioni di legge che hanno interessato il mondo della scuola e dell'extra scuola, anche per effetto di una riflessione pedagogica di alto profilo, hanno creato le condizioni più favorevoli e un clima sempre più concentrato a raccogliere le sfide per un'inclusione reale e sempre più pienamente realizzata.

Riferimenti bibliografici

Bernardini, A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.

Boero, P. & De Luca, C. (2020). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.

Debè, A. & Polenghi, S., Disabilità, emozioni e letteratura dal positivismo al fascismo. *Rivista di Storia dell'Educazione*, Anno XI – n. 2, 2024, 3-15.

Deledda, D. (1930). *Il libro della terza classe elementare*. Roma: Libreria dello Stato.

De Giorgi, F. & Grandi, W. & Trabalzini, P. (Eds), Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa. *Rivista di Storia dell'Educazione*, Anno VIII – n. 2, 2021, 3-134.

Lodi, M. (1972). *C'è speranza se questo accade a Vho*. Torino: Einaudi.

Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato, Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.

Moretti, E. (2025). *Maria Montessori. Una vita per la pace e i diritti dell'infanzia*. Bari: Laterza.

Pironi, T. (2010). *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*. Pisa: ETS.

Serpe, B. (2021). Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio storico dell'ANIMI. *Rivista di Storia dell'Educazione*, Anno VIII – n. 2, 97-107.

Serpe, B. (2017). Appunti di una maestra durante la Grande Guerra: il diario di Lina Sarri (1916-1918). In B. Serpe (Ead). *Scuola, Infanzia e Grande Guerra* (pp. 79-108). Milano: EduCatt.

Serpe, B. (2012). L'azione educativa dell'ANIMI e la metodologia didattica di Maria Montessori. In F. Cambi, & G. Trebisacce, (Eds), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 245-260). Pisa: ETS.

Sciascia, L. (1975). *Le parrocchie di Regalpetra*. Roma-Bari: Laterza.

Scuola di Barbiana, (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

12.

Plenaria: Tavola rotonda. Pedagogia speciale e profili di funzionamento: percorsi educativi e traiettorie evolutive. Conclusioni

Conclusions

Moira Sannipoli *

Abstract
Il costrutto del profilo di funzionamento rappresenta un'importante sfida per la Pedagogia speciale. Numerosi sono i contributi che stanno cercando di delinearne la stesura, mantenendo la cornice biopsicosociale come punteggiatura di riferimento. La scrittura del profilo rappresenta anche un modo per interrogare la ricerca in Pedagogia speciale, sempre più chiamata ad assumere tra i suoi dispositivi i costrutti della singolarità, della contestualità e della partecipazione attiva dei diretti interessati.

Abstract
The construct of the functioning profile constitutes a significant and complex challenge for the field of Special Pedagogy. Numerous contributions are currently attempting to define its formulation, maintaining the biopsychosocial framework as a guiding reference point. The process of drafting such a profile also serves as a critical lens through which to interrogate contemporary research in Special Pedagogy, increasingly called upon to integrate core constructs such as singularity, contextuality, and the active participation of the individuals concerned.

Parole chiave: profilo, funzionamento, partecipazione, esperti per esperienza.

Keywords: *Profile, Functioning, Participation, Experts by experience.*

* Università della Calabria.

1. Il profilo come scrittura narrativa: consapevolezza e responsabilità degli sguardi

Il profilo di funzionamento rappresenta una sfida importante per la Pedagogia speciale. Come dispositivo consente di interrogare quanto la prospettiva biopsicosociale, sollecitata dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2002) e dal recente dettato normativo, che oggi lo pone come documento di base tanto per la stesura del Piano Educativo Individualizzato che del Progetto Individuale sia davvero stata accolta nelle pratiche e nella ricerca. Scrivere un profilo che tenga conto dell'identità che si tenta di raccontare richiede profonde riflessioni su come ci possa (e debba) approcciare scientificamente alla conoscenza di qualcuno che si svela con i suoi tempi e in maniera differente nei tanti contesti.

Il termine profilo rievoca con forza il volto umano, espressione prima della singolarità e della specificità di ciascuno; il termine funzionamento, che l'accompagna, riconosce la centralità di una dimensione identitaria, caratterizzata in termini di attributi positivi, di trama di funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione sociale all'interno di determinati fattori contestuali. Il profilo di funzionamento chiama allora in causa da una parte l'identità di qualcuno e dall'altro un osservatore che, nel redigere per scritto questo documento, è chiamato a riconoscere e nominare. La stesura del profilo è così in prima battura un incontro tra le mappe interpretative di chi scrive e chi affida la propria narrazione di sé, chiedendo parola e accoglimento. Di fatto in questo spazio di pensiero soggettivo e intersoggettivo (Caldin, Scollo, 2018), pur se in maniera non sempre consapevole, sono presenti lo sguardo di chi osserva e il volto di chi si incontra, al di là di ogni presunta oggettività. Questo intreccio di punteggiature è evidente già nella necessità di selezione tra i tanti domini presenti nello strumento ICF e nella discrezionalità e possibilità di combinazione tra domini personali e contestuali. Il profilo emerge dunque da più letture effettuate con modalità diverse, figlie di procedure e saperi differenti, di chiavi ermeneutiche specifiche, che in questa sede provano a dichiararsi e a dialogare. In questa direzione ci si apre alla dimensione della negoziazione matura tra professionisti e soggetti coinvolti, dove il senso non è l'arroganza dell'interpretazione ma l'umiltà della comprensione: non si tratta allora di fare braccio di ferro tra i diversi punti di vista, per stabilire chi abbia conosciuto di più, né scegliere e agire un pensiero della maggioranza, ma riconoscere la necessità di tutti e ciascuno, per conoscere meglio.

Anche nella stesura del profilo, al di là delle possibili indicazioni nazionali che arriveranno, possono esserci diverse direzioni.

Molti contesti riabilitativi ed educativi hanno scelto di scrivere profili attraverso una checklist su base ICF, che dopo la selezione dei codici, attribuisce valori numerici, anche in termini di definizioni di menomazione (per quanto riguarda funzioni e strut-

ture corporee), perfomance e capacità (in merito ad attività e partecipazione) (Fedeli, Munaro, 2022). Non sempre i descrittori sono messi in relazione ai fattori contestuali (ambientali e personali), che possono essere presentati a prescindere dalle loro dimensioni di interazione con i domini della salute. La stesura del profilo si fa serva della dimensione classificatoria dello strumento che l'ha ispirata.

In altre proposte il profilo si apre ad una dimensione maggiormente qualitativa che accompagna ai codici selezionati una breve descrizione della specificità di quel funzionamento (Kostanjsek,2009; Mahdi et al., 2017): appare come una lista di resoconti sintetici, non supportati da descrizioni analitiche: questa modalità non è sempre capace di segnalare l'impatto che i fattori ambientali e personali possono avere con le componenti della salute. Nessun fattore contestuale è infatti in assoluto ostacolo o barriera. In termini esemplificativi potremmo infatti ipotizzare che in alcuni circostanze un fattore personale possa facilitare una performance e in altri casi ostacolarla: la stessa dinamica potrebbe presentarsi per tutti i fattori ambientali citati (tecnologia, ambiente, relazioni, atteggiamenti, servizi, sistemi e politiche).

Una terza via può essere proposta per la stesura del profilo e non parte dall'ICF ma dalle scritture riflessive (osservazioni e diari) di insegnanti, educatori, educatrici. Gli strumenti della riflessività non possono essere attributi accidentali e occasionati, ma punti fermi professionali, competenze da acquisire ed esercitare nella quotidianità (Mortari, Bombieri, Valbusa & Ubbiali, 2024). A partire da queste documentazioni si rintracciano dentro queste scritture i domini ICF con i rispettivi qualificatori, per cogliere la relazione costante tra funzioni, strutture, attività, partecipazione sociale e i fattori contestuali. L'ICF non orienta le pratiche osservative, non guida la conoscenza, ma funziona come una sorta di amplificatore di validità (Falcinelli, Sannipoli, 2022). La descrizione maturata in sede riflessiva si potenzia grazie alla prospettiva bio-psico-sociale, che permette di cogliere funzioni, attività e partecipazioni latenti, omesse, trascurate, non facilmente rintracciabili, il legame costante con l'ambiente e la dimensione personale. L'ICF arricchisce la possibilità di raccontare una biografia che è pagina fittamente scritta.

L'identità che si va a svelare grazie al profilo di funzionamento non è solo fotografia del presente, del chi si è, del grado di attività e partecipazione. La dimensione sollecitata è quella del "sa fare se" che riecheggia la possibilità di individuare la zona di sviluppo prossimale indicata da Vygotskij (1990).

Individuare gli apprendimenti prossimali è un compito del profilo e diventa necessario per la progettazione. Permette di individuare eventuali mediazioni o spazi di potenziamento, di mettere in campo gesti interrotti che permettano il completamento ai più piccoli: consente di costruire contesti capace di favorire una autonomia crescente.

Il profilo rappresenta in questo senso il passaggio possibile dalla diagnosi alla prognosi. "Mentre per la prognosi occorre mettere il bambino alla prova di condizioni negative, per la prognosi è necessario metterlo alla prova del positivo, del favorevole, del costruttivo. Mentre la diagnosi è un parametro rigido e definitivo, la prognosi è un processo dinamico che condiziona infinite successive scelte riabilitative per indirizzare il bambino al futuribile ottimale" (Milani Comparetti, 1985, p. 1144).

2. Interrogativi possibili per la ricerca a partire dal profilo di funzionamento

William Blake scrive: "Chi vuol far del bene ad un'altra persona deve farlo fin nei minimi particolari: il bene generale è la vocazione del furfante, dell'ipocrita e dell'adulatore. Per l'arte e la scienza non può esistere, se non in particolari minutamente organizzati".

L'invito del poeta sollecita la ricerca ad un approccio rigoroso e contestuale, ad una intelligenza e sapienza che rifiuti la superficialità e l'approssimazione a favore di un confronto e dialogo con le persone, con la fitta trame di connessioni storiche, sociali e culturali.

Che significa allora permettere alla ricerca in ambito di Pedagogia speciale di passare dal Bene Generale ai Minuti Particolari? Può indicare la necessità di interrogare alcune evidenze e alcuni costrutti per passare da una prospettiva che ragiona per "medie" ad una che predilige la singolarità delle storie, da una punteggiatura univoca ad una che si dà al plurale? Se si interroga la ricerca, è davvero capace di incarnare proposte oltre le cornici medico-individuale o a prevalere è sempre e comunque una prospettiva riparatoria e categorizzante?

Spostare le culture, le politiche e le pratiche dal Bene Generale ai Minuti Particolari implica delle scelte molto precise.

In prima battuta questa possibilità consente di passare dall'analisi delle sole condizioni, spesso molto legate alle dimensioni deficitarie e poche a quelle di funzionamento, ad una lettura delle condizioni in situazioni. Chi si incontra è una condizione da investigare o è anche una situazione da esplorare? La ricerca, in ambito di Pedagogia speciale, codifica, spiega, risolve o decodifica, comprende e riconosce il senso? Può e sa essere entrambe?

È possibile ammettere come meta-metodo contro i pensieri ciechi, statici e di categoria, una postura che sappia abbandonare "Io ti so già" a favore di "Io ho bisogno di te e del tuo intorno per sapere un po' di te?".

È fattibile immaginare traiettorie in cui chi è "fuori statistica, fuori ricorrenze" possa falsificare le evidenze guadagnate? Chi non rientra nel sapere conosciuto può forse

allargare il campo e permettere al sapere di farsi maggiormente e autenticamente scientifico, capace quindi di incresparsi e fare posto?

Serrè ne "Il Mancino Zoppo" invitava i saperi scientifici a evitare le cadute nelle convergenze e a imparare, come pensiero, a deviare dai tracciati. "Pensare vuol dire inventare. Tutto il resto (…) può passare per preparazione ma presto cade nella ripetizione, nel plagio e nel servilismo. All'inizio, imitare per formarsi non ha niente di disonorevole: bisogna imparare. Ma poi conviene dimenticare questa ferula, questo "format per", alleviato, innovare. Pensare trova. Un pensatore è un troviero, un trovatore. Imitare ripete, e il suo riflesso ritorna. Scoprire non capita spesso. Il pensiero, la rarità" (2016, p. 8).

Inoltre è possibile permettere a chi vive certi funzionamenti, di sentirsi a proprio agio dentro le evidenze di ricerca? Si può immaginare che chi incarna non debba chiedere permesso o in maniera estrema entrare in collisione perché non si sente narrato dentro il quadro proposto? "Come possiamo migliorare la nostra abilità di ascoltare davvero, di ospitare l'idea che esista, anche come possibilità, una storia che noi non abbiamo anticipato, che magari contraddice le nostre aspettative?" (Andrews, 2007, p. 16). In questa direzione diventa sempre più importante la capacità di coinvolgere nella ricerca e nelle pratiche di cura gli esperti per esperienza, non solo per permettere una maggiore comprensione ma anche come partner essenziali nella generazione e co-creazione di nuove ipotesi di ricerca (Cinotti, Serra, 2024; Brencio, 2025).

Un sapere scientifico oggi dovrebbe accogliere l'opportunità di farsi costantemente apprendimento trasformativo, "quell'apprendimento che trasforma le cornici di riferimento divenute problematiche allo scopo di renderle maggiormente inclusive, riflessive, aperte, capaci di discriminare e di cambiare" (Mezirow, 2009, p. 22).

La ricerca in Pedagogia speciale non dovrebbe cadere nel rischio di valutare la sua qualità nella misura in cui perde incertezze e guadagna in ricorrenze: dovrebbe, proprio grazie alla complessità dei profili in termini personali e contestuali, avere il coraggio di squadernarsi, di accogliere dilemmi, di attraversare travagli epistemologici per riconoscere valore all'esistenza di ciascuno.

"Le teorie sono modi di mettere insieme pezzi di mondo; possono avere molte forme e avere diversi intenti (spiegare, sensibilizzare, connettere...). Ma sempre lavorano per fornire un collegamento tra lo specifico, il particolare e l'astratto, il generale. Le storie di vita sono quasi sempre orientate allo specifico e al particolare e le teorie offre loro un ponte per riferimenti più ampi, possono aiutare le storie a trovare posto nel mondo" (Plummer, 2001, p. 84).

Il profilo di funzionamento rappresenta oggi un'opportunità di riflessione per le prassi e la ricerca: non s in ambito pedagogico. Si tratta solo di assumersi la responsabilità

di una scrittura che sia rispettosa dell'identità di chi si incontra e accompagna, ma rappresenta l'occasione per interrogare il senso e la direzione dell'investigare a favore di un maggior coinvolgimento e un crescente *empowerment* possibile. L'auspicio, epistemologico oltre che deontologico, è che chi si trova ad essere portatore di esperienza e/o incarnazione di funzionamento possa almeno avere la parola con e insieme alle conoscenze "*evidence-based*" che metodologicamente sono tali se non hanno paura di essere falsificate a favore di una comprensione più autentica e eticamente orientata.

Riferimenti bibliografici

Andrews, M. (2007). *Shaping History: Narratives of Political Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blake, W. (1993). *Canti dell'innocenza e dell'esperienza* (Vol. 26). Pordenone: Edizioni Studio Tesi.

Caldin, R., & Scollo, S. Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 2018, XIX, pp. 49 – 59.

Cinotti, A., & Serra, F. (2024). Esperti per esperienza. *Studium Educationis*, 25(2), pp.118-122.

Brencio, F. (2025). Silenziati. Il ruolo degli «esperti per esperienza» in salute mentale. *Iride*, 38(1), pp. 55-70.

Falcinelli, F., & Sannipoli, M. (2022). From the functioning profile to IEP: towards an ecological perspective. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, *14*(1), pp. 371-382.

Fedeli, D., & Munaro, C. (2022). L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), pp. 20-31.

Kostanjsek, N. (2009). Implementation of ICF and ICF-CY in Italy. *Disability and rehabilitation*, *31*(sup1), pp. S1-S3.

Mahdi, S., Viljoen, M., Massuti, R., Selb, M., Almodayfer, O., Karande, S., & Bölte, S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in ADHD using the WHO-ICF framework. *European child & adolescent psychiatry*, *26*, pp. 1219-1231.

Mezirow, J. (2009) Transformative learning Theory. In J. Mezirow & E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.

Milani Comparetti, A. (1985). *Teoria delle affezioni neuromotorie infantili*. In V. Quattrobe (ed.), *Terapia medica delle malattie del Sistema nervoso*. Padova: Piccin (pp. 1140-1167).

Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2024). Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, *22*(1), pp. 8-18.

OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to Critical Humanism*. London: Sage.

Scardicchio, A. C. (2023). Ri-Scritture: Riflessività Bio-Professionale nei Contesti della Cura. *Educational reflective practices: 1, 2023*, pp.194-214.

Serres, M. (2016). *Il mancino zoppo. Dal metodo non nasce niente*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Sessione 1
Pedagogia Speciale e BES:
prospettive e pratiche inclusive

1.

Inclusione educativa come sfida trasversale: riflessioni e pratiche nei diversi contesti formativi

Educational inclusion as a transversal challenge: theoretical reflections and practical approaches across learning contexts

Lorena Montesano*

Sommario

La sessione *Pedagogia speciale e BES: prospettive e pratiche inclusive* ha affrontato il tema dell'inclusione educativa come una delle sfide centrali della scuola, dell'università e dei diversi contesti formativi contemporanei. I contributi raccolti offrono riflessioni teoriche e risultati di ricerche empiriche, evidenziando la necessità di costruire ambienti di apprendimento in grado di rispondere alla complessità dei bisogni educativi, di favorire processi educativi inclusivi e di garantire a ciascuno il diritto all'apprendimento e allo sviluppo delle proprie potenzialità. Il presente contributo si configura come introduzione ai lavori discussi durante il convegno, che verranno successivamente approfonditi e presentati dagli autori nei rispettivi interventi.

Parole chiave: bisogni educativi speciali, pedagogia speciale, pratiche inclusive.

Abstract

The session *Special Pedagogy and Special Educational Needs: Inclusive Perspectives and Practices* addressed educational inclusion as one of the central challenges for schools, universities, and contemporary learning environments. The collected contributions offer theoretical reflections and empirical research findings, highlighting the need to create learning environments able to respond to the complexity of educational needs

* Università della Calabria.

to foster inclusive educational processes and to ensure everyone's right to learning and the development of their potential. This contribution serves as an introduction to the works discussed during the conference, which will subsequently be further elaborated and presented by the authors in their respective papers.

Keywords: *special educational needs, special pedagogy, inclusive practices.*

1. Introduzione

Negli ultimi decenni il tema dell'inclusione educativa ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito pedagogico internazionale, configurandosi come una delle priorità strategiche per i sistemi formativi (UNESCO, 2020; OECD, 2019). Le trasformazioni sociali, culturali ed economiche che caratterizzano la contemporaneità hanno reso le classi scolastiche e le università sempre più eterogenee, evidenziando la necessità di modelli educativi capaci non solo di accogliere, ma anche di valorizzare le differenze.

In questo scenario, la Pedagogia speciale si configura come campo di ricerca e di azione trasversale, in grado di interpretare la complessità dei contesti educativi e di orientare la progettazione verso pratiche inclusive che mirano a trasformare l'intero sistema formativo. Il suo obiettivo non si limita alla predisposizione di strumenti compensativi, ma consiste nel proporre un approccio sistemico capace di incidere sulle dimensioni organizzative, metodologiche e relazionali dell'educazione. In questa prospettiva, promuovere equità, partecipazione e pari opportunità di successo formativo significa garantire che l'intera comunità scolastica e accademica diventi un contesto inclusivo, in cui le differenze non siano percepite come ostacoli, ma come risorse per l'apprendimento (Ianes & Macchia, 2008; Cottini, 2017). Garantire a ogni alunno e alunna la possibilità di apprendere in modo significativo implica quindi non soltanto predisporre risposte personalizzate a specifiche esigenze, ma costruire ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e partecipativi, in grado di favorire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo (Cottini, 2017).

In questa cornice, si colloca la sessione *Pedagogia speciale e BES: prospettive e pratiche inclusive,* che intende presentare ricerche e buone pratiche capaci di affrontare in modo concreto le sfide dell'inclusione. L'attenzione ai Bisogni Educativi Speciali (BES) consente di leggere la varietà di situazioni che caratterizzano oggi scuole e università e di riflettere su strumenti, metodologie e servizi volti a sostenere la partecipazione e il successo formativo di tutti gli studenti e le studentesse. In particolare, i contributi raccolti in questo capitolo offrono prospettive diverse ma complementari, mettendo

in evidenza la necessità di costruire ambienti di apprendimento capaci di accogliere i bisogni educativi e di favorire la partecipazione attiva dell'intera comunità studentesca.

2. *Universal Design for Learning* e pratiche inclusive

L'inclusione educativa non può limitarsi a un principio teorico, ma richiede di tradursi in scelte didattiche concrete capaci di rispondere all'eterogeneità delle classi. Adattare la didattica significa, da un lato, predisporre contesti di apprendimento flessibili che riconoscano la diversità come dimensione costitutiva del processo formativo; dall'altro, sviluppare strategie e metodologie in grado di garantire accesso, partecipazione e successo a tutti gli studenti e le studentesse. In questo quadro si colloca l'Universal Design for Learning (UDL), un modello che propone di progettare fin dall'inizio ambienti e percorsi didattici accessibili, evitando che l'inclusione sia limitata esclusivamente a interventi aggiuntivi o compensativi. L'UDL promuove la variabilità come principio educativo, valorizzando molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, di coinvolgimento e di espressione degli apprendimenti (Meyer, Rose, & Gordon, 2014).

In questa direzione, il contributo di Sgambelluri e Placanica propone l'integrazione tra Universal Design for Learning (UDL), Life Designing e approccio narrativo, delineando un modello che non si limita a sommare prospettive differenti, ma le intreccia in una visione pedagogica unitaria. Tale modello si propone come guida coerente per la progettazione didattica, la formazione di educatori e insegnanti e, soprattutto, per la costruzione del progetto di vita individuale, sottolineando il ruolo della narrazione come strumento epistemologico e formativo capace di sostenere processi di autodeterminazione e di valorizzazione delle identità.

A completare questo quadro, il contributo di Lo Piccolo, Andolina e Campanella analizza le percezioni e le pratiche dei docenti curricolari e di sostegno rispetto alle strategie inclusive. I risultati evidenziano un uso ancora limitato delle strategie didattiche inclusive e una diffusione marginale del modello UDL, confermando quanto già rilevato in altri studi (Montesano, Carchidi, & Valenti, 2018). Emergono inoltre criticità legate alla formazione, con una forte richiesta di percorsi operativi mirati all'impiego di tecnologie assistive e all'adattamento delle metodologie didattiche.

I dati emersi da questi due studi offrono un importante spunto di riflessione: se da un lato il modello integrato proposto da Sgambelluri e Placanica mostra le potenzialità di un approccio sistemico e narrativo all'inclusione, dall'altro la ricerca di Lo Piccolo e colleghi evidenzia la distanza ancora presente tra principi e pratiche. Tali evidenze confermano quanto sia necessario passare da una conoscenza prevalentemente teorica dell'inclusione a una sua effettiva traduzione in pratiche didattiche quotidiane.

In questa direzione si collocano alcune esperienze presentate durante il convegno, le quali mostrano come i principi dell'inclusione possano tradursi in pratiche educative. Strollo e Buccini, ad esempio, affrontano il tema della discalculia attraverso la didattica laboratoriale e l'apprendimento attivo: la formazione dei docenti presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli ha previsto attività basate sulla costruzione di artefatti cognitivi, come i libri sensoriali, strumenti utili per supportare e facilitare l'apprendimento di studenti e studentesse con difficoltà matematiche. Sul versante della competenza di lettura, riconosciuta come competenza chiave per l'apprendimento permanente, Morazzano, Traversetti e Dirodi presentano uno studio pilota dedicato alla strategia CIRC – *Cooperative Integrated Reading and Composition*. In un Paese come l'Italia, caratterizzato da persistenti difficoltà nella comprensione del testo, l'applicazione della strategia CIRC rappresenta una risorsa didattica promettente, capace di integrare contenuti disciplinari e competenze trasversali, favorendo cooperazione e consapevolezza nei processi di apprendimento. Un'ulteriore esperienza significativa proviene dal contributo di Marcarini e Bennardi, che documentano l'esperienza del *Progetto Infinity*, promosso dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e realizzato in collaborazione tra tre scuole italiane e tre giapponesi, finalizzato alla promozione dell'inclusione e del benessere scolastico.

3. Servizi per l'inclusione nell'istruzione superiore e nello sport

L'inclusione si configura come una sfida trasversale che interessa non solo la scuola, ma anche l'università e lo sport, ambiti nei quali si intrecciano criticità e buone pratiche. Fabbri e Sannipoli analizzano l'esperienza decennale del servizio di consulenza pedagogica dell'Università di Perugia, concepito come spazio di "accompagnamento operoso". Il servizio si occupa dei processi di orientamento in entrata e in uscita, del metodo di studio e della personalizzazione dei percorsi in presenza di bisogni educativi speciali, valorizzando l'autodeterminazione e l'*empowerment* nel passaggio alla vita universitaria. Nel tempo, il servizio ha esteso la propria azione anche ai docenti, offrendo occasioni di confronto su scelte didattiche e valutative. Da tali esperienze emerge con chiarezza come interventi di questo tipo rappresentino dei facilitatori di inclusione, contribuendo a rendere l'università un luogo di equità, benessere e qualità della vita. Tale prospettiva trova conferma anche nella letteratura scientifica, che individua nel supporto garantito dagli uffici disabilità/DSA di Ateneo uno dei fattori determinanti per il successo formativo di studenti e studentesse con disabilità o con DSA (Moriña, 2017; de Anna & Covelli, 2018).

Dal punto di vista delle difficoltà, Montesano richiama invece l'attenzione sulle barriere che ancora oggi numerosi studenti e studentesse con Disturbi Specifici dell'Apprendimento incontrano lungo il proprio percorso accademico. Nonostante i progressi normativi, la loro presenza nel sistema universitario italiano rimane infatti limitata e disomogenea sul piano territoriale. In tale contesto, l'esperienza dell'Università della Calabria – che dal 2016 ha attivato un servizio di screening e supporto rivolto a studenti e studentesse con difficoltà di apprendimento non ancora diagnosticate – testimonia come interventi mirati possano favorire il successo formativo, contribuendo al contempo alla costruzione di un ambiente universitario più equo e inclusivo.

Su questa linea, si colloca la riflessione di Petrini sullo sport inclusivo, che, attraverso una *scoping review*, mette in evidenza il ruolo educativo degli allenatori, spesso trascurato nella letteratura scientifica. Lo sport, se condotto con consapevolezza pedagogica, può diventare uno spazio privilegiato di inclusione, capace di valorizzare le differenze e costruire comunità. La ricerca, tuttavia, segnala la carenza di studi dedicati al *coaching* in ambito inclusivo, richiamando l'attenzione sull'importanza di approfondire il rapporto tra la formazione degli allenatori e l'azione educativo-formativa, per comprendere come le competenze professionali e la qualità delle relazioni con gli atleti possano incidere sullo sviluppo personale e sui percorsi sportivi.

3. Conclusioni

In conclusione**,** le esperienze analizzate evidenziano come servizi di supporto pedagogico, modelli didattici innovativi e interventi mirati possano incidere in modo rilevante sul successo formativo e sul benessere degli studenti e delle studentesse. Allo stesso tempo, le barriere ancora presenti evidenziano l'urgenza di interventi più diffusi e omogenei, capaci di ridurre le disuguaglianze territoriali e di rafforzare la formazione degli insegnanti e degli allenatori. Risulta quindi necessario consolidare il legame tra ricerca pedagogica e pratiche educative, al fine di valorizzare le differenze e promuovere pari opportunità educative.

Riferimenti bibliografici

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica.* Roma: Carocci.

Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Edizioni Erickson.

de Anna, L., & Covelli, A. (2018). Inclusive Didactics at the University: innovation and training success of students with Special Educational Needs. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *18*(1), 333-345.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Montesano, L., Carchidi, R., & Valenti, A. (2019). I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa. *Topologik, 25*, 151-167.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32,* 3-17.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*.

2.

Il servizio di consulenza pedagogica dell'Università degli studi di Perugia: uno spazio di "accompagnamento operoso"

The Pedagogical Counseling Service at the University of Perugia: a space for "purposeful support"

Alessia Fabbri* e Moira Sannipoli*

Sommario

L'Università di Perugia ha attivo ormai da dieci anni un servizio di consulenza pedagogica che nasce con l'intento di sostenere gli studenti e le studentesse nell'orientamento in entrata e in uscita, nel metodo di studio e nella definizione di eventuali personalizzazioni in presenza di situazioni specifiche legate a condizioni di bisogni educativi speciali. Il passaggio dalla scuola alle strutture universitarie rappresenta un'occasione per valorizzare le dimensioni di autodeterminazione ed empowerment che i/le giovani adulti/e sono chiamati/e ad esercitare nelle sfide poste dallo studio e dalla realizzazione del proprio personale progetto di vita, dentro e fuori il contesto accademico. Il servizio nel tempo ha messo a disposizione la sua competenza anche a favore dei docenti di tutto l'Ateneo che trovano, con i professionisti pedagogici che lavorano in questo spazio, occasioni e opportunità di confronto e accompagnamento in merito ad aspetti legati alle scelte didattiche e valutative. Il contributo si propone di descrivere in maniera sistematica l'evoluzione degli interventi, cercando di evidenziare il ruolo decisivo del sapere pedagogico nella costruzione di ambienti universitari che sperimentino il desiderio di confrontarsi in termini di politiche, culture e pratiche con costrutti come l'equità, il benessere e la qualità della vita.

Parole chiave: università, servizi di consulenza, accompagnamento, empowerment.

* Università degli Studi di Perugia.

Abstract
For the past ten years, the University of Perugia has offered a pedagogical counseling service aimed at supporting students during both entry and exit phases of their academic journey, assisting them with study methods and the definition of possible personalized approaches in the presence of specific conditions related to special educational needs.

The transition from school to university structures represents a key opportunity to foster the dimensions of self-determination and empowerment that young adults are called upon to exercise when facing the challenges of academic life and shaping their personal life projects, both within and beyond the academic context.

Over time, the service has also extended its expertise to support faculty members across the university, offering opportunities for dialogue and professional guidance through collaboration with pedagogical professionals, particularly regarding didactic and assessment choices.

This contribution aims to systematically describe the evolution of these interventions, highlighting the crucial role of pedagogical knowledge in the development of university environments that are willing to engage with constructs such as equity, well-being, and quality of life in terms of policies, cultures, and practices.

Keywords: *university, counseling services, accompany, empowerment.*

1. Introduzione

Ripercorre la storia del servizio di consulenza FOCUS pedagogico-didattico dell'Università di Perugia, nel suo primo decennio, si rende necessario e doveroso. In prima battuta lo è per un motivo di memoria: riattraversare le scelte e i cambiamenti di direzione consente di significare nuovamente il senso di alcuni orizzonti culturali e decisioni organizzative. In seconda battuta perché è proprio in quell'origine che si alimenta una postura capace di coniugare al contempo l'incontro, nel qui e ora, della consulenza e una crescita di tutta la comunità accademica, di un sistema che partecipa e cresce nella corresponsabilità, avendo opzionato con convinzione di evitare risposte tecniche e deleganti. È così che, recuperando le riflessioni che hanno alimentato la progettualità del servizio, il costrutto dell'*accompagnamento operoso* (Montanari, 2019; Canevaro, 2020) assume tutta la sua centralità, alimentando di valore il presente e le nuove progettualità, nella possibilità di generare un buon "cablaggio" tra lo spazio riservato della consulenza e quello pubblico della comunità (Canevaro, 2021). L'*accompagnamento operoso* favorisce l'acquisizione e l'esercizio di una postura capace di originare una

progettazione *bottom-up*, capace di far emergere e risvegliare da un lato soluzioni dal basso, contestualizzate e personalizzate, dall'altro attivando mediatori di prossimità che veicolino risposte condivise lontane dalla deresponsabilizzazione. Nel sistema il costrutto diviene, conseguentemente, il posizionamento che rende effettivo e realizzabile il principio dell'equità e dell'accomodamento ragionevole proprio perché supporta e media il dialogo tra la persona e il contesto, attivandone la dimensione prassica ed evolutiva.

2. Il servizio FOCUS nell'orizzonte inclusivo

L'approvazione della Legge 28 dicembre 1999, n. 59, *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104*, ha garantito anche agli studenti che frequentano l'università e che sono in possesso di una certificazione – ancora definita in quel momento storico – di handicap, di potersi avvalere di sussidi tecnici specifici, di poter sostenere gli esami con un trattamento individualizzato anche attraverso prove equipollenti. Con la legge viene istituito, per la prima volta, un servizio di tutorato specializzato, è prevista una quota specifica all'interno del Fondo di Finanziamento Ordinario e istituita la figura del Delegato per la Disabilità all'interno di ogni Ateneo. Nel 2001 nasce la CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità, un organismo riconosciuto anche dalla CRUI, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Le attività della CNUDD assumono un'importanza determinante per l'attuazione delle norme previste dalla legge affinché anche nel contesto universitario si potesse generare un'attenzione specifica verso l'integrazione dei percorsi degli studenti con disabilità. Dopo l'approvazione della Legge 8 Ottobre 2010, n. 170 e con un decennio di attività, l'assemblea della CNUDD pubblica le Linee Guida che rimarranno il punto di riferimento per tutti gli Atenei nel decennio 2014-2024 andando a fornire indicazioni di indirizzo volte a riconoscere anche i percorsi degli studenti con DSA. L'Ateneo perugino partecipa attivamente all'Assemblea e avvia politiche e servizi coerenti con il dettato legislativo. Il numero crescente degli studenti e delle studentesse e la varietà dei bisogni apprenditivi e di accessibilità interroga il contesto accademico sia nelle pratiche che nelle culture inclusive. È in questa fase che Ateneo umbro dovendo articolare una serie di servizi […] "si è trovato di fronte ad un bivio di carattere metodologico e politico: optare per un sentiero tecnico che procede per categorie e per specialismi o per uno più *prassico* che privilegia un pensiero che parte dai vissuti e dalle storie per attivare di volta in volta a procedure contestualizzate e personalizzate" (Mazzeschi, Arcangeli, Sannipoli, Cenci, 2018, p.141). In quel momento l'Università ha scelto di mettere a

disposizione sostegni e mediatori di prossimità mai troppo competenti per sostenere processi di consapevolezza e autonomia con l'intento di evitare servizi che declinano un intervento sostitutivo-assistenzialistico, animati da un "non ti preoccupare ci penso io", alimentando così quei meccanismi di delega e quella costellazione di dipendenza, vittimismo e richiesta di risarcimento (Canevaro, 2015) che nella dinamica tra servizi e chi si trova in una condizione di vulnerabilità può spesso determinarsi. La risposta, intenzionale e politica a quella nuova sfida conduce l'Ateneo a progettare e articolare una serie di servizi che sappiano generare contesti aperti e capaci di rispondere ai bisogni sia attraverso il supporto degli organi previsti come Servizi Disabilità/DSA di Ateneo (SDDA) sia attraverso servizi che si rendano attraversabili da tutti, affinché non si riproduca l'idea e una prassi di separazione (d'Alonzo, 2022). Sin da subito FOCUS, il servizio di consulenza, viene progettato come uno spazio di ascolto e sostegno rivolto a tutti gli studenti e le studentesse, mantenendo una specifica e particolare attenzione verso gli studenti con una certificazione di disabilità e/o di DSA. Il servizio è stato articolato, pensando alla prevenzione e alla gestione delle problematiche psicologiche, di difficoltà di studio e di apprendimento per gli studenti durante il percorso universitario. Lo spazio si articola in due aree di intervento focalizzato: il *counselling* psicologico volto alla gestione di fragilità o problematiche personali, relazionali, emotive, difficoltà negli esami, ansia, dubbi sulle proprie capacità personali legate allo studio universitario e il *counselling* pedagogico-didattico che è stato pensato come uno spazio di ascolto e di relazione d'aiuto volto a fornire un sostegno nell'affrontare le problematiche relative ai processi di apprendimento. Specificatamente gli obiettivi del servizio pedagogico-didattico sono ramificati in quattro microaree che si sostanziano nell'offrire sostegno nell'acquisizione e/o affinamento della metodologia di studio, nella ridefinizione del proprio percorso di studio, nella lettura dei bisogni specifici in direzione della delineazione del Progetto di vita per gli studenti con disabilità, nell'individuazione di strumenti compensativi per gli studenti con DSA. La progettualità che ha accompagnato questi servizi ha disegnato una comune configurazione per quanto riguarda tipologia, modalità di accesso e processo. Questi servizi, infatti, hanno avuto origine da un'intenzionalità volta a costruire occasioni di carattere universalistico affinché non si riproducesse nella prassi una rappresentazione volta a generare luoghi separati ed esclusivi ma, al contrario, spazi di ascolto e relazione di aiuto rivolti a tutti gli studenti iscritti nell'Ateneo (Curto, 2024).

Per quanto riguarda l'accesso, essi si muovono a partire dal riconoscimento dello statuto di studente "adulto" per cui è possibile giungervi attraverso un'auto-segnalazione rispondendo ad un'ottica volta a supportare e facilitare processi di crescita in cui la persona venga accolta nella sua globalità. Ciò naturalmente si riflette in tutti le mediazioni o gli strumenti previsti nel percorso accademico per cui nessun aiuto viene

concesso a priori, "a pioggia", ma deve partire dalla volontà, dalla consapevolezza, dalla scelta e dall'azione dello studente stesso.

Infine, attraverso questi processi, i Servizi FOCUS sono volti a stimolare, risvegliare e sostenere processi di empowerment, nominando e accogliendo le criticità incontrate nel percorso e che hanno portato a richiedere l'attivazione di un percorso di consulenza. Entrambi i servizi si muovono, pertanto, in un processo che vede il suo avvio nella comprensione del problema segnalato, prosegue attraverso la chiarificazione delle difficoltà, quindi, procede nell'attivazione delle risorse (Fornari, Gaggioli, Sannipoli, 2022).

È in questa prospettiva che, sin dalle sue origini, si innerva il costrutto dell'*accompagnamento operoso* nell' approccio e nella postura attraverso cui il Servizio FOCUS pedagogico-didattico ha sostanziato la geografia dei suoi interventi (Canevaro, 2009).

3. Accompagnare in modo operoso: imparare a diventare grandi

Nel contesto preso in esame, l'*accompagnamento operoso* è stato particolarmente importante nell'apprendere a declinare sia un processo capace di generare un "aiuto competente, specializzato che, non sa tutto, ma *sa abbastanza* e deve completare le sue conoscenze dialogando con chi, nel ruolo di aiutato, a sua volta aiuta" (Canevaro, 2018, p. 20) sia un aiuto diffuso, in cui ciascun elemento del sistema (dal docente referente, al docente di disciplina, dal custode-portiere all'aula e ai pari-studenti, ecc) possa offrire e scambiare competenze e incompetenze. Solo se tutti partecipano, il sistema può crescere e veicolare, anziché una delega, quell' *I care,* quel "mi riguarda" capace di co-costruire un contesto inclusivo in cui diversità e differenze siano riconosciute e promosse come un dato anziché rappresentate come eccezionalità: l'operosità richiama in ogni momento l'importanza in cui ciascuna parte può e deve partecipare per la riuscita dell'impresa in cui ciascun elemento mette al servizio la sua operosità.

Ciò diviene evidente in tutte quelle occasioni in cui i bisogni di uno studente interrogano il contesto e in esso vanno costruiti interventi capaci di mediazioni volte ad abbattere barriere e attivare risorse affinché *equità* e *accomodamenti ragionevoli* non rimangano solo principi astratti, ma divengano orizzonti praticabili nella quotidianità e i bisogni espressi, occasioni per rendere più capaci e accessibili.

Oltre questa fondamentale direzione di crescita e di co-costruzione dei contesti, l'operosità, che risulta essere elemento essenziale in ogni relazione autentica, diviene ingrediente indispensabile nelle relazioni d'aiuto: è, nello spazio di consulenza pedagogica e nel contesto universitario un ingrediente imprescindibile in quanto consente di riconoscere l'interlocutore come portare di una prospettiva e di un'esperienza da cui

apprendere per animare il percorso (Simeone, 2022). Questo risulta particolarmente importante per lo studente universitario che è un "giovane adulto che abita il mondo e che deve essere rispettato nel suo personale progetto esistenziale" (Dettori, 2017), indipendentemente dal suo funzionamento e dalla sua storia (bensì con il suo funzionamento e con la sua storia).

È nelle relazioni e nelle interazioni sociali che ciascuno/a familiarizza con questo ruolo e matura l'acquisizione di questo status e diviene essenziale a questo processo non solo quella maturazione biologica, fisica, cognitiva e relazionale, ma anche l'essere riconosciuti adulti all'interno di tali dinamiche. Tenendo conto di questa prospettiva, lo spazio di consulenza pedagogica accoglie il compito di sostenere il diritto, accompagnare il bisogno e supportare il processo del" divenire grandi" (Lepri, 2023).

Sostenere il diritto come possibilità di generare uno spazio ove lo studente possa pensarsi come soggetto capace, contrastando, nell'incontro e nel processo, quella rappresentazione che piega vulnerabilità e fragilità - certificate o meno – al fallimento o alla dipendenza da aiuti, recuperando un orizzonte di speranza, intesa come quel diventare competenti nell'ordine del possibile (Scardicchio, 2020) e recuperare la possibilità di auto-determinarsi attraverso le proprie scelte e i propri sostegni.

Accompagnare il bisogno di adultità significa supportare quel processo di consapevolezza capace di guidare, se necessario, lo studente nell'osservazione del contesto, del terreno in cui si muove, di quali variabili sono contenute in esso, di quali variabili sono sotto la sua sfera di influenza affinché anche con la difficoltà e l'ostacolo presente nel contesto si possa generare un dialogo e si abbia l'occasione di allenare e coltivare potenzialità, conoscenze, abilità e competenze divenendo manifestazione di una maggiore capacitazione. Legittimare il dialogo e il confronto con le fatiche e le barriere, senza banalizzare l'impatto e il sacrificio dell'attraversamento, è un'occasione da riconoscere perché essa rende possibile e visibile la propria validità, il proprio sapere, saper fare e sapere essere. Il consulente pedagogico assume il compito di mediatore, capace di connettere e far dialogare esperienza, riflessione metacognitiva, relazioni, opportunità, contesti.

Infine sostenere il diritto-dovere di "divenire adulti" significa alimentare uno sguardo che sappia accompagnare lungo il processo, che "incoraggia con una fiducia incondizionata nei confronti della persona e nel cammino, non nasconde fatiche, ostacoli, cadute e rimodulazioni affinché a poco a poco le sfide del percorso di studi siano opportunità per "sperimentarsi adulti" quindi capaci di fare i conti con le proprie conquiste, le proprie fragilità e i propri fallimenti, imparando a conoscersi meglio anche in relazione al tempo passato, alla propria storia e al tempo futuro" (Sannipoli, 2018, p. 62).

Il FOCUS pedagogico viene a configurarsi come una palestra dove, attraverso le difficoltà, lo svelamento delle possibilità e delle mediazioni scelte, si possa allenare impegno personale e responsabilità nel divenire protagonisti del proprio progetto di vita.

In questa logica l'esperienza di consulenza è stata progettata proprio per essere una "fabbrica di idee azioni mai complete e prettamente concluse, intenzionalmente lasciate aperte perché ogni studente, al di là di possibili difficoltà e o disturbi, posso metterci qualcosa del suo: una palestra di autonomia di piccole scelte appoggiate e accompagnate dove le informazioni e sostegni costruiscono informazioni nuove, provocano interrogativi, dubbi, riorganizzazioni, riformulazioni; spazi che tentano di semplificare e di prendersi cura delle preoccupazioni, senza scambiarle per sciocchezze o banalità" (Mazzeschi, Arcangeli, Sannipoli, Cenci, 2018, p.142).

4. Conclusioni

Come mostra la tabella (Tab.1) le richieste al servizio FOCUS Pedagogico-Didattico e il numero degli studenti iscritti con una certificazione valida è in una costante crescita.

Anno Accademico Tipologia	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
dis. minore 66%	55	148	68	61	57	58	60	78	80
dis. maggiore 66%	214	252	278	284	321	412	419	465	533
Totale studenti con disabilità	**269**	**400**	**346**	**345**	**378**	**470**	**479**	**543**	**613**
Studenti con DSA	**55**	**65**	**117**	**184**	**238**	**379**	**467**	**594**	**683**
Focus Ped-Did	**Nasce**		**502**	**543**	**600**	**728**	**743**	**824**	**841**
Unità Tutor alla pari	Prime sperimentazioni	Prime sperimentazioni	9	10	25	33	44	93	67
Studenti con tutorato alla pari				34	32	53	64	123	115
Unità Tutor specializzato	Esterno	Esterno	Esterno 18	Esterno 15	Esterno 13	Esterno 13	Esterno 15	Esterno 15	Esterno 16
Studenti con tutorato specializzato			18	15	13	13	14	14	15

Tab. 1 – Richieste potenziali ed effettive – Fonte Relazione Nucleo di Valutazione Università degli Studi di Perugia

Se una postura radicata nel costrutto dell'*accompagnamento operoso* ha rappresentato una scelta capace di coniugare servizi animati da una prospettiva coevolutiva e comunità accademica nella sua globalità, essa rappresenta oggi una sfida affinché quanto

sin ora costruito possa essere sistematizzato in una metodologia condivisibile e sostenibile con il numero crescente e la differenziazione delle risposte da offrire. Per poter custodire un posizionamento autenticamente orientato anche l'intervento del servizio va letto in maniera ecologica con la molteplicità di sostegni che l'Università oggi può mettere a disposizione.

La capacità di mantenere una regia dei processi non deve mai finire per diventare dominio e controllo, presunzione di sapere di più degli altri. In questa direzione sarà necessario costruire costantemente pensieri e pratiche che si avvicinino maggiormente alle prassi e sappiano vivere di azioni tipiche di chi sa testimoniare ed essere staffettisti, con la necessità e il desiderio di interrogare costantemente l'«architettura» e il sapore delle scelte, proprie e altrui.

Riferimenti bibliografici

Canevaro A. (2021). Lettera al docente inclusivo e altre figure professionali della scuola. In A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile*. Trento: Erickson, 262-294.

Canevaro, A. (2009). Accompagnamento competente. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, *8*(5), 417-439.

Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Dehoniane.

Canevaro, A. (2018). Prefazione. In L. Arcangeli (Ed.), *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Roma: Carocci, 9-22.

Canevaro, A. (2020). Operosi tutti insieme!.*L'integrazione scolastica e sociale*, *19*(1), 7-16.

Curto, N. (2024). Welfare multicentrico e di prossimità. In C. Tarantino (Ed.). *Il soggiorno obbligato.* Bologna: Il mulino.

d'Alonzo, L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università: un salto di qualità. *Education Sciences & Society: 1, 2022*, 347-361.

Dettori, F. (2015). Né asino, né pigro: sono dislessico. *Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA*. Milano: Franco Angeli.

Fornari, S., Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2022). Il PEI nei racconti di studenti e studentesse all'Università: per un orientamento formativo autentico. *Q-Times*

Legge 28 gennaio 1999, n. 17 - Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Lepri, C. (2023). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Centro Studi Erickson.

Mazzeschi, C., Arcangeli, L., Cenci, G., Sannipoli, M. (2018). FOCUS: servizio di counseling psicologico e pedagogico-didattico. In L. Arcangeli (Ed.). *Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Roma: Carocci, 134-149.

Montanari, M. (2019). Educarsi in un mondo operoso. *Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva.* Trento: Erickson.

Sannipoli, M. (2018), Giovani adulti con DSA. In L. Arcangeli (Ed*.), Studenti con DSA. Pratiche di empowerment all'università*. Roma: Carocci, 62-74.

Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.

Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e pensiero.

Tarantino, Ciro (Ed.). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: Il Mulino, 477-505.

3.

Strategie didattiche nell'insegnamento inclusivo: percezioni e pratiche dei docenti curriculari e di sostegno

Teaching strategies in inclusive education: perceptions and pratices of general and special education teachers

Alessandra Lo Piccolo,* Laura Andolina* e Giulia Campanella*

Sommario

L'inclusione educativa costituisce un ambito di indagine centrale nella pedagogia speciale, richiedendo approcci epistemologicamente fondati e metodologicamente articolati per valorizzare la diversità e promuovere una partecipazione autentica e consapevole di tutti gli studenti. Il presente contributo si propone di analizzare il ruolo delle strategie pedagogiche basate sull'individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti. Questo contributo mira ad indagare modelli *co-teaching*, l'uso delle tecnologie assistive, metodologie didattiche attive cooperative, nonché strumenti di valutazione inclusiva, adottate da parte dei docenti curriculari e di sostegno, che favoriscono la partecipazione degli studenti con disabilità.

Il lavoro intende approfondire le percezioni degli insegnanti riguardo alla gestione della classe e alle strategie educative e didattiche che implementano per la costruzione di ambienti di apprendimento positivi e inclusivi. In particolare, saranno esaminati modelli pedagogici basati sulla teoria dell'*Universal Design for Learning* (UDL), con l'obiettivo di facilitare i processi di apprendimento attraverso la personalizzazione delle attività e dei contenuti.

L'obiettivo è evidenziare come l'impiego consapevole di tali interventi didattici possa costituire un dispositivo strategico per ridurre le barriere all'accesso e alla partecipa-

* Università degli Studi di Kore Enna.

zione, favorendo esperienze di apprendimento significative e trasformative. A tal fine, si propone di stimolare una riflessione teorico-pratica sulla ridefinizione delle strategie didattiche e metodologiche, affinché il sistema educativo possa rispondere in maniera sempre più efficace e inclusiva alle eterogenee esigenze formative degli studenti, valorizzandone le potenzialità personali e sociali.

Parole chiave: gestione della classe, strategie didattiche, inclusione.

Abstract

Educational inclusion constitutes a central field of investigation within special pedagogy, requiring epistemologically grounded and methodologically structured approaches to value diversity and promote the authentic and conscious participation of all students. This contribution aims to analyze the role of pedagogical strategies based on the individualization and personalization of learning processes. The study seeks to explore co-teaching models, the use of assistive technologies, active and cooperative teaching methodologies, as well as inclusive assessment tools adopted by both general and support teachers to foster the participation of students with disabilities. The research intends to examine teachers' perceptions regarding classroom management and the educational and didactic strategies they implement to build positive and inclusive learning environments. In particular, pedagogical models based on the theory of Universal Design for Learning (UDL) will be investigated, with the goal of facilitating learning processes through the personalization of activities and content.

The objective is to highlight how the conscious application of such teaching interventions can serve as a strategic tool for reducing barriers to access and participation, thereby fostering meaningful and transformative learning experiences. To this end, the paper aims to stimulate a theoretical and practical reflection on the redefinition of teaching strategies and methodologies, so that the education system can respond more effectively and inclusively to the diverse educational needs of students, enhancing their personal and social potential.

Keywords: *classroom management, teaching strategies, inclusion.*

1. Introduzione

L'inclusione educativa rappresenta oggi una delle sfide più complesse e urgenti per il sistema scolastico italiano. Al centro di questo processo si colloca il riconoscimento

del diritto di ogni studente a un'educazione di qualità, equa e accessibile, indipendentemente dalle sue condizioni personali, sociali o culturali. In tale ottica, la didattica si configura non solo come scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, ma anche come strumento essenziale per costruire contesti formativi flessibili e aperti alla diversità. L'adozione di strategie e metodologie inclusive è dunque imprescindibile per la realizzazione di ambienti di apprendimento partecipativi, in cui ogni studente si senta valorizzato, sostenuto e attivamente coinvolto nel proprio percorso (Ianes, 2015).

La pedagogia inclusiva implica un ripensamento dell'intero assetto educativo: non solo nei contenuti e negli obiettivi, ma soprattutto nei processi e nelle pratiche quotidiane dei docenti. L'insegnante, chiamato a operare in contesti sempre più eterogenei, assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e promotore di una cultura scolastica basata sul rispetto delle differenze, la valorizzazione delle potenzialità individuali e la co-progettazione di percorsi condivisi (Ganino, 2022). Ciononostante, una didattica inclusiva non può prescindere da una solida formazione teorica e metodologica, né da una riflessione critica sulle pratiche adottate. I dati più recenti – che segnalano una crescita costante degli alunni con bisogni educativi speciali (oltre l'8% del totale) e un aumento significativo degli alunni con disabilità – rendono urgente investire sulla formazione docente e sull'adozione consapevole di strategie differenziate, come il co-teaching, le metodologie attive e il modello dell'Universal Design for Learning (UDL).

In questo quadro, il presente articolo intende approfondire il ruolo delle strategie didattiche inclusive nella formazione dei docenti curriculari e di sostegno, attraverso un'indagine esplorativa condotta su un campione di insegnanti in formazione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno. Il contributo si articola in tre sezioni: la prima è la seguente, il secondo paragrafo analizzerà le principali strategie e metodologie inclusive, con attenzione ai modelli di personalizzazione e individualizzazione, alla cooperazione tra pari e all'uso delle tecnologie assistive. Lo studio ha carattere esplorativo e si propone come primo passo verso ricerche più sistematiche. Il terzo paragrafo sarà dedicato all'analisi dei dati raccolti tramite questionario, con focus sulle percezioni dei partecipanti al corso di specializzazione per le attività di sostegno riguardo alla gestione della classe, alla conoscenza delle strategie inclusive e alla valutazione dell'efficacia delle pratiche adottate. Il percorso proposto mira a offrire una riflessione critica sullo stato dell'arte dell'inclusione scolastica, ponendo le basi per futuri interventi di miglioramento e innovazione didattica.

2. Analisi delle strategie didattiche inclusive nei percorsi di formazione iniziale

Lo studio pilota prende avvio dalla seguente domanda di ricerca: *In che modo le strategie inclusive più frequentemente adottate influenzano l'apprendimento e la partecipazione degli studenti?* L'obiettivo è esplorare l'impatto dell'uso riflessivo di tali strategie sulla consapevolezza inclusiva dei docenti, specialmente nei contesti disciplinari più sfidanti (Cottini, 2017). La ricerca si colloca nella cornice della co-progettazione tra docenti curriculari e di sostegno, come pratica collaborativa chiave. L'indagine è stata condotta nell'ambito del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, coinvolgendo un gruppo eterogeneo di corsisti, provenienti da diversi ordini scolastici e con differenti *background* professionali. La scelta di questo campione ha consentito di esplorare rappresentazioni e competenze in fase di costruzione, in un momento formativo cruciale per l'identità professionale.

Per la raccolta dati è stato utilizzato un questionario digitale strutturato tramite *Google Forms*, articolato in cinque sezioni: informativa e consenso; dati anagrafici e professionali; conoscenza e applicazione delle strategie inclusive; percezione dell'efficacia delle stesse; accesso a formazione e supporto sistemico. I dati, esportati per l'analisi quantitativa tramite SPSS 23, hanno evidenziato tendenze e correlazioni significative tra le variabili, offrendo uno spunto per comprendere il grado di integrazione tra teoria e pratica nelle scelte didattiche dei futuri docenti di sostegno.

I risultati emersi evidenziano che le strategie maggiormente impiegate sono quelle legate alla didattica cooperativa, al *tutoring* tra pari, al *co-teaching* e all'approccio *Universal Design for Learning* (UDL), in linea con quanto sottolineato da Giaconi, D'Alonzo e Zurru (2023).

Queste sono percepite come efficaci nel promuovere partecipazione, appartenenza e miglioramento degli apprendimenti per l'intero gruppo. Un dato rilevante riguarda la relazione positiva tra conoscenza teorica (in particolare dell'UDL) e frequenza di applicazione: conferma che una formazione solida è condizione essenziale per l'attuazione delle strategie inclusive, come evidenziato anche da Pavone (2014), che sottolinea l'importanza della formazione continua, capace di connettere teoria e pratica.

Partendo da questo presupposto, emergono però criticità legate alla co-progettazione: molti corsisti riportano difficoltà nel lavorare in team in modo strutturato, spesso a causa della carenza di tempi condivisi e di una cultura scolastica che non sempre valorizza la corresponsabilità. Inoltre, sebbene l'uso di tecnologie assistive e strumenti compensativi sia segnalato in molte situazioni, esso appare spesso frammentario e non integrato in una progettazione personalizzata, come già osservato da Guaraldi e Nenzioni (2023). La sola presenza degli strumenti, infatti, non garantisce inclusione senza un'intenzionalità

didattica consapevole. Il concetto di "strategia" implica un agire riflessivo e adattivo, guidato da una regia pedagogica fondata sui bisogni reali degli studenti.

Dal punto di vista teorico, la didattica è intesa come sapere critico che integra dimensione teorica e pratica, orientando le scelte metodologiche e valorizzando le risorse individuali (Canevaro, 2013). Le metodologie attive, come il *problem solving,* il *role playing* e il *cooperative learning*, sono efficaci solo se inserite in una progettualità intenzionale e differenziata, costruita sull'analisi del contesto e delle caratteristiche degli alunni.

Nel complesso, l'indagine evidenzia una buona disponibilità da parte dei corsisti a sperimentare pratiche inclusive, ma anche una certa difficoltà nel tradurre le conoscenze in azioni sistemiche. I dati suggeriscono l'urgenza di rafforzare la formazione iniziale e in servizio sulla progettazione inclusiva e la valutazione formativa, oltre che di creare condizioni organizzative favorevoli alla co-responsabilità. Solo attraverso l'integrazione tra sapere, fare e collaborare sarà possibile radicare una cultura dell'inclusione traducibile in pratiche quotidiane sostenibili ed efficaci.

3. Esiti del questionario e riflessioni pedagogiche

L'analisi dei dati raccolti tramite il questionario somministrato a 1.132 docenti e aspiranti docenti impegnati nel Corso di Specializzazione per il sostegno didattico restituisce un quadro chiaro, benché complesso, delle attuali dinamiche inclusive nelle scuole del territorio siciliano. Emergono alcune costanti strutturali che, al netto delle differenze anagrafiche, di ruolo o di ordine scolastico, sembrano accomunare l'esperienza quotidiana dei docenti: da un lato, la crescente eterogeneità delle classi scolastiche e la costante presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES); dall'altro, un uso ancora parziale e spesso intuitivo delle strategie didattiche inclusive.

L'83% dei partecipanti ha dichiarato di operare in contesti in cui sono presenti alunni con BES, confermando quanto già segnalato dall'ISTAT (2023) circa la diffusione pervasiva di tali situazioni nelle aule italiane. Non si tratta, tuttavia, soltanto di alunni con disabilità certificata, ma anche di bambini e ragazzi che manifestano difficoltà transitorie o permanenti legate a contesti migratori, svantaggio socio-culturale o disturbi specifici dell'apprendimento. Per queste ragioni, la scuola appare sempre più come un microcosmo attraversato da traiettorie biografiche plurali, che esigono uno sguardo pedagogico capace di cogliere la complessità senza ridurla a diagnosi o classificazioni statiche (D'Alonzo e Monauni, 2021).

Nonostante tale complessità, l'indagine evidenzia un'adozione ancora marginale del modello dell'*Universal Design for Learning* (UDL), adottato sistematicamente solo dal

5% dei docenti, mentre il 22,8% dichiara di applicarlo con discreta frequenza. Questi dati pongono in luce un gap formativo e culturale: il principio cardine dell'UDL – ossia la progettazione per la variabilità umana – fatica a radicarsi in una pratica didattica quotidiana che resta ancorata a modelli tradizionali e scarsamente flessibili (Cottini, 2018).

Dal punto di vista tecnologico, i docenti tendono a ricorrere più frequentemente a strumenti di uso comune (video, contenuti audio) piuttosto che a tecnologie assistive specificamente pensate per rispondere ai bisogni di alcuni studenti. È un dato che rivela, da un lato, una certa disponibilità all'innovazione, ma dall'altro, una difficoltà nel muoversi all'interno dell'ampio e spesso opaco panorama degli strumenti digitali per l'inclusione.

Alla domanda relativa alle difficoltà nell'attuazione delle strategie inclusive, molti docenti hanno segnalato ostacoli riconducibili a fattori strutturali e organizzativi: carenza di risorse, tempi inadeguati per la co-progettazione, scarso coordinamento tra figure professionali. Tali criticità rimandano al nodo cruciale della compresenza educativa, ancora poco garantita nei fatti, e alla necessità di rafforzare le pratiche di collaborazione tra docenti curriculari e di sostegno. Come affermato da Cramerotti e Ianes (2022), il lavoro in team non deve essere considerato un surplus o un'opzione facoltativa, bensì una modalità necessaria per affrontare la complessità della didattica inclusiva in chiave sistemica.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la formazione continua: il 76% dei docenti esprime il desiderio di percorsi formativi incentrati su aspetti operativi, come l'uso delle tecnologie assistive e l'adattamento delle metodologie didattiche. Si tratta di una richiesta significativa, che ribadisce quanto la distanza tra teoria pedagogica e pratica didattica possa costituire una delle principali barriere all'inclusione. Come suggerisce Chiosso (2020), è necessario ripensare la formazione dei docenti non solo in chiave tecnica, ma come processo riflessivo e trasformativo, capace di generare nuove posture professionali.

4. Conclusioni

In conclusione, i risultati del questionario offrono una doppia chiave di lettura. Da un lato, delineano un contesto educativo ancora in fase di transizione, in cui l'inclusione è sancita a livello normativo ma trova applicazione disomogenea nelle pratiche quotidiane. Dall'altro, evidenziano la presenza di una comunità docente motivata, consapevole delle sfide educative e desiderosa di strumenti concreti per affrontarle. In questa prospettiva, promuovere la diffusione di buone pratiche inclusive, rafforzare il ricorso al

modello dell'Universal Design for Learning (UDL) e sostenere la formazione continua appaiono strategie imprescindibili per una scuola realmente capace di riconoscere e valorizzare ogni differenza come risorsa. Gli sviluppi futuri della ricerca mirano a progettare un percorso formativo strutturato volto a: promuovere l'uso efficace di strumenti digitali e tecnologici nella didattica inclusiva; accrescere la conoscenza dei principi dell'UDL; migliorare la collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, incentivando la co-progettazione; e analizzare l'eventuale correlazione tra pratiche inclusive e risultati di apprendimento. Dalla prima indagine emergono alcune considerazioni rilevanti: i docenti dimostrano di conoscere un ampio ventaglio di strategie didattiche inclusive; la differenziazione didattica è riconosciuta come leva fondamentale per rispondere ai bisogni di tutti; si sottolinea il valore della compresenza educativa e si evidenzia la necessità di una formazione continua orientata a una didattica flessibile e inclusiva. Alla luce delle evidenze emerse, appare fondamentale affermare che includere gli alunni con Bisogni Educativi Speciali significa garantire pari opportunità in ambito scolastico, sociale e culturale. Il diritto allo studio e al successo formativo va assicurato a tutti, valorizzando la realtà personale e familiare degli studenti, attraverso un impegno costante nella formazione dei docenti e nella costruzione di ambienti di apprendimento equi, accessibili e partecipativi.

Riferimenti bibliografici

Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Chiosso, G. (2020). Recenti pubblicazioni in ambito storico educativo: qualche proposta di lettura. *History of Education and Children's Literature: HECL*, *XV*(1), 619–628.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci

Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, *17*(1), 11–19.

D'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica?: per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Scholé.

Giaconi, C., D'Alonzo, L., & Zurru, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.

Ganino, G. (2022). *Insegnare e apprendere con le tecnologie. Video-based learning e processi cognitivi: percorso storico, stato dell'arte e prospettive di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.

Guaraldi, G., & Nenzioni, M. (2023). Ausili, nuove tecnologie e inclusione: Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning. *L'integrazione scolastica e sociale*, *22*(2), 34–55.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

ISTAT (2023). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2022–2023*. https://www.istat.it

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

4.

Il progetto "Infinity" dell'OECD: un ponte tra Italia e Giappone per promuovere l'inclusione

The OECD "Infinity" project: a bridge between Italy and Japan to promote inclusion

Mariagrazia Francesca Marcarini* e Isabella Bennardi*

Sommario

Il contributo fa riferimento al *Project Infinity*, promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD), che ha coinvolto tre scuole italiane e tre giapponesi per la promozione dell'inclusione e del benessere scolastico attraverso la realizzazione di un *Minimum Viable Product* (MVP), mediante un e-book, nel quale le scuole partecipanti hanno presentato i processi educativi attivati.

Vengono presentati i risultati di una rilevazione qualitativa esplorativa nelle tre scuole italiane finalizzata a documentare, dal punto di vista dei docenti, le trasformazioni percepite e come l'implementazione di strategie didattiche inclusive e il passaggio dalla lezione frontale a un approccio attivo-partecipativo abbiano influenzato il clima di classe e le dinamiche relazionali.

I fattori chiave, per i quali è risultata centrale l'*agency* degli studenti, intesa come leva per la partecipazione attiva e consapevole sono: coinvolgimento emotivo condiviso, diversificazione dei linguaggi, lavoro in piccoli gruppi cooperativi, attivazione di pratiche inclusive e processi di coevoluzione.

L'analisi si concentra sulle pratiche sviluppate nel contesto italiano con il Progetto Infinity per il riconoscimento dell'inclusione come orizzonte educativo condiviso su scala globale.

Parole chiave: progetto Infinity, inclusione, prodotto minimo funzionante, ponte Italia-Giappone.

* Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

Abstract
The paper refers to Project Infinity, promoted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), that involved three Italian,and three Japanese schools and aimed at inclusion and well-being in school settings through a *Minimum Viable Product* (MVP), documented in a collaborative e-book which the participating schools represented the educational processes they had activated.

The results of an exploratory qualitative survey conducted in the three Italian schools are presented the perceived transformations through the perspectives of the teachers, and how the adoption of inclusive teaching strategies and the shift from traditional frontal lessons to an active and participatory approach influenced classroom climate and relational dynamics.

The key factors for which student agency has been central, understood as a lever for active and informed participation, include: shared emotional engagement, linguistic diversification, work in small cooperative groups, and the activation of inclusive practices and co-evolutionary processes. The analysis focuses on practices developed in the Italian context with the Infinity Project for the recognition of inclusion as a shared educational horizon on a global scale.

Keywords: *Infinity Project, inclusion, minimum viable product, Italy-Japan bridge*.

1. Origini del "Progetto ∞ Infinity": dal Tohoku School Project al Learning Compass 2030

Il "Progetto Infinity" nasce da un'iniziativa originariamente proposta dal Giappone, ispirata all'esperienza del *Tohoku School Project*, avviato per sostenere gli studenti nel superamento del triplice disastro che colpì il Giappone orientale nel marzo 2011 (terremoto, tsunami e incidente alla centrale nucleare di Fukushima). Tra il 2012 e il 2014, il progetto mirava a ricostruire senso di appartenenza e coesione sociale attraverso attività educative basate su collaborazione e impegno civico. I risultati del percorso di ricostruzione furono presentati durante la visita del Segretario Generale dell'OECD nella regione colpita e in seguito divulgati in un evento internazionale a Parigi nel 2014, suscitando interesse nella comunità educativa globale.

L'esperienza del *Tohoku School Project* contribuì alla nascita, nel 2015, del programma *Future of Education and Skills 2030* promosso dall'OECD, che portò alla definizione del *Learning Compass 2030* (OECD, 2019).

Tale modello sottolinea la necessità che gli studenti sappiano orientarsi autonomamente in contesti complessi, sviluppando capacità di apprendere e affrontare le sfide future. Tra i principi fondanti figurano la promozione dell'*agency*, intesa come capacità di agire intenzionalmente nel proprio percorso, e l'attenzione al benessere scolastico.

Il *Learning Compass* (Fig. 1) integra competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. Gli studenti giapponesi coinvolti nella sua co-creazione proposero di estendere questa visione a livello globale attraverso un apprendimento basato su progetti, fondato su inclusione e fiducia nelle potenzialità di ciascuno. Da questa proposta nasce il "Progetto *Infinity*", volto a sostenere l'idea che ogni studente possa crescere e prosperare se messo nelle condizioni di credere che "il cielo è il limite", superando barriere e confini.

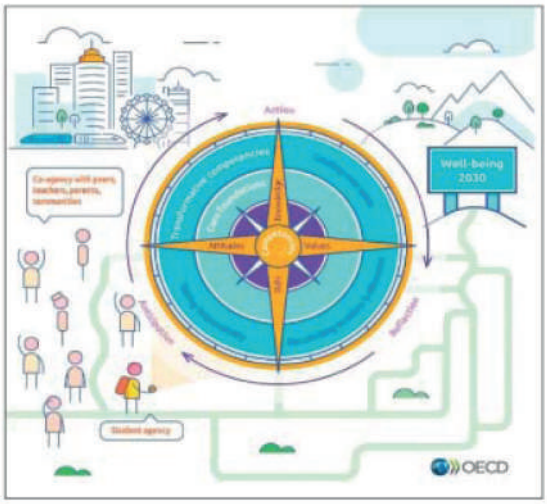


Fig. 1. Learning Compass – Bussola dell'Apprendimento

2. Il *Project Infinity*: sviluppo progettuale e cornice teorico-pedagogica

L'iniziativa ha coinvolto oltre cento scuole a livello internazionale, con l'obiettivo di promuovere la cittadinanza globale, l'inclusione, il benessere e la partecipazione attiva nell'affrontare sfide educative e sociali complesse, sia a livello locale sia globale. Ereditando lo spirito collaborativo del *Tohoku School Project*, il *Project Infinity* ha favorito la creazione di gemellaggi tra scuole di diversi paesi, generando connessioni significative tra studenti e docenti attraverso pratiche di apprendimento autentico e interculturale e valorizzando la partecipazione attiva.

Il riferimento teorico e pedagogico del *Project Infinity* è rappresentato dal *Learning Compass 2030* dell'OECD e si articola attorno ad alcuni concetti chiave:

- Collaborazione internazionale, attraverso dialogo e cooperazione tra studenti e insegnanti provenienti da contesti diversi.
- Apprendimento basato su progetti relativi a: benessere, sostenibilità ambientale, giustizia sociale e inclusione.
- Iniziativa studentesca, valorizzando e promuovendo l'a*gency* degli studenti.
- Centralità del benessere, attraverso l'esplorazione delle 11 dimensioni del *Better Life Index* dell'OECD (2015).
- Flessibilità e autonomia curricolare, valorizzando l'autonomia educativa per lo sviluppo integrale degli studenti.

3. Struttura e sviluppo del "Project Infinity": dalle fasi operative ai contenuti del Gruppo 8

Il *Project Infinity* si configura come un'iniziativa educativa internazionale aperta alla partecipazione delle scuole e di altri enti che offrono opportunità educative equivalenti, come istituzioni dedicate a studenti che hanno abbandonato la scuola o che si trovano in contesti particolari (ad esempio, in ospedale).

La struttura del progetto è articolata in cinque fasi principali, adattabili ai diversi calendari scolastici internazionali.

- Fase 1 (gennaio-marzo 2023) ha previsto la manifestazione di interesse da parte di scuole ed enti per aderire al "*Progetto Infinity*" esplicitando i "muri", metaforici o reali, che desideravano superare per rendere concreta la loro visione futura di benessere e inclusione, rispondendo alla domanda "quale futuro vogliamo?".
- Fase 2 (marzo-aprile 2023) ha previsto la creazione di gruppi o coppie di scuole partner, accomunate da interessi comuni emersi attraverso il dialogo tra studenti e docenti. Un esempio emblematico è rappresentato dal ponte tra Italia e Giappone costruito attorno al tema dell'inclusione come via per il benessere scolastico.
- Fase 3 (secondo trimestre 2023 – terzo trimestre 2024) si è concentrata sull'implementazione di attività didattiche basate sull'apprendimento per progetti e sul *design thinking*, dalla fase ideativa a quella realizzativa.
- Fase 4 (terzo trimestre 2024) ha previsto la pianificazione dell'evento conclusivo.
- Fase 5 (quarto trimestre 2024), si è tenuto un *summit* internazionale presso la sede dell'OECD a Parigi in cui studenti e insegnanti hanno presentato i progetti elaborati mettendo in luce le conoscenze e le competenze sviluppate nel corso del percorso educativo.

Per strutturare e documentare il percorso, è stato adottato lo strumento del *Minimum Viable Product* (MVP) (Blokdyk, 2021), inteso come prodotto educativo essenziale ma significativo, in grado di restituire il valore dei processi attivati.

Le attività del *Project Infinity* sono state sviluppate, in particolare, dal gruppo di sei scuole denominato "Gruppo 8", composto da tre istituzioni italiane: Scuola Primaria Santa Chiara di Brindisi, con referente del progetto la maestra Manuela Cisternino, Scuola Secondaria di I Grado di Mezzocorona (Trento), con referente del progetto il prof. Antonio Vitelli, che ha coordinato anche lo sviluppo e la realizzazione del "*Minimum Viable Product*" per tutte le sei scuole, Liceo Carducci di Ferrara con referenti le proff.: Angela Porrino e Marialaura Chiozzi e tre giapponesi: Ashihara Elementary School di Toda, Tachikawa Gakuen di Tokyo e Asaka-Kasei High School di Fukushima coordinate dal prof. Eiji Toyoya.

L'area tematica condivisa dal gruppo ha riguardato tre aspetti: inclusione, benessere scolastico e soddisfazione di vita, con un focus specifico su quattro temi di impegno civico: nell'educazione e attraverso l'educazione; sulla sicurezza; nella soddisfazione di vita e l'attenzione per gli studenti con disabilità (in particolare sulla dimensione emotiva).

4. Realizzazione del *Minimum Viable Product* (MVP): l'e-book collaborativo del Gruppo 8

Tutte le sei scuole coinvolte nel *Gruppo 8* hanno condiviso un interesse comune per i temi dell'inclusione scolastica e delle emozioni degli studenti. I docenti delle scuole giapponesi hanno manifestato grande curiosità verso il modello inclusivo italiano dove, a partire dalla Legge n. 517 del 1977, è stato garantito a tutti gli studenti, anche con deficit gravi, il diritto all'inclusione nelle classi comuni mentre il loro sistema prevede ancora classi differenziali e scuole speciali.

Per documentare i percorsi progettuali delle scuole è stato realizzato come *Minimum Viable Product* un *E-book* collaborativo in cui ogni scuola ha contribuito in maniera autonoma, sviluppando contenuti coerenti con il proprio percorso educativo e le specificità del proprio contesto. Si compone di sei capitoli, ciascuno dedicato a una delle scuole:

- Capitolo 1 – *Tachikawa Gakuen* (Tokyo): la scuola ha prodotto una video-lettera con la presentazione di un linguaggio dei segni ideato dagli stessi studenti a testimonianza del loro impegno per l'inclusione comunicativa.
- Capitolo 2 – *Istituto Comprensivo Mezzocorona* (Trento): viene descritta la "Civil Week", che si realizza attraverso l'uscita degli studenti dal contesto scolastico per partecipare attivamente alla vita della comunità locale con attività di servizio

e impegno civico, sviluppando senso di responsabilità, consapevolezza sociale e partecipazione attiva.

- Capitolo 3 – *Asaka-Kaisei High School* (Fukushima): presenta la quotidianità scolastica e la partecipazione degli studenti come ballerini a una festa tradizionale, quale espressione di appartenenza culturale e benessere emotivo.
- Capitolo 4 – *Scuola Primaria Santa Chiara* (Brindisi): gli alunni mostrano gli spazi scolastici che suscitano in loro emozioni positive, promuovendo una riflessione sul rapporto tra ambiente, benessere e apprendimento.
- Capitolo 5 – *Ashihara Elementary School* (Toda, Tokyo): la scuola ha valorizzato la propria politica inclusiva attraverso l'uso simbolico del *Furoshiki*, un tipico involucro quadrato di stoffa, tradizionalmente utilizzato in Giappone per trasportare vestiti, bentō, regali e altri beni. come metafora di sostenibilità ambientale e accoglienza (Yamada, 2014).
- Capitolo 6 – *Liceo Carducci* (Ferrara): consiste in una performance artistica, nella quale musica e teatro sono stati utilizzati come strumenti privilegiati per promuovere inclusione, espressione emotiva e benessere relazionale.

Il volume si apre con un frontespizio, una prefazione e un indice (Fig. 2), ed è consultabile integralmente al seguente link[2]:

https://read.bookcreator.com/Gq1uYpbSPVRc3YbonSDB8UxiO2y2/95p0W7bGRP2dQm6Png9kqA

[2] *Si ringrazia il prof. Antonio Vitelli dell'Istituto Comprensivo Mezzocorona per aver contribuito alla realizzazione dell'E-book.*



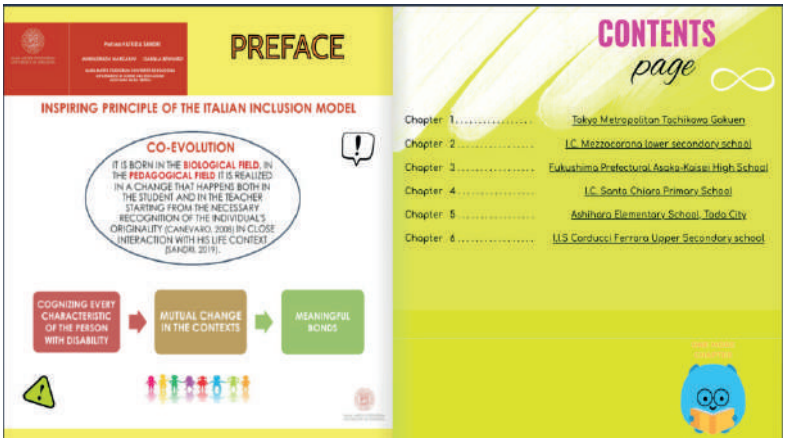


Fig. 2 - Frontespizio, prefazione e indice dell'Ebook.

Tra i contenuti visivi di maggiore impatto, si segnala il filmato realizzato dalla *Tachikawa Gakuen* (Fig. 3), sotto la guida del professor Eiji Toyoya, che riassume se il percorso della scuola attraverso immagini, parole e gesti significativi (per ragioni di privacy non è possibile la visione integrale).



Fig. 3 - Immagini iniziali filmato realizzato dalla scuola secondaria Tachivawa Gauken.

5. Rilevazione qualitativa dei cambiamenti percepiti nelle scuole italiane

Nell'ambito dell'esperienza italiana, è stata condotta un'indagine esplorativa di tipo qualitativo nelle tre scuole del "Gruppo 8", mediante un questionario semi-strutturato, con sei domande aperte in linea con il paradigma della *Naturalistic Inquiry* (Lincoln & Guba, 1985), con raccolta di dati narrativi e riflessivi senza finalità valutative, ma come dispositivo di indagine descrittiva, coerente con l'approccio qualitativo adottato.

L'obiettivo era documentare su sei nuclei tematici le percezioni dei docenti rispetto ai cambiamenti a scuola in seguito dell'implementazione *del Minimum Viable Product* (MVP), con attenzione ai processi di inclusione, coevoluzione e trasformazione delle dinamiche relazionali tra pari (Canevaro, 2008; Sandri, 2019): (A) le esigenze della classe che hanno motivato l'attivazione del *MVP*; (B) le modifiche introdotte nel contesto organizzativo e didattico; (C) le difficoltà incontrate dai docenti durante la realizzazione del progetto; (D) la distribuzione dei ruoli tra gli studenti; (E) l'evoluzione delle relazioni tra pari in ottica di coevoluzione; (F) gli esiti percepiti in termini di comunicazione, relazioni sociali e apprendimenti, sia per gli studenti con disabilità sia per i compagni.

Le risposte sono state analizzate secondo una logica tematica, con valore euristico e documentativo per generare riflessione e orientare future pratiche inclusive, sintetizzate in forma comparativa.

A) Esigenze della classe per l'attivazione del MVP: in tutte le scuole l'attivazione del *MVP* risponde alla presenza di studenti con disabilità o difficoltà specifiche. Alla primaria I.C. Santa Chiara l'esigenza nasce da difficoltà di apprendimento; alla secondaria di primo grado I.C. Mezzocorona c'è la necessità di strumenti e metodologie inclusive che favoriscano attenzione e connessione con gli interessi degli studenti; al Liceo Carducci la motivazione è legata a studenti con disabilità comunicative e sensoriali, che ha stimolato il superamento delle barriere e l'uso di facilitatori in ottica ICF.

B) Modifiche apportate al contesto: le scuole hanno riorganizzato spazi, introdotto tecnologie assistive e adattato la didattica. A Mezzocorona sono stati implementati ambienti cooperativi e strumenti digitali come *Book Creator* con sintesi vocale e CAA; al Carducci, formazione dei docenti su CAA e Braille; alla primaria Santa Chiara, riflessione condivisa sullo "stare bene a scuola" come condizione per l'avvio del progetto.
C) Difficoltà incontrate dai docenti: le criticità riguardano gestione del tempo e coordinamento interdisciplinare. Alla primaria ostacolo l'organizzazione dell'orario; alla secondaria di primo grado la programmazione congiunta; al Carducci difficoltà soprattutto nella condivisione interistituzionale e nella partecipazione a eventi esterni.
D) Attribuzione dei ruoli agli alunni; approccio inclusivo e valorizzazione delle competenze: a Mezzocorona ruoli definiti in base a inclinazioni (facilitatori, ricercatori, organizzatori); al Carducci distribuzione negoziata; alla primaria attenzione alle dinamiche di gruppo più che a ruoli formali.
E) Cambiamenti nelle relazioni tra pari: in tutti i contesti emerge un'evoluzione significativa. Alla primaria Santa Chiara maggiore consapevolezza emotiva e aiuto reciproco; a Mezzocorona rafforzamento di empatia, appartenenza e collaborazione; al Carducci il progetto ha mediato conflitti e stimolato la capacità di considerare punti di vista diversi in una logica di coevoluzione.
F) Miglioramenti in comunicazione, relazioni e apprendimenti:alla primaria, studenti più sereni, motivati e coinvolti in metodologie ludiche e cooperative. A Mezzocorona incremento di ascolto, dialogo e apertura alla diversità, con maggiore autonomia degli studenti con disabilità e crescita di competenze sociali nei compagni. Al Carducci miglioramento generale della comunicazione e ricadute positive sugli apprendimenti disciplinari.

6. Conclusioni

L'analisi evidenzia la coerenza con il paradigma educativo del *Project Infinity* basato su partecipazione, inclusione e coevoluzione. L'*MVP* ha attivato processi trasformativi: riorganizzazione degli spazi, uso di tecnologie accessibili e ridefinizione dei ruoli hanno favorito ambienti di apprendimento condivisi, dove le differenze diventano risorse.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio qualitativo a domande aperte si è dimostrato efficace per cogliere la complessità delle esperienze e le rappresentazioni professionali dei docenti, facendo emergere criticità e apprendimenti collettivi. Sul piano

teorico, l'esperienza conferma la centralità di *agency* e *co-agency* nei processi educativi inclusivi, in linea con il *Learning Compass 2030*. La coevoluzione descritta dai docenti mostra come i cambiamenti abbiano coinvolto l'intero gruppo, generando crescita condivisa, consapevolezza emotiva e responsabilità, confermando che l'inclusione è un processo sistemico che richiede ripensamento di pratiche, relazioni e strutture scolastiche.

Riferimenti bibliografici

Agliotti, S.M., Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.

Blokdyk, G. (2021). *Minimun Viable Product: A Pratical Handbook*. Stockholm: 5STARCooks Publisher.

Cafiero, J. (2009), *Comunicazione Aumentativa e Alternativa strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Erickson: Trento

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Erickson: Trento.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci: Roma.

Cottini, L. (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Carocci: Roma.

Lincoln, Y.S., Guba, U. (1985). *Naturalistc Inquiry.* New York: Sage.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1998). Cooperative Learning and Social Interdipendence Theory. In AA.VV. *Theory and Resarch on Small Group*. New York: Plenum.

Yamada, E. (2014). *Wrapping with Fabric: Your Complete Guide to Furoshiki-The Japanese Art of Wrapping*. USA: Tuttle Publishing. ISBN 1-4629-1612-0.

OECD (2015). *How's Life? 2015 Measuring Well-Being*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/10/how-s-life-2015_g1g575e0/how_life-2015-en.pdf /

OECD (2018), *The Future of Education and Skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

OECD (2019), *Conceptual Learning FramewoK. Learning Compass*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.

Sandri, P. (2019). Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione. In Sandri, P. (Ed.). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali.* Milano: Franco Angeli.

Sokol, B. W., Hammond, S.I., Kuebli, J., Sweetman, L. (2015). *The Development of Agency. Theory and Method*. Vol. 1. Wiley: Online library. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy108.

Vaughn, M. (2021). *Student Agency in the Classroom: Honoring Student Voice in the Curriculum.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

5.

DSA e Università: oltre le barriere, verso l'inclusione

SLD and University: beyond barriers, towards inclusion

Lorena Montesano*

Sommario

Negli ultimi anni, con l'approvazione della Legge 170/2010, in Italia si è registrato un incremento significativo del numero di studenti e studentesse con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) iscritti ai corsi universitari. Tuttavia, nonostante questo incremento, la loro presenza nella popolazione universitaria risulta ancora limitata (circa 1,4%), un dato sensibilmente inferiore alle attese, soprattutto se confrontato con la percentuale di studenti e studentesse con DSA nelle scuole di ogni ordine e grado (circa il 6%). La situazione si presenta ancora più complessa nelle regioni del Sud, dove il numero di certificazioni di DSA è inferiore alla media nazionale. In queste stesse regioni si registra, infatti, una percentuale più bassa di studenti e studentesse che frequentano le scuole di ogni ordine e grado, delineando un quadro educativo che potrebbe costituire un ulteriore ostacolo non solo all'accesso agli studi universitari, ma anche al loro successo formativo. Per rispondere a questa criticità e promuovere pari opportunità, l'Università della Calabria ha avviato, dal 2016, un servizio di supporto rivolto agli studenti e alle studentesse con difficoltà di apprendimento non ancora diagnosticate. Il presente contributo analizza le misure adottate e i risultati ottenuti, evidenziando le strategie messe in atto per favorire l'inclusione e il successo formativo.

Parole chiave: università, disturbi specifici dell'apprendimento, inclusione, dislessia.

Abstract

In recent years, with the approval of Law No. 170 of October 8, 2010, Italy has recorded a significant increase in the number of university students with Specific Learning

* Università della Calabria.

Disorders (SLD). However, despite this increase, their presence within the university population remains limited (around 1.4%), a figure considerably lower than expected, especially when compared with the percentage of students with SLD in schools of all levels (around 6%). The situation is even more complex in the southern regions, where the number of SLD certifications is below the national average. In these same regions, a lower percentage of students attend schools at all levels, outlining an educational framework that may represent an additional barrier not only to access higher education but also to achieving academic success.

To address this issue and promote equal opportunities, the University of Calabria has launched, since 2016, a support service for students with learning difficulties who have not yet been diagnosed. This paper analyzes the measures adopted and the results achieved, highlighting the strategies implemented to foster inclusion and academic success.

Keywords: *university, specific learning desorders, inclusion, dyslexia*.

1. Introduzione

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disturbi di origine neurobiologica che interessano uno specifico dominio di abilità, senza compromettere in modo significativo il funzionamento intellettivo generale (ISS, 2011). Con questa definizione si fa riferimento, in particolare, a un gruppo di disturbi che riguarda principalmente la lettura, la scrittura e il calcolo, ognuno dei quali presenta caratteristiche proprie ma condividendo la medesima natura specifica e circoscritta.

Il diritto all'apprendimento delle persone con DSA ha trovato pieno riconoscimento con la Legge n. 170/2010, che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come disturbi specifici dell'apprendimento e sottolinea l'importanza di una didattica personalizzata e individualizzata, nonché dell'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative, fondamentali per garantire un percorso formativo equo e inclusivo in ogni fase della vita.

I DSA rappresentano, infatti, una condizione permanente, che accompagna la persona lungo l'intero arco dell'esistenza, pur potendo essere compensata attraverso strategie mirate. In questo senso, la Legge n. 170/2010 ha segnato un passaggio cruciale, estendendo per la prima volta anche alle studentesse e agli studenti universitari con DSA il diritto a misure di supporto adeguate, sia durante le prove di accesso, sia nello svolgimento degli esami (art. 5, comma 4).

Le *Linee guida per il diritto allo studio degli studenti con DSA*, allegate al D.M. del 12 luglio 2011 (MIUR, 2011), hanno ulteriormente rafforzato questo principio, richiamando l'attenzione delle università sulla necessità di adattare metodologie didattiche e criteri di valutazione, nonché di promuovere l'impiego di strategie e risorse innovative, in particolare attraverso le nuove tecnologie.

Negli ultimi anni, grazie a una maggiore sensibilizzazione sul tema e a una più accurata individuazione precoce durante la scuola primaria, è aumentato il numero di studenti e studentesse con DSA che intraprendono il percorso universitario. Secondo i dati ANVUR (a.a. 2019/2020; Borgonovi et al., 2022), essi rappresentano circa l'1,4% della popolazione universitaria, rispetto allo 0,20% rilevato nell'a.a. 2011/2012. Tuttavia, nonostante questo incremento, la presenza di studenti e studentesse con DSA negli atenei resta ancora inferiore alle attese, soprattutto se confrontata con la percentuale rilevata nelle scuole di ogni ordine e grado (5,5% a.s. 2022/2023; MIM, 2024).

La situazione appare ancora più complessa nelle regioni del Sud, dove si registra una percentuale più bassa di studenti e studentesse con DSA e, di conseguenza, maggiori ostacoli sia all'accesso agli studi universitari sia al raggiungimento del successo formativo. Particolarmente significativa è la situazione della Regione Calabria, che si colloca all'ultimo posto a livello nazionale per numero di studenti e studentesse con DSA che frequentano le scuole di ogni ordine e grado (a.s. 2022/2023, 1,6%; MIM, 2024). Tale condizione si riflette anche a livello universitario, dove il numero di studenti e studentesse con DSA risulta significativamente ridotto a causa della mancata diagnosi, con conseguenti difficoltà di studio e ripercussioni sul piano emotivo e motivazionale (Montesano, Valenti, & Cornoldi, 2020; Iaia et al., 2024; Montesano, 2025).

2. L'esperienza dell'Università della Calabria

All'interno del quadro nazionale descritto in precedenza, segnato da una crescita costante del numero di diagnosi e dal progressivo consolidamento delle politiche inclusive, ma al tempo stesso caratterizzato da persistenti disuguaglianze territoriali, l'Università della Calabria ha ritenuto necessario avviare un progetto di screening, con l'obiettivo non solo di favorire l'individuazione di situazioni di difficoltà non ancora riconosciute, ma anche di creare le condizioni per garantire un accesso equo e tempestivo alle misure di supporto previste dalla normativa vigente. La Calabria, infatti, si colloca ormai da diversi anni tra le regioni con la percentuale più bassa di studenti e studentesse con certificazione di DSA (Fig. 1), dato che è il risultato di una combinazione di fattori, tra cui

la scarsa rilevazione del disturbo in età evolutiva, i ritardi nell'attivazione di percorsi diagnostici adeguati e una generale carenza di sensibilizzazione sul tema.

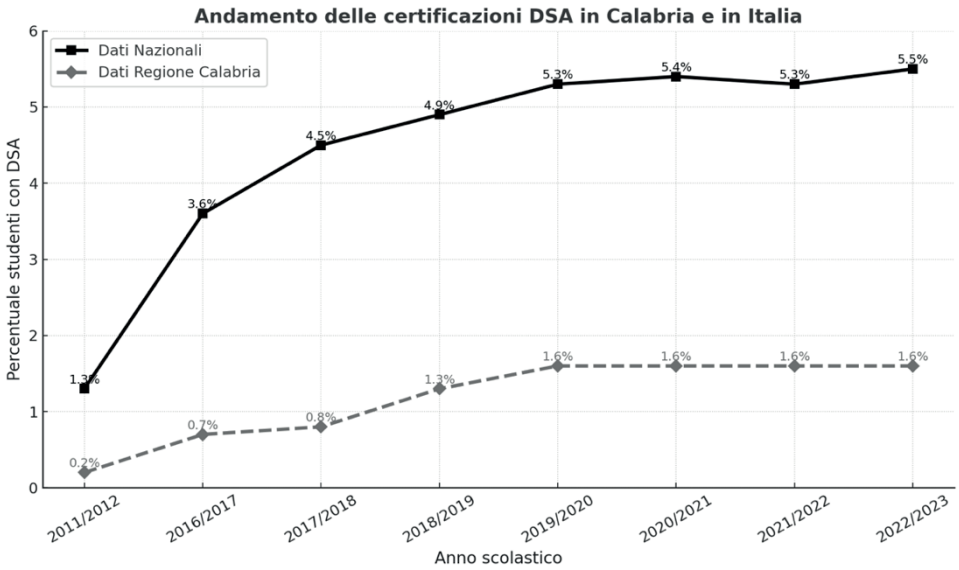


Fig.1. Andamento delle certificazioni di DSA in Calabria e in Italia dall'a.s. 2011/2012 all'a.s. 2022/2023.

Questa situazione ha avuto inevitabili conseguenze anche a livello universitario, dove la presenza di studenti e studentesse in possesso di certificazione è stata per lungo tempo scarsamente rappresentata, con effetti negativi non solo sul piano didattico – limitando la possibilità di personalizzare i percorsi formativi e di adottare strategie inclusive – ma anche su quello emotivo e motivazionale, portando molti studenti e studentesse a vivere le proprie difficoltà come un ostacolo personale, con conseguenti sentimenti di inadeguatezza e demotivazione (Donato et al., 2022; Iaia et al., 2024; Sini, Cavaglià, & Tinti, 2024; Montesano & Valenti, 2018).

Per rispondere a questa criticità, a partire dall'anno accademico 2016/2017 l'Università della Calabria ha avviato, all'interno del Servizio Studenti con disabilità e DSA coordinato dalla Delegata alle attività concernenti l'integrazione degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, prof.ssa Antonella Valenti, un progetto di screening per l'individuazione nel contesto universitario di studenti e studentesse con difficoltà riconducibili a un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Attraverso la

somministrazione di questionari standardizzati e colloqui di approfondimento (Montesano & Valenti, 2017), è stato possibile raccogliere dati preliminari che hanno messo in evidenza una realtà poco visibile: molti studenti e studentesse arrivavano all'università privi di una diagnosi, nonostante le diverse difficoltà incontrate durante gli anni scolastici. Il progetto ha dunque svolto una duplice funzione: da un lato ha consentito di avviare una prima mappatura della situazione interna, dall'altro ha creato un punto di riferimento stabile per gli studenti e le studentesse con sospetto DSA. Tuttavia, le attività svolte nei primi anni hanno messo in evidenza l'insufficienza della sola rilevazione interna. La limitata disponibilità di servizi diagnostici territoriali rappresentava un ostacolo rilevante, che di fatto impediva a molti studenti e studentesse di ricevere una certificazione valida ai fini scolastici e universitari. In assenza di diagnosi, infatti, risulta impossibile attivare gli strumenti compensativi e le misure dispensative previsti dalla Legge n. 170/2010 e dalle Linee guida ministeriali (MIUR, 2011).

Sulla base di queste considerazioni, nel 2018 l'Università della Calabria ha stipulato una convenzione con l'Azienda Sanitaria Provinciale di Cosenza (ASP), che ha permesso l'attivazione di un progetto di screening e di valutazione diagnostica per i DSA direttamente in ambito universitario. In questo modo è stato superato uno dei principali ostacoli, rappresentato dalla difficoltà di accedere a valutazioni cliniche in tempi utili. La convenzione, infatti, ha garantito agli studenti e alle studentesse un iter più rapido e integrato, grazie alla collaborazione tra professionisti clinici e personale universitario.

Nello specifico, nell'ambito di tale convenzione è stato elaborato un protocollo valutativo che definisce una procedura clinica, condotta da psicologi con contratto libero-professionale presso l'Ateneo, attraverso la somministrazione di strumenti per la valutazione delle abilità di lettura, scrittura e calcolo, nonché delle competenze cognitive generali, integrata da colloqui di approfondimento. La diagnosi rilasciata viene successivamente sottoposta all'ASP, che valuta la conformità dell'iter diagnostico alla normativa vigente e, in caso positivo, procede alla convalida e al rilascio della certificazione. La convenzione del 2018 ha così posto le basi per la definizione di un protocollo per la diagnosi di DSA in età adulta, che sarà illustrato nel paragrafo successivo.

È importante, inoltre, sottolineare che tale protocollo non si limita ad accertare solo l'esistenza di un disturbo, ma restituisce un quadro articolato delle caratteristiche di ciascuno studente e di ciascuna studentessa, costituendo uno strumento essenziale per orientare le strategie didattiche e favorire il successo accademico.

3. Protocollo valutativo

Il protocollo valutativo prevede cinque fasi, dedicate all'analisi delle dimensioni anamnestiche, cognitive, di apprendimento, emotive e motivazionali:

1. Colloquio anamnestico: il colloquio anamnestico costituisce la prima fase del percorso valutativo e ha l'obiettivo di raccogliere informazioni sulla storia personale, scolastica e familiare dello studente, ricostruendo il percorso di apprendimento ed evidenziando eventuali difficoltà pregresse. Durante il colloquio viene consegnato un questionario anamnestico, da compilare preferibilmente a casa, che indaga le principali tappe dello sviluppo, eventuali complicanze perinatali e altri aspetti significativi della storia evolutiva e scolastica. Viene, inoltre, consegnato anche il questionario *Vinegrad Plus* della batteria *LSC-SUA* (Montesano, Valenti, & Cornoldi, 2020), strumento di autovalutazione finalizzato allo screening dei DSA.
2. Valutazione degli apprendimenti: la seconda fase prevede la somministrazione delle prove della batteria *LSC-SUA* (Montesano, Valenti, & Cornoldi, 2020), che consentono di indagare le abilità di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo nella popolazione universitaria e negli adulti non universitari di età compresa tra i 18 e i 66 anni.
3. Valutazione del funzionamento cognitivo: la terza fase riguarda la valutazione del profilo cognitivo generale tramite la *WAIS-IV* (Orsini & Pezzuti, 2014). Questo strumento fornisce un'analisi articolata delle capacità cognitive attraverso il calcolo di quattro indici: Comprensione verbale, Ragionamento visuo-percettivo, Memoria di lavoro, Velocità di elaborazione.
4. Valutazione degli aspetti emotivo-motivazionali ed eventuali approfondimenti: in questa fase vengono esaminati gli aspetti emotivo-motivazionali dello studente e della studentessa, come ad esempio l'autostima, il senso di autoefficacia e la motivazione. In relazione a quanto emerso nel colloquio iniziale, possono essere, inoltre, somministrati strumenti specifici, come l'*AMOS 17-Università* (De Beni, et. al., 2025).
5. Restituzione al singolo studente/essa: l'ultima fase del protocollo è dedicata alla restituzione dei risultati, che vengono presentati in modo chiaro e comprensibile, mettendo in evidenza sia i punti di forza sia le aree di criticità. Il colloquio di restituzione, svolto in collaborazione con gli operatori dell'ASP, non si limita alla semplice comunicazione dei risultati, ma accompagna lo studente e la studentessa in un percorso di maggiore consapevolezza rispetto al proprio profilo di apprendimento. Infine, vengono fornite indicazioni pratiche per l'attivazione

degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalla normativa vigente (Legge 170/2010).

4. Conclusioni e prospettive future

A partire dal 2018 sono stati valutati 116 studenti e studentesse presso l'Università della Calabria, un dato che consente di descrivere con chiarezza la situazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento in ambito universitario. Come mostrato nella Fig. 2, il 48% del campione ha ricevuto per la prima volta una diagnosi di DSA, il 42% ha aggiornato una certificazione già in possesso e soltanto il 10% non ha ricevuto una diagnosi. Si tratta di percentuali particolarmente significative, poiché evidenziano come quasi la metà degli studenti e delle studentesse giunti alla valutazione sia arrivata all'università senza una diagnosi, pur presentando difficoltà già durante il percorso scolastico. Questo dato mette in luce una criticità rilevante: ancora oggi numerosi giovani intraprendono gli studi accademici senza il riconoscimento delle proprie difficoltà, con conseguenti ricadute sul rendimento, sulla motivazione e sul benessere personale.

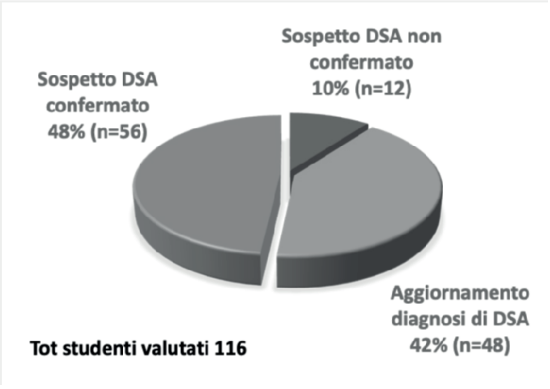


Fig. 2. Totale studenti/studentesse valutati dall'a.a. 2018/2019 all'a.a. 2023/2024.

L'andamento annuale delle valutazioni conferma questi dati. Nel 2018-2019 sono stati valutati 18 studenti/esse, nel 2021-2022 il numero è salito a 35, fino a 41 nel 2022-2023, mentre nel 2023-2024 si registrano 22 valutazioni. In tutti gli anni la proporzione rimane costante: circa la metà degli studenti e delle studentesse riceve per la prima volta una diagnosi di DSA (Fig. 3).

Accanto a questi dati, il grafico sull'andamento complessivo delle iscrizioni dal 2010/2011 al 2024/2025 evidenzia una crescita costante: da poche unità iniziali si è passati ai 199 stu-

denti/esse con diagnosi di DSA, pari allo 0,85% della popolazione universitaria (Fig. 4). La curva, in progressivo aumento soprattutto a partire dal 2016, riflette un lento ma significativo cambiamento culturale, favorito da una maggiore sensibilizzazione, dall'attivazione di servizi di valutazione e dall'impegno dell'ateneo nel promuovere pratiche inclusive. Tuttavia, la percentuale rimane ancora lontana sia dai valori registrati nelle scuole di ogni ordine e grado (circa il 6 %), sia dalla media nazionale universitaria, che si attesta intorno all'1,4%.

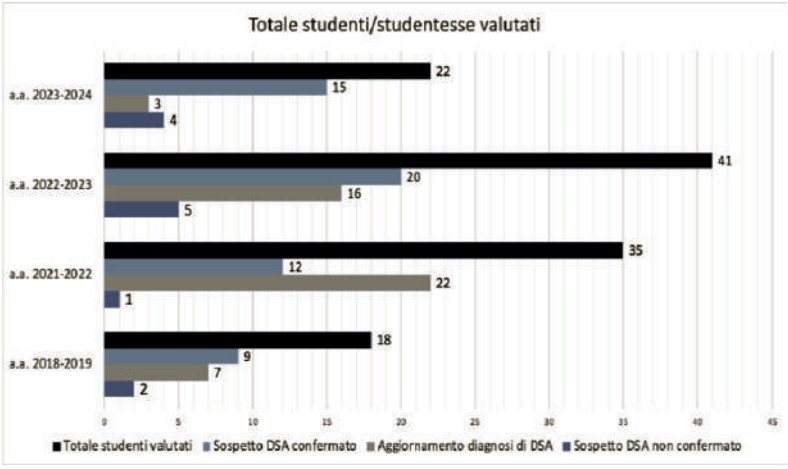


Fig. 3. Totale studenti/studentesse valutati dall'a.a. 2018/2019 all'a.a. 2023/2024.

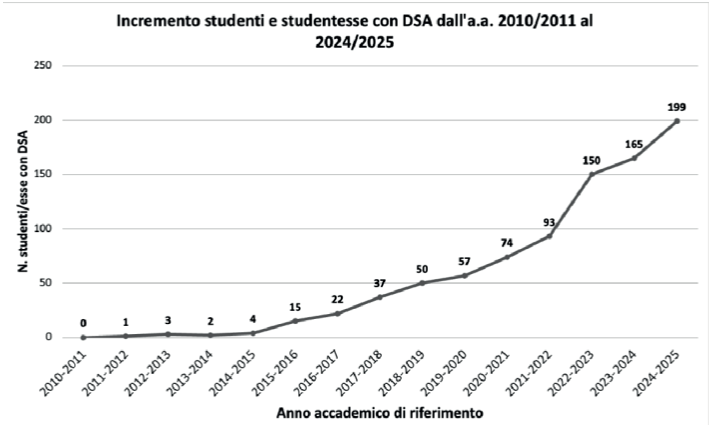


Fig. 4. Incremento studenti e studentesse con DSA dall'a.a. 2010/2011 all'a.a. 2024/2025 presso l'Università della Calabria.

Questi dati confermano che il divario tra popolazione scolastica e universitaria resta ampio e che molti studenti e studentesse, soprattutto nel Mezzogiorno, arrivano all'università senza una diagnosi tempestiva.

In conclusione, i dati raccolti dal 2018 a oggi delineano un quadro chiaro: da un lato, un numero crescente di studenti e studentesse con DSA sceglie l'università, segno di un progressivo superamento delle barriere culturali e istituzionali; dall'altro, permane la criticità di un accesso tardivo alla diagnosi, che costringe molti a percorrere parte della carriera scolastica e universitaria senza adeguato supporto. L'individuazione in ambito universitario si conferma quindi uno strumento fondamentale per ridurre le disuguaglianze territoriali, promuovere pari opportunità e rendere l'università un contesto realmente inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Borgonovi, E., Comellini, F.A., Ferrucci, F., Mason, L., Migliaccio, G., Scaletta, A., & Tanucci, G. (2022). *Rapporto Anvur. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane.*

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C. "et. al." (2025). AMOS 17- Università. Trento: Erickson.

Donato, A., Muscolo, M., Arias Romero, M., Caprì, T., Calarese, T.,& Olmedo Moren, E. M. (2022). Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study. *Dyslexia, 28*(1), 110–127.

Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M. D., Turi, M., Marinelli, C. V., & Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology, 15,* 1365980.

ISS (2011). *Consensus Conference. Disturbi Specifici dell'apprendimento.*

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Ministero dell'Istruzione e del Merito – Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA.*

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011.*

Montesano, L. (2025). *Disturbi Specifici dell'Apprendimento e didattica universitaria inclusiva. Studi e Ricerche.* Roma: Anicia.

Montesano, L., Valenti, A., Cornoldi, C. (2020). *LSC-SUA: Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo. Batteria per la valutazione dei DSA e altri disturbi in studenti universitari e adulti.* Trento: Erickson.

Montesano, L., & Valenti, A. (2018). SLD: promoting continuity between School and University education. Results of a screening program in Calabria. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 18*(1), 192-206.

Montesano, L., & Valenti, A. (2017). I Disturbi Specifici dell'Apprendimento nei giovani adulti: Un progetto di screening attraverso l'utilizzo di una versione modificata del questionario Vinegrad. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva, Erickson: Trento, 5*(2), 201- 210.

Orsini, A., & Pezzuti, L. (2014). *WAIS-IV: Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition, adattamento italiano*. Firenze: Giunti Psychimetrics.

Sini, B., Cavaglià, R., & Tinti, C. (Eds.) (2024). *DSA: percorsi inclusivi in università. Inquadramento teorico e implicazioni pratiche.* Milano: FrancoAngeli.

6.

Potenziare la comprensione del testo con la strategia CIRC: uno studio pilota

Improving reading comprehension using the CIRC strategy: a pilot study

Aurora Morazzano*, Marianna Traversetti* e Claudia Dirodi*

Sommario

Le indagini ISTAT hanno evidenziato come l'Italia sia un Paese di cattivi lettori; ciò rappresenta una vera e propria "emergenza educativa", che richiede l'individuazione di strategie didattiche efficaci per promuovere la competenza nella lettura, quale competenza chiave per l'apprendimento permanente.

La strategia Cooperative Integrated Reading and Composition- CIRC si è dimostrata efficace per favorire, attraverso il lavoro cooperativo, il miglioramento dei risultati degli allievi in lettura, scrittura e comprensione del testo di studio. Il contributo presenta il disegno di uno studio pilota volto ad indagare l'impiegabilità della strategia CIRC in classi quinte di scuola primaria. In particolare, si presenta il programma didattico costituito da un repertorio di testi di storia e dai relativi esercizi, in linea con la strategia CIRC, per la prima applicazione nel contesto italiano. L'obiettivo è verificare se tale strategia, non ancora diffusa ed applicata nel contesto italiano, possa contribuire a superare le difficoltà di comprensione del testo legate alla promozione del metodo di studio di tutti gli studenti, in ottica inclusiva.

Parole chiave: comprensione del testo, apprendimento permanente, strategia CIRC, didattica cooperativa.

Abstract

ISTAT surveys have shown that Italy is a country of poor readers; this represents a real "educational emergency", which requires the identification of effective teaching strategies to promote reading competence as a key competence for lifelong learning.

* Sapienza Università di Roma

The Cooperative Integrated Reading and Composition- CIRC strategy is effective in fostering, through cooperative work, the improvement of learners' achievement in reading, writing, and comprehension of study text.

The paper presents the design of a pilot study aimed at investigating the employability of the CIRC strategy in fifth-grade elementary school classrooms.

In particular, the teaching program consisting of a repertoire of history texts and related exercises, in line with the CIRC strategy, will be presented for the first application in the Italian context.

The aim is to verify whether this strategy, not yet widespread and applied in the Italian context, can contribute to overcoming text comprehension difficulties related to promoting the study method of all students from an inclusive perspective.

Keywords: *text comprehension, lifelong learning, CIRC strategy, cooperative teaching.*

1. Introduzione

La competenza di lettura, o *reading literacy,* si riferisce alla capacità di «comprendere, utilizzare e valutare testi, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società» (OECD, 2018, p.8). In tale prospettiva, la lettura «rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità» (MIUR, 2012, p.6). Pertanto, l'interazione con i testi e l'accesso pieno ai loro contenuti costituiscono un requisito fondamentale per l'esercizio della democrazia, principio cardine della Costituzione italiana e della convivenza civile (Traversetti, 2020).

A conferma della centralità di tale competenza, il Consiglio dell'Unione Europea (2018) ha incluso la lettura e la comprensione testuale nell'ambito della competenza alfabetico-funzionale, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Questa è definita come «la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti» (ivi, p.16).

In tale quadro, la comprensione del testo non si riduce a una mera decodifica linguistica, ma costituisce un processo complesso che implica l'integrazione di diverse abilità cognitive, il controllo metacognitivo e l'impiego di strategie di lettura adeguate (Traversetti & Rizzo, 2023). Essa, infatti, non solo consente di comprendere ciò che si

legge, ma viene identificata come un elemento chiave per l'apprendimento in generale e per il successo scolastico e professionale (Oakhill et al., 2021).

Nonostante il riconoscimento istituzionale e scientifico della rilevanza di tale competenza, i dati nazionali (ISTAT, 2023) ed europei (OCSE-PISA, 2018) mostrano come un'ampia percentuale di studenti continui a incontrare difficoltà significative nella comprensione dei testi scolastici. Questo tema, che sarà approfondito nella sezione successiva, costituisce il punto di partenza del presente studio.

2. Il problema di ricerca

Negli ultimi decenni, le difficoltà nella comprensione del testo degli studenti italiani sono emerse come una delle criticità più rilevanti e persistenti del sistema educativo italiano.

Secondo i dati forniti dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2023), l'Italia si conferma ancora un Paese di cattivi lettori, registrando una delle percentuali più basse in Europa (40,1%). Inoltre, come rilevato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) attraverso il Programme for International Student Assessment (PISA, 2018), i risultati ottenuti dagli studenti quindicenni italiani nell'abilità di lettura si attestano tra i 10 e i 15 punti al di sotto della media registrata negli altri Paesi partecipanti.

Un tale scenario rappresenta una vera e propria "emergenza educativa" (Cardarello & Pintus, 2019) e, dunque, una responsabilità condivisa da tutti i docenti, a prescindere dalla disciplina insegnata (Cardarello & Bertolini, 2020).

Risulta quindi essenziale un intervento da parte degli insegnanti, finalizzato all'individuazione di strategie didattiche realmente efficaci (Mitchell & Sutherland, 2022; Traversetti & Rizzo, 2023). In quest'ottica, l'approccio Evidence Based Education (EBE) si configura come una risposta fondata e affidabile, in quanto promuove l'uso di pratiche didattiche supportate da evidenze empiriche e da studi sperimentali condotti su larga scala.

Tra le strategie più efficaci emerge la Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC; Madden & Slavin, 1983) che, mediante il lavoro cooperativo, ha dimostrato di migliorare lettura, scrittura e comprensione del testo (Durukan, 2011; Dibiase, 2019).

Lo studio pilota presentato si propone allora di verificare se la strategia CIRC, non ancora diffusa nel contesto italiano, possa produrre risultati comparabili a quelli documentati in altri Paesi e supportare efficacemente la comprensione del testo nella scuola primaria italiana.

3. La strategia CIRC

La strategia Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), sviluppata nel 1983 da Robert Slavin e Nancy Madden presso la Johns Hopkins University (U.S. Department of Education, 2012), si basa sulla formazione di piccoli gruppi eterogenei di lavoro che seguono un ciclo strutturato di attività. Esso comprende quattro componenti essenziali: istruzione dell'insegnante, lavoro cooperativo, valutazioni individuali e riconoscimento del gruppo (Slavin, 1985).

La finalità principale della CIRC, infatti, è quella di promuovere l'apprendimento integrato delle abilità di lettura, scrittura e comprensione attraverso interazioni tra pari, progettando e implementando attività collaborative.

Tra i suoi obiettivi fondamentali vi sono: l'uso funzionale del tempo dopo la lettura per attività di gruppo, che stimolano partecipazione e collaborazione mediante meccanismi di ricompensa condivisa (Slavin, 1995); la promozione della lettura ad alta voce con feedback costruttivi tra compagni (Stevens et al., 1987); lo sviluppo di competenze trasversali attraverso attività strutturate come l'analisi degli elementi chiave delle storie (story grammar, Stein & Glenn, 1977) e la formulazione di previsioni sull'evoluzione narrativa (Palincsar & Brown, 1984).

Le attività CIRC si articolano in tre ambiti operativi: lavoro sul testo e sulla storia, insegnamento diretto di strategie di comprensione e integrazione di attività di lingua e scrittura. Questo modello, organizzato in coppie, gruppi e squadre, prevede un ciclo didattico basato su attività collaborative, verifiche tra pari e lettura autonoma, finalizzato a potenziare le abilità degli studenti in modo efficace e inclusivo (Stevens et al., 1987).

4. Il progetto di ricerca

Lo studio è stato condotto presso un Istituto Comprensivo di Roma[3].

La metodologia adottata è quella del disegno quasi sperimentale a due gruppi e due prove, pre-test e post-test (Lucisano & Salerni, 2012).

Il campione, di tipo non probabilistico e a scelta ragionata (Morrison et al., 2007), comprende due classi quinte: una sperimentale composta da 15 alunni e alunne (6 femmine e 9 maschi), di cui una con disturbo dello spettro dell'autismo di livello 1; e una di controllo formata da 18

[3] Il contesto oggetto di riferimento è l'Istituto Comprensivo "Claudio Abbado" di Roma, nello specifico il plesso di scuola primaria "Pistelli", sito in via Monte Zebio 35, nel Municipio I di Roma Capitale. Si tratta di un'area socioeconomica medio-alta, caratterizzata da una particolare attenzione alla qualità dell'offerta formativa.

allievi e allieve (10 femmine e 8 maschi), di cui uno con disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) che manifesta difficoltà significative nella lettura, scrittura e calcolo.

In linea con gli obiettivi della strategia CIRC e del progetto di ricerca, per la rilevazione dei dati sono state utilizzate tre prove: la valutazione dell'abilità di comprensione del testo, della capacità di sintesi e della competenza lessicale. In assenza di strumenti validati specifici per la comprensione del testo, è stata costruita ad hoc una prova composta da quindici quesiti a scelta multipla basati su brani tratti da sussidiari di storia per la quinta primaria. Per la valutazione della capacità di sintesi e della competenza lessicale, invece, sono state impiegate due prove validate: il Summary Qualitative Assessment (SQA; Menichetti & Bertolini, 2019) e la prova Significato Verbale – nuova versione (Montesano, 2019).

L'intervento si è svolto con sessioni settimanali di 90 minuti per un totale di 43 ore.

5. Il kit didattico

Durante la fase preliminare di studio della strategia, è emersa la mancanza, in letteratura, di materiale didattico specifico per la sua implementazione nella scuola primaria. Per questo motivo, è stato realizzato un *kit* didattico dedicato alla disciplina di Storia, rivolto alla classe quinta primaria, composto da un repertorio di testi accompagnati da esercizi di *follow-up* coerenti con i principi della strategia CIRC.

A seguito di un'analisi comparativa di diversi sussidiari adottati nella scuola primaria, sono stati selezionati 31 testi in grado di coprire l'intero programma di Storia previsto per l'anno scolastico. La scelta si è basata su tre criteri fondamentali: complessità lessicale, struttura sintattica e organizzazione dei contenuti. Per stimolare un livello di comprensione più profondo, sono stati inoltre aggiunti 9 testi di approfondimento tratti da manuali di Storia destinati alla prima classe della scuola secondaria di primo grado, portando il repertorio complessivo a 40 testi.

Gli esercizi di *follow-up*, pensati per supportare e verificare la comprensione degli alunni, comprendono diverse tipologie di quesiti a risposta chiusa (Nigris & Agrusti, 2021): domande a scelta multipla, vero/falso, corrispondenza tra elementi (immagini, luoghi, affermazioni) e completamento (*cloze test*). A queste si aggiunge una domanda mista, che combina una risposta chiusa con una richiesta aperta di argomentazione: l'alunno deve individuare un'affermazione errata e spiegare il motivo dell'errore.

Particolare attenzione è stata dedicata alla formulazione delle consegne, affinché fossero chiare, linguisticamente corrette e accessibili a tutti gli studenti, curando sintassi, punteggiatura e uso di un lessico semplice e privo di ambiguità.

6. Analisi dei dati

I dati (Tab.1) mostrano che, complessivamente, non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo nelle tre abilità indagate (comprensione del testo, sintesi, lessico). Tuttavia, nel gruppo sperimentale si è registrato un miglioramento statisticamente significativo nella prova di comprensione del testo tra pre-test e post-test, risultato non riscontrato nel gruppo di controllo. Questo indica un effetto positivo dell'intervento.

Prova	Gruppo	M Pre (DS)	M Post (DS)	Test t	p-value
Comprensione del testo (CT)	Sperimentale	10.3 (2.58)	13.0 (1.62)	-3.51	0.004
	Controllo	11.2 (2.90)	12.6 (2.28)	-1.91	0.075
Sintesi (SQA)	Sperimentale	11.0 (2.11)	12.6 (1.98)	-2.08	0.058
	Controllo	12.1 (2.13)	13.1 (1.02)	-1.16	0.264
Significato verbale	Sperimentale	24.7 (4.73)	26.4 (2.68)	-1.26	0.228
	Controllo	25.9 (3.18)	26.6 (2.85)	-0.97	0.347

Tab. 1 - Risultati gruppo sperimentale e di controllo in entrambe le rilevazioni (pre test e post test).

Le osservazioni dell'insegnante, integrate con i dati, hanno evidenziato non solo un progresso nella comprensione del testo, ma anche una maggiore motivazione e un maggior coinvolgimento degli studenti nelle attività di gruppo.

7. Conclusioni

L'applicazione della strategia CIRC in un contesto italiano ha mostrato risultati incoraggianti. Il kit didattico, progettato per la prima applicazione italiana, si è rivelato un valido supporto grazie a testi di Storia a complessità graduata, esercizi mirati e una struttura coerente con i principi della strategia CIRC. Le attività cooperative e il confronto tra pari hanno favorito la partecipazione e il coinvolgimento dell'intero gruppo

classe. L'esperienza ha inoltre permesso di individuare alcune criticità operative, quali la gestione dei tempi, la formazione dei gruppi e la redazione del riassunto. Da queste sono emerse proposte di miglioramento, tra cui una pianificazione più graduale, una riduzione dei tempi di svolgimento, una semplificazione dell'organizzazione dei gruppi e l'introduzione di una fase propedeutica per sviluppare l'abilità di sintesi.

Nonostante i limiti legati al campione e alla durata, i risultati suggeriscono che la strategia CIRC rappresenta una risorsa didattica promettente, capace di integrare contenuti disciplinari e competenze trasversali, favorendo cooperazione e consapevolezza nei processi di apprendimento. L'esperienza potrebbe essere estesa a contesti più ampi e con tempi più lunghi per una validazione più approfondita.

Riferimenti bibliografici

Cardarello, R., & Bertolini, C. (2022). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.

Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). *La comprensione del testo nella scuola italiana: Un bilancio storico e critico*. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching.* (pp. 47–75). Roma: SApIE Scientifica.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007[6]). *Research methods in education*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

Dibiase, R. (2019, 16 dicembre). *Student Team Learning*. Blog di edoceo. https://edoceo.altervista.org/student-team-learning/

Durukan, E. (2011). *Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills*. Educational Research and Reviews, 6(1), 102–109. http://www.academicjournals.org/ERR

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2023). *Cittadini e lettura* – Anno 2023. https://www.istat.it/it/archivio/290421

Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). *La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: Il Summary Qualitative Assessment (SQA)*. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 31–462.) Roma: SApIE Scientifica.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni_nazionali.pdf

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva: Le strategie basate sull'evidenza* (D. Ianes, prefazione; L. Cottini, introduzione). Trento: Erickson.

Montesano, L. (2019). *Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: La prova di significato verbale.* In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Ed.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* pp. 463–478. Roma: SApIE Scientifica.

Nigris, E., & Agrusti, G. (a cura di). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Milano: Pearson.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Roma: Carocci editore.

OECD. (2018). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117–175.

Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues, 41*(3), 45–62.

Slavin, R. E. (1995[2]). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1977). An analysis of story comprehension in elementary school. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* pp. 53–120. Norwood, NJ: Ablex.

Stevens, R., Madden, N., Slavin, R., & Farnish, A. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly, 22*(4), 433–454.

Traversetti, M. (2020). Una sfida didattica: metodo di studio, comprensione del testo, pensiero critico e DSA. In M. V. Isidori (Ed.), *DSA e didattica inclusiva: dalle neuroscienze agli interventi in classe. Criticità e innovazione della didattica.* Roma: Anicia.

Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). *DSA e strategie didattiche efficaci. Come imparare a leggere per comprendere e studiare*. Roma: Traiettorie Inclusive.

U.S. Department of Education. (2012). *No Child Left Behind: A desktop reference*. Washington, DC: Education Publications Center. http://www.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf

7.

Il ruolo educativo degli allenatori negli sport inclusivi. Una *scoping review*

The Educational Role of Coaches in Inclusive Sports: A Scoping Review

Martina Petrini*

Sommario

Il presente contributo discute i risultati di una *scoping review* realizzata con l'obiettivo di esplorare e mappare gli studi che hanno indagato le dinamiche formativo-educative e socio-relazionali nei contesti sportivi inclusivi, con particolare attenzione al ruolo degli allenatori. Sebbene l'analisi del *corpus* selezionato mostri una scarsa attenzione per il *coaching* negli sport inclusivi, la stessa si è rivelata utile per sintetizzare le evidenze e le lacune presenti rispetto a questo tema, permettendo di delineare una serie di piste di ricerca future.

Parole chiave: sport inclusivi, allenatore, personalizzazione, relazione educativa.

Abstract

This paper discusses the findings of a scoping review conducted with the aim of exploring and mapping studies that have investigated educational and relational dynamics within inclusive sports contexts, with particular attention to the role of coaches. Although the analysis of the selected literature reveals a limited focus on coaching in inclusive sports, the review has proven useful in synthesizing existing evidence and identifying current knowledge gaps, thus offering valuable directions for future research.

Keywords: *inclusive Sports, coach, personalisation, educational relationship*.

* Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

1. Introduzione

Lo sport, spesso celebrato per le sue potenzialità educative e inclusive, si configura come una pratica umana segnata da profonde contraddizioni. Se da un lato lo sport rappresenta uno spazio privilegiato per la promozione della relazionalità umana, del benessere e del dialogo interculturale, dall'altro proprio al suo interno possono emergere e radicarsi dinamiche di discriminazione, stigmatizzazione ed esclusione. L'ambivalenza che attraversa i contesti sportivi costituisce un ambito di ricerca transdisciplinare in continua evoluzione, che si sta rivelando particolarmente fecondo anche per la riflessione pedagogica, soprattutto in un'ottica inclusiva (Morsanuto, Peluso Cassese, Tafuri & Tafuri, 2023; Giaconi, Del Bianco, D'Angelo & Capellini, 2021). Nonostante la crescente attenzione nei confronti del tema, gli studi che si focalizzano esplicitamente sul ruolo dell'allenatore – inteso come agente educativo – nei contesti sportivi inclusivi rimangono ancora esigui. Appare pertanto urgente esplorare la letteratura esistente per comprendere in che modo tali professionisti operano, quale ruolo possono esercitare rispetto ai processi inclusivi e come la loro azione educativa può incidere sulla formazione umana e sportiva degli atleti. Muovendo da tali premesse, il presente contributo discute i risultati di una *scoping review* realizzata con l'obiettivo di esplorare e mappare gli studi che hanno analizzato le dinamiche formativo-educative e socio-relazionali nei contesti sportivi inclusivi (Kiuppis, 2018), con particolare attenzione al ruolo dei *coach*.

2. Metodologia

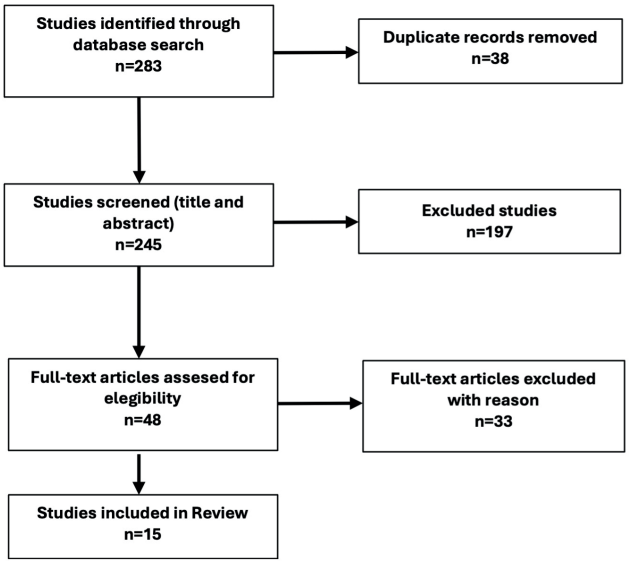
La presente *scoping review* è stata condotta seguendo il *framework* metodologico proposto da Arksey e O'Malley (2005), che si articola in cinque fasi sequenziali e interdipendenti: definizione delle domande di ricerca; identificazione degli studi attraverso una strategia di ricerca sistematica; selezione degli articoli in base a criteri di inclusione ed esclusione; organizzazione dei dati estratti; analisi e sintesi narrativa dei risultati. Il processo di revisione è stato sviluppato intorno a tre quesiti fondamentali, volti a indagare il ruolo, le competenze e le dinamiche educative che caratterizzano il profilo professionale dell'allenatore nelle discipline sportive comprese nell'*Inclusion Sport Spectrum* (Kiuppis, 2018):

Q1 Quali ruoli svolge l'allenatore nei contesti sportivi inclusivi?

Q2 Quali competenze dovrebbero acquisire gli allenatori che operano nell'ambito delle discipline sportive inclusive?

Q3 Quali dinamiche socio-relazionali ed educative caratterizzano le pratiche di *coaching* nell'ambito delle discipline sportive inclusive?

La revisione è stata condotta attraverso la consultazione di banche dati accademiche (EBSCOhost, ERIC) e del motore di ricerca Google Scholar, utilizzando parole chiave in lingua inglese collegate da operatori booleani ("AND", "OR") e incentrate sui concetti di *coach* e sinonimi (*trainer*, *sports coaching*, *sports educator*), nonché sulle diverse forme di attività motorie e sportive inclusive (*inclusive sport*, *adapted sports*, *unified sports*, *para-sports*, *disability sports*, *paralympic sports*). Sono stati inclusi nella revisione gli studi che rispondono ai seguenti criteri: pubblicati tra il 2021 e il 2025 su riviste scientifiche e/o sottoposte a *peer review*; redatti in lingua inglese; focalizzati specificamente sulla figura dell'allenatore in contesti sportivi inclusivi. Come sintetizzato nel diagramma di selezione degli studi (Tab. 1), mediante la ricerca nelle banche dati sono stati identificati 283 articoli. Dopo l'eliminazione di 38 duplicati, 245 articoli sono stati sottoposti a *screening* attraverso l'analisi di titolo e abstract, con l'esclusione di 197 articoli non rispondenti ai criteri prefissati. I restanti 48 studi sono stati valutati attraverso una lettura integrale dei testi, selezionando quelli strettamente pertinenti rispetto alle domande di ricerca sopra dettagliate. Al termine del processo, 15 studi sono stati inclusi nella revisione e sottoposti ad analisi tematica volta a far emergere prospettive originali rispetto alle tre domande di ricerca (Tab. 2).



Tab. 1 – Diagramma di selezione degli studi (adattato da PRISMA).

3. Risultati

La distribuzione temporale degli studi evidenzia un interesse costante verso il tema; tuttavia, l'esiguo numero di ricerche conferma una limitata attenzione specifica alla figura dell'allenatore, indicando l'esigenza di ulteriori approfondimenti. Per quanto riguarda la tipologia di attività sportiva indagata, invece, le ricerche individuate si focalizzano su diverse forme di sport descritte all'interno dell'*Inclusion Spectrum* e, in special modo, sulle attività "separate", praticate esclusivamente da persone con disabilità; sulle attività "modificate", progettate per integrare la partecipazione di persone con e senza disabilità; e sulle attività "aperte", che non prevedono adattamenti (Kiuppis, 2018). Infine, è utile precisare che 14 studi si riferiscono ad ambiti non formali, come campi estivi o programmi extrascolastici, mentre uno è stato condotto in un contesto formale, analizzando un progetto sperimentale di *Unified Sport* realizzato in una scuola secondaria (O'Rourke et al., 2023). Ogni studio incluso nella *review,* pur presentando un focus tematico specifico, offre elementi utili a rispondere, in modo più o meno esplicito, alle tre domande di ricerca. L'analisi tematica pertanto esplora in maniera integrata le varie dimensioni, valorizzando le interconnessioni emergenti tra i diversi contributi.

In relazione al primo interrogativo è emerso che i ruoli dei *coach* inclusivi sono, in larga parte, sovrapponibili a quelli tradizionalmente associati alla figura dell'allenatore, considerato un'insegnante, una guida, un tecnico, un educatore, un modello di riferimento, un motivatore (Mycock & Molnar, 2021; Lepore-Stevens & Schugar, 2023; Grenier, Klavina, Lieberman, Kirk & Nicole, 2022; Rodríguez Macías, Giménez Fuentes-Guerra & Abad Robles, 2022). Tuttavia, il modo di interpretare ed esercitare tali ruoli nel contesto sportivo inclusivo può trasformare la figura del *coach* in un facilitatore o in una barriera (Orbán-Sebestyén, Szilárd, Farkas, Ökrös & Roswal, 2023; Rodríguez Macías et al., 2022; O'Rourke et al. 2023; Turgeon, Turgeon & Morin, 2021). In particolare, l'allenatore agisce come facilitatore quando è consapevole della dimensione educativa intrinseca nella pratica di *coaching* (Turgeon et al., 2022; Mycock & Molnar, 2021); quando promuove lo sviluppo di *life skills* oltre che di *sport specific skills* (Lepore-Stevens & Schugar, 2023) e quando contribuisce attivamente alla costruzione di un ambiente accogliente e valorizza la diversità (Grenier et al., 2022; Rodríguez Macías et al., 2022). Al contrario, il *coach* può ostacolare l'inclusione se adotta un approccio medico e iperprotettivo (Simon & Richards, 2022), se è privo di una formazione adeguata (Sakalidis, Hettinga & Ling, 2023; Liu, Yu, Bleakney & Jan, 2024; Turgeon et al., 2022; Pires, Ramalho, Antúnez, Mesquita & Ibáñez, 2021) e se tende a riproporre in modo acritico le logiche dello sport convenzionale nel contesto inclusivo, enfatizzando la dimensione performativa (Simon & Richards,

2022). Proprio per rispondere all'esigenza di gestire questa tensione che caratterizza il profilo professionale e multidimensionale del *coach*, caratterizzato da una pluralità di ruoli e compiti, diversi studi – analizzati soprattutto in funzione della Q2 – si sono concentrati sull'analisi dei percorsi di formazione degli allenatori, considerandoli come lo snodo cruciale per promuovere una cultura sportiva inclusiva (Townsend et al, 2021; Esatbeyoğlu, 2024; Turgeon et al., 2022; Pires et al., 2021; Elipe-Lorenzo, Diez-Fernández, Ruibal-Lista & López-García, 2025). Sebbene i corsi per specifiche discipline rappresentino la via principale di formazione, le modalità più significative di apprendimento risultano essere quelle non formali e informali, basate sull'esperienza diretta sul campo (Orbán-Sebestyén et al., 2023), sul confronto con altri allenatori e sulla consultazione autonoma di risorse online (Townsend, Huntley, Cushion & Culver, 2021; Turgeon et al., 2022; Pires et al., 2021). Il tema della formazione interseca quello delle competenze, che coincidono parzialmente con quelle richieste per il *coaching* negli sport convenzionali, ma maggiormente declinate in ottica inclusiva e dunque con una maggiore attenzione alla disabilità e alla progettazione personalizzata. Per quanto riguarda la formazione sono state evidenziate alcune criticità (Legg, Higgs, Douer, Bukhala & Pankowiak, 2022), tra le quali spiccano la carenza di manuali tecnici aggiornati per discipline sportive inclusive (Esatbeyoğlu, 2024), il carattere categoriale dei percorsi, la mancanza di una comunità professionale di riferimento dovuta all'esiguo numero di professionisti che operano in questo settore (Simon & Richards, 2022). Oltre agli aspetti legati ai ruoli e alla formazione, gli studi inclusi nella *review* sottolineano la centralità della relazione tra allenatore e atleta, descritta come *partnership* educativa, che si fonda su condivisione, rispetto reciproco e corresponsabilità (Lepore-Stevens & Schugar, 2023). Tale relazione si rivela cruciale per la promozione dell'autonomia e della capacità decisionale, nonché per lo sviluppo del senso di appartenenza, dello spirito di squadra e della motivazione, fattori che incidono significativamente sulla fiducia in se stessi e, conseguentemente, sulla *performance* (Grenier et al., 2022; Lepore-Stevens & Schugar, 2023; Mycock & Molnar, 2021). Per tali motivi, emerge con forza la necessità di delineare percorsi formativi volti a favorire una comprensione articolata della disabilità (Orbán-Sebestyén et al., 2023) e tesi a promuovere lo sviluppo della riflessività. Quest'ultima è considerata fondamentale, soprattutto per supportare i processi di decostruzione di credenze, stereotipi e pregiudizi impliciti che spesso inconsapevolmente influenzano l'agire educativo. La scelta di intraprendere l'attività di *coach* in ambito inclusivo è frequentemente legata a esperienze personali o familiari pregresse con persone con disabilità (Pires et al., 2021; Orbán-Sebestyén et al., 2023), segno della presenza di resistenze culturali che ostacolano la partecipazione più ampia a questa professione. Gli allenatori, infatti, si trovano a fronteggiare una serie di sfide

complesse e, al contempo, uniche, come la mancanza di strutture e attrezzature adeguate, l'assenza di personale di supporto per garantire la sicurezza, la carenza di opportunità formative specifiche, nonché scarse occasioni di confronto professionale. Tali sfide richiedono un approccio multidimensionale volto prioritariamente a sviluppare un *expertise* efficace per progettare interventi di formazione sportiva personalizzati che tengano conto delle caratteristiche individuali, dei bisogni educativi specifici e delle condizioni ambientali e sociali (Townsend et al., 2021). In risposta a tali questioni alcuni studi sottolineano la necessità di costruire un dialogo strutturato tra allenatori, esperti medico-sanitari e famiglie e di promuovere una cultura inclusiva all'interno dei percorsi formativi (Esatbeyoğlu, 2024; Turgeon et al., 2022; Elipe-Lorenzo et al., 2025), spostando l'attenzione dalla disabilità alla relazione educativa che costituisce il fondamento irrinunciabile della pratica di *coaching* (Rodríguez Macías et al., 2022).

4. Discussione

I risultati della *scoping review* confermano la scarsità di studi che indagano in modo sistematico il ruolo degli allenatori nei contesti sportivi inclusivi. La letteratura risulta prevalentemente focalizzata su discipline specifiche, con pochi contributi orientati a una comprensione integrata delle sfide e delle potenzialità dello sport inclusivo. In relazione al binomio sport e disabilità emergono due principali approcci: uno teso a esplorare le pratiche di *coaching* all'interno di discipline e contesti specifici; il secondo volto a indagare in un'ottica intersezionale le diverse variabili che possono influenzare l'esperienza sportiva (Legg et al., 2022). Entrambe le prospettive risultano fondamentali per comprendere la complessità dei processi di inclusione nell'ambito sportivo che possono declinarsi in forme molto diverse (Kiuppis, 2018). Ad esempio, nei due studi che approfondiscono il programma *Unified Sport* di *Special Olympics*, che prevede la partecipazione di persone con disabilità intellettiva e persone senza disabilità, è emerso che l'allenatore assume un ruolo cruciale nella gestione dei rischi di normalizzazione e assistenzialismo, nonché nel garantire che tutti gli atleti sentano di aver un ruolo all'interno della squadra e vivano un'esperienza sportiva divertente, appagante e significativa. Le dinamiche che si creano in tali contesti si differenziano profondamente rispetto a quelle che caratterizzano le attività sportive "separate", in cui si allenano e competono esclusivamente atleti con disabilità. Partendo dal presupposto, come ribadito da Kiuppis (2018), che tutte le forme di sport comprese nell'*Inclusion Spectrum* hanno pari dignità e che ogni persona deve essere libera di scegliere la forma di attività più adatta alle proprie esigenze, si rende necessario, da un punto di vista pedagogico, indagare le dinamiche relazionali ed educative all'interno

delle singole tipologie di pratica. In ciascuna di esse, infatti, i concetti di inclusione e di adattamento si declinano in modi differenti, assumendo una pluralità di significati, che meritano di essere ulteriormente analizzati.

Autore/i - Anno	Tipo di studio - strumenti	Obiettivo
Lepore-Stevens M. & Schugar H. 2023	Mixed Methods Questionari, interviste	Analizzare le percezioni degli atleti con disabilità visiva in merito allo sviluppo dell'autodeterminazione nei contesti domestico, scolastico e sportivo, con un focus sul *coaching*.
Townsend R.C., Huntley T.D., Cushion C.J. & Culver D. 2021	Revisione critica della letteratura	Esaminare criticamente la letteratura emergente sulla formazione e sullo sviluppo professionale degli allenatori nelle attività sportive adattate.
Sakalidis K.E., Hettinga F.J. & Ling F.C.M. 2023	Empirico quantitativo Questionari	Esaminare le percezioni degli allenatori rispetto alla motivazione e alla progressione delle prestazioni degli atleti con e senza disabilità intellettive, mettendole in relazione con i diversi stili di allenamento.
Liu J., Yu H, Bleakney A. & Jan Y-K. 2024	Revisione sistematica della letteratura (PRISMA)	Identificare e analizzare i fattori che influenzano la relazione tra allenatore e atleti con disabilità.
Grenier M., Klavina A., Lieberman L.J. & Kirk T.N. 2022	Empirico qualitativo Focus group, interviste e osservazioni	Esplorare il significato di un programma di tennis in carrozzina dal punto di vista degli atleti e degli allenatori attraverso la lente del modello sociale della disabilità.
Esatbeyoğlu F. 2024	Empirico qualitativo Interviste	Acquisire informazioni sulle esperienze di formazione degli allenatori di *goalball*.
Turgeon S., Turgeon J. & Morin D. 2023	Scoping Review	Esaminare la letteratura esistente sulla formazione e le pratiche degli allenatori di *Special Olympics*.
Pires P., Ramalho A., Antúnez A., Mesquita H. & Ibáñez S.J. 2021	Revisione sistematica della letteratura (PRISMA)	Sintetizzare le ricerche pubblicate in merito allo sviluppo di carriera degli allenatori di discipline sportive adattate e progettare un modello teorico per la formazione degli allenatori di tali discipline.
O'Rourke R.H., Orr K., Renwick R., Wright F.V., Noronha J., Bobbie K. & Arbour-Nicitopoulos K.P. 2023	Empirico qualitativo Interviste	Esplorare le percezioni degli allenatori e degli studenti con disabilità intellettiva e degli studenti senza disabilità relativamente ai processi di inclusione che si realizzano all'interno del programma di *Unified Sports* di *Special Olympics* nel contesto scolastico.
Legg D., Higgs C., Douer O.F., Bukhala P. & Pankowiak A. 2022	Mixed Methods Revisione della letteratura, interviste, questionari	Elaborare un *framework* per la comprensione di barriere e di fattori che influenzano la partecipazione sportiva delle persone con disabilità, in diversi contesti, prendendo in considerazione il punto di vista di atleti, allenatori, dirigenti.
Rodríguez Macías M., Giménez Fuentes-Guerra F.J. & Abad Robles M.T. 2022	Revisione sistematica della letteratura (PRISMA)	Identificare i principali fattori che influenzano il processo di allenamento degli atleti paralimpici, nonché le barriere che incontrano.
Elipe-Lorenzo P., Diez-Fernández P., Ruibal-Lista B., & López-García S. 2025	Revisione sistematica della letteratura (PRISMA)	Identificare e analizzare criticamente i principali ostacoli che impediscono la partecipazione equa delle persone con disabilità negli sport convenzionali, con un focus sul *coaching*.
Orbán-Sebestyén K., Szilárd Z.S., Farkas J., Ökrös C. & Roswal G.M. 2023	Mixed Methods Interviste, questionari	Esplorare gli atteggiamenti degli allenatori di tennis nel programma di tennis *Unified Sport* di *Special Olympics*, al quale partecipano atleti senza disabilità e atleti con disabilità intellettiva.
Mycock D. & Molnar G. 2021	Empirico qualitativo Autoetnografia (auto-narrativa)	Indagare la specificità delle sfide che gli allenatori possono incontrare durante la loro carriera nell'ambito delle discipline sportive adattate.
Simon S. & Richards P. 2022	Teorico-applicativo	Comprendere come i modelli di disabilità influenzano il *coaching* sportivo e la relazione allenatore-atleta nelle discipline sportive paralimpiche.

Tab. 2 – Sintesi risultati scoping review

5. Conclusioni

La presente revisione, pur mostrando una carenza di studi dedicati al *coaching* in ambito sportivo inclusivo, si è rivelata utile per sintetizzare le evidenze e le lacune presenti su questo tema e ha permesso di delineare una serie di piste di ricerca future. Nello specifico, risulta fondamentale approfondire il rapporto tra la formazione degli allenatori e l'azione formativo-educativa, esplorando in che misura le competenze professionali e la qualità delle relazioni con gli atleti influenzi i percorsi sportivi e lo sviluppo personale di questi ultimi. È altresì necessario indagare le percezioni degli allenatori rispetto al proprio ruolo e alle dinamiche socio-educative che caratterizzano i contesti sportivi inclusivi. In quanto attori chiave e testimoni diretti delle relazioni e dei processi di formazione e socializzazione che si sviluppano in tali contesti, i *coach* rappresentano una risorsa preziosa per comprendere i tempi e i modi mediante i quali l'inclusione viene costruita concretamente e quotidianamente. Si evidenzia, infine, l'urgenza di estendere lo sguardo al contesto scolastico, dove l'introduzione di approcci mutuati dallo sport inclusivo può rappresentare un'opportunità significativa per ripensare l'educazione motoria in un'ottica autenticamente inclusiva, favorendo esperienze fisico-corporee e sportive capaci di coinvolgere attivamente tutti gli studenti (Gomez Paloma, 2019).

Riferimenti bibliografici

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, *8*(1), 19-32.

Bruni, E.M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In S. Pinelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (Eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva ei valori e dei contesti di vita* pp. 228-231. Lecce: Pensa Multimedia.

Canevaro, A. (2010). Competenze professionali e sociali nella costruzione di processi e percorsi inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, *9*(4), 330-340.

Elipe-Lorenzo, P., Diez-Fernández, P., Ruibal- Lista, B., & López-García, S. (2025). Barriers faced by people with disabilities in mainstream sports: a systematic review. *Front. Sports Act. Living*, 7:1520962.

Esatbeyoğlu, F. (2024). Coaching practices and experiences of youth goalball coaches. *Bozok International Journal of Sport Sciences*, 5(3), 171-181.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Capellini, A. (2021) (Eds.). *La pedagogia speciale incontra gli atleti con disabilità: riletture, riflessioni epistemologiche e percorsi per la qualità della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Gomez Paloma, F. (2019). Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo embodied tra emozione e metacognizione. In M.A. Galanti, & M. Pavone (Eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 62-82). Milano: Mondadori.

Grenier, M., Klavina, A., Lieberman, L.J., & Kirk, T.N. (2022). Youth participation in a wheelchair tennis program from a social relational perspective. *Sport, Education and Society*, *28*(1).

Kiuppis, F. (2018) (Ed.). *Sport and Disability. From Integration Continuum to Inclusion Spectrum*. Oxon: Routledge.

Legg, D., Higgs, C., Douer, O. F., Bukhala, P., & Pankowiak, A. (2022). A Framework for Understanding Barriers to Participation in Sport for Persons with Disability. *Palaestra*, *36*(1).

Lepore-Stevens, M., & Schugar, H. (2023). "Being Yourself": Self-Determination at a Summer Sports Camp for Youths With Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *117*(5), 363-374.

Liu, J., Yu, H., Bleakney, A., & Jan, Y-K. (2024). Factors influencing the relationship between coaches and athletes with disabilities: a systematic review. *Front. Sports Act. Living,* 6:1461512.

Morsanuto, S., Peluso Cassese, F., Tafuri, F., & Tafuri, D. (2023). Outdoor Education, Integrated Soccer Activities, and Learning in Children with Autism Spectrum Disorder: A Project Aimed at Achieving the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. *Sustainability*, *15*(18), 13456.

Mycock, D., & Molnar, G. (2021). 'The blind leading the blind'-A reflection on coaching blind football. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *14*(3).

Orbán-Sebestyén, K., Szilárd, Z.S., Farkas, J., Ökrös, C., & Roswal, G.M. (2023). Attitude of elite tennis coaches working with athletes with intellectual disabilities participating in Special Olympics. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, *67*(2), 123–135.

O'Rourke, R.H., Orr, K., Renwick, R., Wright, F.V., Noronha, J., Bobbie, K., Arbour-Nicitopoulos, K.P. (2023) The Value of Incorporating Inclusive Sports in Schools: An Exploration of Unified Sport Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *40*(4), 629-648. doi: 10.1123/apaq.2021-0188. PMID: 36870342.

Pires, P., Ramalho, A., Antúnez, A., Mesquita, H., & Ibáñez, S.J. (2021). Career Development of Adapted Sports Coaches: Systematic Review of Qualitative Evidence Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*, 6608.

Rodríguez Macías, M., Giménez Fuentes-Guerra, F.J., & Abad Robles, M.T. (2022). The Sport Training Process of Para-Athletes: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, *19*(12), 7242.

Sakalidis, K.E., Hettinga, F.J., Ling, F.C.M. (2023). Coaching styles and sports motivation in athletes with and without Intellectual Impairments. *PLoS ONE*, *18*(12): e0296164.

Simon, S., Richards, P. (2022). Individualising Coaching in Olympic and Paralympic Worlds: An Individualising Coaching in Olympic and Paralympic Worlds: An An Applied Perspective. *International Sport Coaching Journal*, *9*(3), 1-8.

Townsend, R.C., Huntley, T.D., Cushion, C.J., & Culver, D. (2021). Infusing disability into coach education and development: a critical review and agenda for change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *27*(3), 247- 260.

Turgeon, S., Turgeon, J., & Morin, D. (2022). Coaching special Olympics: A scoping review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *18*(1), 304-323.

8.

Narrazione inclusiva. Integrare UDL e *Life Designing* per un Progetto di Vita autodeterminato e consapevole

Inclusive Narration: Integrating UDL and Life Designing to Support Self-Determined and Meaningful Life Projects

Rosa Sgambelluri* e Francesca Placanica**

Sommario

Le pratiche inclusive, concepite secondo i principi dello Universal Design for Learning (UDL) e orientate nella prospettiva del *Life Designing*, promuovono esperienze educative che trascendono la mera trasmissione di conoscenze, configurandosi come processi dinamici e personalizzati di apprendimento. L'integrazione di questi due approcci pedagogici rappresenta una risposta concreta alla complessità e alla pluralità dei bisogni formativi degli studenti, favorendo il loro sviluppo personale, sociale e professionale. Lo UDL, grazie alla sua flessibilità nell'adattare contenuti, metodi e strumenti valutativi alle differenti modalità di apprendimento, assicura a ciascun discente la possibilità di partecipare attivamente e in modo significativo al proprio percorso formativo. Il *Life Designing*, parallelamente, guida gli studenti in un processo riflessivo centrato sull'esplorazione delle proprie risorse, aspirazioni e scelte future. In questo frame work pedagogico, la narrazione assume un ruolo strategico in quanto dispositivo formativo in grado non solo di veicolare storie, ma di attivare processi di autoriflessione, rielaborazione dell'esperienza e progettazione esistenziale consapevole. In tal senso, essa si configura come un mediatore privilegiato nella costruzione del progetto di vita, offrendo uno spazio educativo significativo per lo sviluppo di competenze socio-emotive, metacognitive

* Università degli Studi di Salerno.

** Università degli studi di Macerata e Università di Reggio Calabria.

e decisionali, funzionali al rafforzamento dell'autodeterminazione e all'emancipazione dello studente in formazione.

Parole chiave: narrazione inclusiva, progettazione della vita, inclusione, progettazione universale per l'apprendimento**.**

Abstract
Inclusive practices, grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL) and shaped by the Life Designing paradigm, promote educational experiences that go beyond the mere transmission of knowledge, evolving into dynamic and learner-centered processes. The integration of these two pedagogical approaches offers a concrete and responsive framework to address the complexity and diversity of students' educational needs, while supporting their personal, social, and professional development. UDL, with its capacity to flexibly adapt content, instructional strategies, and assessment methods to diverse learning profiles, ensures that each learner can actively and meaningfully engage in their educational pathway. In parallel, Life Designing encourages students to reflect critically on their own resources, aspirations, and future choices. Within this pedagogical framework, narrative emerges as a strategic educational tool—not merely as a vehicle for storytelling, but as a catalyst for self-reflection, experiential re-elaboration, and intentional life planning. As such, it serves as a privileged mediator in the construction of one's life project, offering a meaningful educational context for the development of socio-emotional, metacognitive, and decision-making competencies, all of which are essential to fostering self-determination and student empowerment.

Keywords: *inclusive narration, life designing, inclusion, Universal Design for Learning.*

1. Introduzione

La trasformazione dei sistemi educativi contemporanei sollecita una revisione profonda e sistemica delle pratiche didattiche, delle finalità istituzionali della scuola e delle cornici epistemologiche che ne sostengono l'impianto teorico e operativo. In un contesto sociale caratterizzato da marcate discontinuità economiche, culturali e identitarie, l'inclusione non può più essere interpretata come risposta emergenziale o strategia compensativa, bensì deve configurarsi come fondamento strutturale e principio regolativo di ogni processo educativo. La necessità di costruire ambienti educativi autenticamente accessibili, flessibili e orientati alla valorizzazione dell'unicità di ciascun soggetto ha

determinato una messa in discussione dei modelli didattici tradizionali, orientando la riflessione pedagogica verso prospettive sistemiche, integrate e centrate sulla persona.

In tale direzione, lo Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2011; 2024; Rose & Meyer, 2006; Sgambelluri, 2020) si afferma come un quadro teorico e operativo di crescente rilevanza, in quanto promuove una progettazione educativa che assume l'accessibilità come criterio primario e generativo, anziché come intervento correttivo successivo. Lo UDL, superando la logica dell'adattamento individualizzato, propone un ambiente di apprendimento configurato sin dalla fase progettuale per accogliere la diversità, riconoscendo e valorizzando la molteplicità delle modalità di percezione, espressione e partecipazione. Si delinea così un modello pedagogico orientato alla partecipazione inclusiva e attiva di tutti gli studenti, fondato sui principi di equità, variabilità e autoregolazione, funzionale alla piena attuazione del diritto all'istruzione.

In parallelo, il paradigma del *Life Designing* (elaborato nell'ambito della psicologia dell'orientamento, offre una concezione dinamica, non lineare e trasformativa della progettualità personale. Il *Life Designing* concepisce l'orientamento come un processo continuo di esplorazione, narrazione e costruzione di senso, all'interno del quale ciascuna persona è chiamata a reinterpretare il proprio passato, riconoscere risorse e aspirazioni, e delineare consapevolmente possibili scenari futuri. Questo paradigma valorizza le competenze riflessive, metacognitive ed emotive, promuove la responsabilità soggettiva e sostiene la costruzione di traiettorie biografiche contestualizzate e autodeterminate.

Tra questi due approcci, UDL e *Life Designing*, si inserisce con funzione di raccordo il paradigma narrativo, che nell'ultimo trentennio, ha assunto un ruolo sempre più centrale all'interno della riflessione pedagogica e dei dispositivi di formazione rivolti ai professionisti dell'educazione. La narrazione, in tale prospettiva, non si configura unicamente come strumento espressivo, bensì come dispositivo epistemologico e formativo capace di attivare processi di costruzione identitaria, di riconoscimento intersoggettivo e di progettazione esistenziale. In particolare, nell'ambito della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva, l'approccio narrativo consente di superare letture riduttive e stigmatizzanti della disabilità, offrendo spazi di rappresentazione e di parola che restituiscono complessità, dignità e valore ai vissuti individuali. Il raccontarsi, in questa prospettiva, si configura come un atto di autodeterminazione e di cura, nonché come un gesto riflessivo e simbolico di auto riconoscimento nel mondo (Gaspari, 2021).

Il presente contributo si propone di indagare le potenzialità formative generate dall'integrazione tra questi tre paradigmi, soffermandosi in particolare sul valore della narrazione inclusiva quale leva strategica per la costruzione di un progetto di vita autodeterminato e consapevole. Dopo un'esplorazione delle cornici teoriche di riferimento, verranno analizzate le principali ricadute pedagogiche della narrazione nei con-

testi scolastici, con particolare attenzione al suo potenziale trasformativo nei percorsi di orientamento. In conclusione, sarà illustrato il progetto *MiRacconto*, proposto come esempio operativo di traduzione dei suddetti principi in un dispositivo narrativo accessibile rivolto alla scuola primaria. L'obiettivo è contribuire al dibattito scientifico sull'inclusione, mettendo in luce la narrazione come strumento generativo di senso, *agency* e partecipazione per tutti e per ciascuno.

2. Verso una pedagogia inclusiva: modelli integrati di apprendimento, orientamento e narrazione

Nel contesto di un'educazione orientata all'inclusione e alla valorizzazione della diversità, si rende imprescindibile l'adozione di modelli pedagogici in grado di offrire risposte sistemiche, sostenibili e coerenti alla complessità e molteplicità dei bisogni educativi. In tale prospettiva, l'integrazione di tre paradigmi teorici e operativi, Universal Design for Learning (UDL), Life Designing e approccio narrativo, consente di configurare una cornice interpretativa articolata e coerente, fondata su un progetto educativo flessibile, partecipativo e orientato alla costruzione di senso.

Lo Universal Design for Learning, elaborato dal Center for Applied Special Technology (CAST), si configura come modello di progettazione didattica inclusiva che assume la variabilità degli stili cognitivi, emotivi e motivazionali degli studenti non come eccezione, bensì come principio strutturale e fondativo. In questa prospettiva, l'accessibilità non rappresenta un intervento correttivo successivo a una progettazione rigida, ma diviene dimensione originaria e costitutiva del processo formativo; il modello promuove, infatti, la molteplicità dei canali di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, favorendo la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e in grado di sostenere la partecipazione attiva di tutti gli studenti.

Le versioni più recenti dello UDL hanno inoltre rafforzato la centralità della dimensione affettivo-motivazionale, sottolineando l'importanza di progettare contesti capaci di stimolare un interesse autentico, l'autoregolazione e la resilienza (CAST, 2024). Pertanto, lo UDL si configura come dispositivo pedagogico coerente con i principi dell'inclusione scolastica, contribuendo alla rimozione delle barriere all'apprendimento e alla promozione del diritto all'educazione per ciascun individuo.

Contemporaneamente, il paradigma del *Life Designing*, sviluppatosi nell'ambito della psicologia dell'orientamento, propone una visione dinamica, non lineare e trasformativa della progettualità personale. Il *Life Designing* concepisce l'orientamento come processo continuo di esplorazione, narrazione e costruzione di significato, mediante il quale ciascun soggetto

diventa autore della propria traiettoria esistenziale, reinterpretando le esperienze passate, riconoscendo le proprie risorse e aspirazioni e immaginando scenari futuri possibili.

Il paradigma narrativo, pienamente coerente con questa prospettiva trasformativa della formazione, costituisce un riferimento ineludibile nel campo della pedagogia speciale e della formazione dei professionisti dell'educazione e dell'aiuto. Come evidenziato da Gaspari (2024), la narrazione non si limita a essere uno strumento espressivo, bensì si configura come dispositivo epistemologico e formativo in grado di attivare processi di rilettura critica, autoriflessione e riprogettazione identitaria. In quanto linguaggio della complessità, la narrazione consente di dare forma all'esperienza, di attribuire senso ai vissuti e di promuovere il riconoscimento dell'identità, soprattutto in contesti educativi caratterizzati da biografie frammentate o marginalizzate. Essa si presenta come pratica dialogica e trasformativa, capace di sostenere l'emergere del sé narrante all'interno di una dimensione intersoggettiva e relazionale.

Nel quadro di un'educazione autenticamente inclusiva, la convergenza tra UDL, Life Designing e approccio narrativo consente di superare la frammentarietà dei modelli tradizionali, configurando ambienti di apprendimento che riconoscono ogni studente come soggetto attivo, competente e progettuale. Mentre lo UDL assicura la flessibilità strutturale e metodologica degli ambienti e delle risorse didattiche, e il Life Designing promuove la capacità di orientarsi e agire nella complessità, è la narrazione a configurarsi come lo spazio privilegiato in cui questi elementi trovano espressione e integrazione. Raccontarsi, in questa prospettiva, equivale a esercitare un diritto educativo fondamentale: essere riconosciuti, ascoltati e accompagnati nel dare forma e significato alla propria storia personale. Di conseguenza, la narrazione inclusiva assume non solo la funzione di veicolo espressivo, ma si qualifica come autentico luogo pedagogico in cui si intrecciano accessibilità, costruzione di senso e autodeterminazione.

3. La narrazione inclusiva come strumento per la costruzione consapevole del Progetto di Vita

L'educazione inclusiva, concepita come un processo intenzionale e sistematico di valorizzazione delle differenze, richiede l'adozione di dispositivi formativi in grado di coniugare equità, partecipazione attiva e sviluppo integrale della persona. In tale prospettiva, la narrazione assume un ruolo cruciale, configurandosi come uno strumento di mediazione privilegiato tra esperienza soggettiva e contesto formativo, tra vissuto individuale e apprendimento collettivo. Il racconto di sé, veicolato attraverso linguaggi verbali e non verbali, diviene un esercizio fondamentale di riconoscimento e autorappresentazione, che

sostiene la costruzione e il consolidamento dell'identità personale, rafforza la consapevolezza di sé e facilita l'elaborazione di progetti di vita coerenti e significativi.

Nel quadro teorico delineato, la narrazione inclusiva si configura come uno spazio educativo privilegiato per promuovere l'autodeterminazione degli studenti, con particolare attenzione a coloro che si trovano in condizioni di vulnerabilità o marginalità o discontinuità biografica (Demetrio, 1996; 1999).

Raccontarsi non è semplicemente un atto descrittivo, bensì un processo complesso che consente di dare ordine e coerenza alle esperienze vissute, interpretandole alla luce di valori, desideri e aspirazioni personali, e di collocarle all'interno di un orizzonte di senso capace di orientare scelte e decisioni future. Tale processo supporta non solo lo sviluppo di competenze riflessive, metacognitive e narrative, ma favorisce altresì l'emergere di forme di *agency* educativa, rendendo lo studente soggetto attivo e consapevole nella costruzione del proprio percorso di apprendimento e di vita.

L'approccio narrativo, in questo contesto, si configura come una pratica pedagogica trasformativa, in grado di attivare dinamiche educative generative e dialogiche. Come evidenziato dalla letteratura pedagogica più recente (Gaspari, 2024), la narrazione consente di costruire spazi di cura e prossimità, in cui l'incontro con l'altro si realizza attraverso la reciprocità, il riconoscimento e la continua negoziazione del significato condiviso.

Nei contesti scolastici, questo implica la necessità di progettare ambienti di apprendimento adattabili e non giudicanti, in cui la pluralità delle espressioni narrative scritte, orali, grafiche, digitali, possa essere pienamente valorizzata come modalità legittima e significativa di accesso al sapere e di partecipazione attiva.

Inoltre, la narrazione si configura come uno strumento particolarmente efficace nel supportare i processi di orientamento durante l'età evolutiva, andando oltre la mera funzione descrittiva per assumere un ruolo di approfondita esplorazione di desideri, aspettative e potenzialità, e favorendo così la costruzione di un futuro progettuale fondato su una comprensione integrata del proprio passato e presente. In questo modo, l'educazione narrativa si configura come una pratica orientativa precoce, capace di connettere apprendimento, sviluppo identitario e progettualità esistenziale, traducendosi in un impegno educativo volto a riconoscere ogni studente come portatore di una storia unica e irripetibile, degna di essere ascoltata, valorizzata e integrata all'interno del processo educativo.

A titolo esemplificativo e applicativo, si inserisce il progetto MiRacconto, un'applicazione digitale concepita per la scuola primaria e ispirata ai principi dello Universal Design for Learning (UDL) e del Life Designing, che accompagna bambini e bambine in percorsi guidati di narrazione autobiografica, favorendo lo sviluppo di competenze riflessive, espressive e orientative.

Pur non essendo oggetto diretto di approfondimento in questo contributo, MiRacconto rappresenta un modello significativo di come la tecnologia possa essere efficacemente impiegata come strumento pedagogico volto a facilitare la riflessività, l'espressione personale e la costruzione di senso, traducendo concretamente i principi teorici di accessibilità, partecipazione e inclusione in pratiche educative quotidiane.

L'impianto narrativo, visivo e simbolico di questa applicazione testimonia la concreta possibilità di progettare ambienti educativi in cui il raccontarsi diviene parte integrante e imprescindibile del diritto all'apprendimento e alla partecipazione attiva. Inserito in una cornice formativa fondata sull'ascolto attivo, sulla mediazione e sulla personalizzazione, il racconto di sé si configura come un atto educativo pieno, capace di orientare non solo i processi di apprendimento, ma l'intera esistenza dei soggetti in formazione, promuovendo lo sviluppo di una cittadinanza attiva, responsabile e consapevole.

4. Conclusioni

Il quadro teorico emergente dall'integrazione sinergica tra Universal Design for Learning (UDL), Life Designing e narrazione offre una concezione dell'educazione inclusiva intesa come processo intenzionale, etico e profondamente trasformativo. Questo modello integrato supera la semplice sovrapposizione di approcci distinti, configurandosi come una guida coerente per la progettazione didattica, la formazione di educatori e insegnanti e, in modo imprescindibile, la costruzione del progetto di vita individuale.

All'interno di questa cornice, la narrazione inclusiva assume un ruolo pedagogico-didattico centrale, fungendo da legame operativo tra i paradigmi dello UDL e del Life Designing; essa si configura come dispositivo epistemologico e formativo capace di articolare significati, valorizzare identità multiple e promuovere processi di trasformazione sia personale sia comunitaria.

La narrazione, dunque, trascende la mera espressione per affermarsi come pratica fondante, che integra le dimensioni cognitive, affettive e relazionali dell'apprendimento, restituendo centralità all'esperienza soggettiva e al riconoscimento dell'altro.

In quanto metodo e stile formativo, la narrazione orienta scelte didattiche, pratiche di cura e relazioni di aiuto, ponendo al centro la dimensione intersoggettiva dell'educazione. Parallelamente, la scuola è chiamata a trasformarsi in uno spazio narrativo e dialogico, un ambiente accogliente dove ogni studente, con le proprie risorse e differenze, venga riconosciuto, sostenuto e accompagnato nel percorso di costruzione del proprio progetto di vita. Una scuola narrante si caratterizza per l'ascolto attivo, la documentazione del processo di apprendimento e la messa a disposizione di strumenti

per l'espressione simbolica e la rielaborazione del sé, configurandosi come luogo di accompagnamento continuo e partecipazione autentica.

Esperienze concrete come il progetto MiRacconto dimostrano come i principi teorici della narrazione inclusiva possano tradursi in dispositivi operativi efficaci e accessibili. L'uso consapevole delle tecnologie digitali, la valorizzazione della simbolizzazione e l'attenzione alla dimensione relazionale attestano la fattibilità di una pedagogia narrativa concreta, equa e generativa.

In conclusione, affermare la narrazione inclusiva come pratica pedagogica fondante significa riaffermare la centralità della persona nel processo di costruzione del senso, nell'immaginazione del futuro e nel riconoscimento della propria storia. Significa inoltre dotare gli educatori e gli insegnanti di strumenti epistemici e operativi adeguati a gestire la complessità educativa e generare ambienti formativi flessibili, aperti e trasformativi. Tale prospettiva non solo interpella scuola e formazione professionale, ma sollecita un ripensamento complessivo dell'educazione come accompagnamento narrativo verso un progetto di vita autodeterminato, consapevole, condiviso e autenticamente inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza. CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST. CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0: A Framework for Designing Inclusive Learning Environments*. Wakefield, MA: CAST.

Cavenago, D., & Martini, M. (2012). La prospettiva dell'occupabilità: un nuovo paradigma per affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro. In *Il mercato del lavoro negli anni della crisi. Dinamiche, occupabilità e servizi*. Ariccia: Aracne.

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione* (pp. 1-256). Brescia: Morcelliana.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.

Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Trento: Erickson

Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 48–56.

Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto. Le categorie fondative della pedagogia speciale.* Roma: Anicia.

Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *22*(3), 581-601.

Laddusaw, S., & Brett, J. (2019). Dyslexia-friendly fonts: Using Open Dyslexic to increase exhibit access. *College & Research Libraries News*, *80*(1), 33.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM. Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2018/C 189/01).

Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in Uuniversal Design for Learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association. Savickas, M. L. (2014). *Career Counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences and Society*, *11*(1), 125–135.

9.

Didattica attiva per la discalculia

Active Learning Approaches for Dyscalculia

Maria Rosaria Strollo* e Francesca Buccini*

Sommario

La discalculia è un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) che si manifesta con difficoltà significative nell'acquisizione delle competenze matematiche e numeriche, influenzando negativamente il percorso scolastico degli allievi; ciò necessita di approcci didattici personalizzati e innovativi e di insegnanti competenti in grado di progettare contesti sempre più inclusivi. In questa prospettiva la formazione dei docenti mediante la didattica laboratoriale rappresenta un approccio innovativo ed efficace per l'acquisizione di competenze pedagogiche e professionali. Questo approccio stimola la metariflessione sull'esperienza, incoraggiandoli a valutare e migliorare costantemente le proprie pratiche educative. Il seguente contributo riporta l'esperienza realizzata con cinquanta docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli nell'ambito del laboratorio "didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico", coinvolti nella costruzione di artefatti cognitivi (libri sensoriali) quali strumenti privilegiati per supportare e facilitare l'apprendimento di allievi discalculici.

Parole chiave: metacognizione, didattica attiva, didattica speciale, formazione.

Abstract

Dyscalculia is a specific learning disorder (SLD) that manifests as significant difficulties in acquiring mathematical and numerical skills, negatively affecting students' academic performance. This condition calls for personalized and innovative teaching approaches,

* Università degli Studi di Napoli Federico II.

along with skilled educators capable of designing increasingly inclusive learning environments. In this context, teacher training through laboratory-based teaching represents an innovative and effective strategy for developing both pedagogical and professional competencies. This approach encourages metacognitive reflection on experience, prompting teachers to continually evaluate and improve their educational practices. The paper presents an experience involving fifty teachers enrolled in the support teaching training course at the Suor Orsola Benincasa University of Naples, as part of the laboratory "Special Education: Codes of Logical and Mathematical Language." The participants were engaged in the creation of cognitive artifacts (sensory books), used as key tools to support and facilitate the learning of students with dyscalculia.

Keywords: *metacognition, active learning, special education, education*.

1. Introduzione

La dimensione riflessiva proposta da Schön (1973) tracciata a partire dal pensiero deweyano, che, ancora oggi, costituisce la coordinata teorica fondante al riguardo, parte dal presupposto secondo il quale in ogni pratica didattica esista un senso che deve essere portato alla luce per poterne comprendere le implicazioni e le dinamiche di sviluppo. A partire da questa prospettiva il pensiero riflessivo istituisce e realizza il rapporto teoria/prassi, consentendo al professionista dell'educazione di analizzare le proprie pratiche, riconoscendo al loro interno elementi di apprendimento e di conoscenza, implicita e tacita, nonché le forme di razionalità in esse inscritte (Striano, 2001). Pertanto, sulla prassi si innesta la riflessione, che aperta al mondo della teoria, consente di comprenderne il significato; un costante e «cosciente estrarre l'elemento intelligente dall'esperienza» (Dewey 1938, p. 187), operata attraverso l'indagine che consente «la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in un'altra che sia determinata, chiara, risolta, armoniosa» (Dewey, 1966, p.135). Tale processo implica per il professionista la capacità di attualizzare il rapporto teoria/prassi in relazione agli eventi educativi vissuti, rendendolo effettivo e originale. La riflessione assume il rigore del metodo scientifico nell'affrontare le questioni della realtà educativa, ma allo stesso tempo, si apre all'invenzione, all'immaginazione e all'innovazione, fondamentali per un agire professionale autentico e trasformativo. L'esperienza occupa un ruolo centrale nel processo riflessivo, fungendo da punto di partenza per l'analisi critica e la rielaborazione delle pratiche educative. Dewey sottolinea come essa non sia semplicemente un accumulo di eventi vissuti, ma una costruzione attiva che implica interpretazione,

valutazione e apprendimento. La riflessione sull'esperienza permette di trasformare le situazioni vissute in occasioni di crescita professionale e personale, sviluppando una maggiore consapevolezza delle dinamiche educative. Schön introduce il concetto di "*reflection-in-action*" e "*reflection-on-action*", distinguendo tra la riflessione che avviene durante l'azione e quella che si sviluppa successivamente. La prima consente al professionista di adattarsi in tempo reale alle situazioni emergenti, mentre la seconda offre un'opportunità di analisi approfondita, utile per migliorare le pratiche future. Entrambi i livelli di riflessione sono essenziali per un approccio educativo dinamico e innovativo. La connessione tra esperienza e riflessione è particolarmente evidente nelle metodologie di apprendimento esperienziale, come il *problem-based learning* e il *learning by doing*, che pongono gli studenti e i professionisti di fronte a situazioni autentiche, stimolando un processo di elaborazione critica e consapevole delle proprie azioni (Cornoldi, et al., 1999). La metacognizione si inserisce in questo contesto come un processo di consapevolezza e regolazione del proprio pensiero: attraverso la riflessione sull'esperienza, il soggetto può sviluppare strategie metacognitive che gli permettono di guidare meglio il proprio apprendimento, riconoscere gli errori e individuare percorsi di miglioramento; ciò consente di trasformare la conoscenza implicita in conoscenza esplicita e trasferibile, promuovendo un apprendimento più profondo e consapevole, rispetto alle strategie adottate e alle modalità con cui si affrontano situazioni complesse. La metacognizione non è intesa esclusivamente come insieme delle conoscenze che un individuo possiede dei propri processi cognitivi (Flavell, 1979), ma come capacità di regolarne il funzionamento (Gombert, 1990) non solo dei propri stili d'apprendimento, ma anche di stili di vita inclusivi (La Marca & Cappuccio, 2020). «La didattica metacognitiva come un dispositivo di apprendimento trasformativo tendente ad agire sulla prospettiva di significato che riguarda la struttura degli assunti psicologici e culturali a partire dalla quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nostra esperienza. Si tratta di un quadro di riferimento costituito dalla nostra conoscenza disposizionale, ovvero dall'insieme di aspettative correlate che governano le relazioni causa-effetto, i ruoli, l'azione sociale, il nostro modo di essere, i valori, e le connessioni tra sentimenti e azioni» (Strollo, 2019, p.13). L'utilizzo di strategie metacognitive nella pratica didattica promuove un apprendimento più autonomo, critico e orientato alla risoluzione dei problemi, migliora la qualità dell'educazione e contribuisce alla formazione di professionisti capaci di adattarsi ai cambiamenti, di innovare e rispondere, con competenza, alle nuove esigenze emergenti nel campo dell'educazione. Non si tratta semplicemente di fornire informazioni, ma di guidare gli studenti in un processo di scoperta di sé stessi, aiutandoli a identificare i propri punti di forza e di debolezza, a riconoscere il proprio stile cognitivo e a sviluppare strategie personalizzate per

implementare autonomia critica e competenze autoriflessive, rendendo espliciti i processi impliciti. L'obiettivo è quello di promuovere un apprendimento trasformativo, ovvero un apprendimento che va al di là della semplice acquisizione di informazioni portando gli studenti a cambiare il modo in cui pensano, sentono e si relazionano con il mondo. Il docente riflessivo, consapevole del legame tra teoria e prassi, deve essere in grado di indagare criticamente le difficoltà emergenti, trasformandole in occasioni per adottare strategie educative personalizzate. In particolare, nel caso della discalculia, il ricorso a strumenti didattici metacognitivi, ludici e visivi si rivela essenziale per accompagnare l'alunno nel proprio percorso di apprendimento, valorizzando l'esperienza concreta e stimolando un pensiero numerico più consapevole.

La formazione continua degli insegnanti assume quindi un ruolo cruciale: permette loro di integrare conoscenze neuroscientifiche, competenze didattiche inclusive e approcci riflessivi, favorendo un ambiente educativo che non solo riconosce la diversità, ma la accoglie e la valorizza come risorsa. L'adozione di un approccio riflessivo e metacognitivo consente ai docenti di adattarsi con flessibilità ai bisogni specifici degli studenti, superando modelli didattici rigidi e standardizzati.

2. Didattica laboratoriale e discalculia: formare insegnanti competenti per una scuola inclusiva

Il DSM-5 in accordo con l'ICD-10 (OMS, 2007), indentifica il disturbo del calcolo come caratterizzato da prestazioni sostanzialmente inferiori a quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto nella capacità di calcolo, misurata con testi standardizzati somministrati individualmente in soggetti con normalità abilità cognitive e opportunità di apprendimento. In Italia le raccomandazioni per la pratica clinica definite come il metodo Consensus Conference (AID, 2009) consentono di distinguere nella discalculia profili connotati da debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica (*subitizing*, meccanismi di quantificazione, comparazione, seriazioni, strategia di calcolo a mente), procedure esecutive (lettura, scrittura e messa in colonna dei numeri) e di calcolo (recupero dei fatti numerici e algoritmi del calcolo scritto). Diverse sono le competenze matematiche che uno studente dovrebbe possedere nelle diverse età e la cui mancanza o ritardo nell'acquisizione dovrebbe portare alla richiesta di un approfondimento. Già a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia si possono individuare ritardi nell'acquisizione di abilità inerenti alle componenti dell'intelligenza numerica (il mancato raggiungimento delle numerazioni fino a 10; il mancato conteggio fino a 5;

la non acquisizione del principio di cardinalità; la difficoltà di comparazione di piccole quantità). All'inizio della scuola primaria le caratteristiche della presenza di un'adeguata sensibilità numerica riguardano principalmente sia la fluidità nello stimare e giudicare le grandezze che l'abilità nel riconoscere i risultati poco plausibili. L'individuazione di tali difficoltà è finalizzata alla realizzazione di attività didattico-pedagogiche mirate. Il supporto educativo non può tuttavia limitarsi all'applicazione delle misure dispensative e compensative tradizionali, quali l'uso di calcolatrici o *software* specifici, che, pur essendo utili, non sono sufficienti a garantire un apprendimento efficace e duraturo. È invece imprescindibile un investimento mirato nella formazione degli insegnanti, affinché possano riconoscere precocemente i segnali della discalculia e progettare interventi didattici realmente inclusivi e personalizzati. In tale ottica, assumono particolare rilievo la produzione di artefatti come i libri sensoriali che, grazie all'integrazione di stimoli tattili, visivi e manipolativi, consentono agli studenti di accedere ai concetti matematici in modo concreto e multisensoriale.

Questi materiali didattici si fondano su principi pedagogici consolidati, quali l'apprendimento multisensoriale e la didattica inclusiva, che valorizzano i diversi canali sensoriali e cognitivi degli alunni, facilitando la costruzione di significati profondi e stabili. Per uno studente con discalculia, interagire con materiali sensoriali rappresenta una modalità concreta di superare l'astrazione e di interiorizzare concetti matematici fondamentali, migliorando così l'autoefficacia e la motivazione.

3. La ricerca

La crescente attenzione verso una scuola inclusiva impone un ripensamento dei modelli formativi rivolti ai futuri docenti, chiamati a rispondere a bisogni educativi complessi e diversificati e a progettare interventi didattici personalizzati e accessibili. In tale prospettiva, la didattica laboratoriale si configura come una risposta concreta e coerente alle esigenze di una formazione orientata all'azione, alla cooperazione e alla riflessione critica. In ambito formativo, il laboratorio diventa un ambiente generativo in cui i docenti possono sperimentare, simulare, creare e valutare pratiche educative, mettendo in dialogo saperi teorici e pratiche operative (Laneve, 2012). Nel contesto della didattica speciale, la costruzione di artefatti cognitivi, come i libri sensoriali (Buccini, rappresenta un'occasione per tradurre i bisogni educativi degli alunni in strumenti didattici concreti, capaci di valorizzare i diversi canali di apprendimento e di superare le barriere cognitive tipiche dei disturbi specifici dell'apprendimento, tra cui la discalculia.

L'esperienza descritta si è svolta nell'ambito del corso di formazione per il sostegno dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Il laboratorio "Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico" ha coinvolto cinquanta docenti in formazione, suddivisi in piccoli gruppi di lavoro. Le fasi dell'attività laboratoriale sono state le seguenti:

1. Fase esplorativa: analisi dei bisogni degli alunni con discalculia e presentazione di strumenti didattici alternativi.
2. Fase progettuale: ideazione collaborativa di un artefatto cognitivo (libro sensoriale) destinato al potenziamento delle abilità logico-matematiche.
3. Fase operativa: costruzione manuale del libro sensoriale con materiali semplici e accessibili.
4. Fase riflessiva: condivisione dei prodotti e riflessione metacognitiva sul processo formativo, sulle difficoltà incontrate e sulle potenzialità dell'approccio laboratoriale.

4. Risultati e discussione

I prodotti realizzati hanno evidenziato un alto livello di creatività e di aderenza ai principi della didattica inclusiva. I libri sensoriali si sono rivelati strumenti capaci di: rendere visibili e manipolabili concetti astratti (come quantità, operazioni, numeri); offrire percorsi didattici differenziati e personalizzabili; promuovere un apprendimento significativo attraverso l'interazione sensoriale (Fig.1). Accanto ai libri sensoriali, l'esperienza laboratoriale ha portato alla creazione di altri artefatti cognitivi, tra cui un originale "Monopoli matematico" (Fig. 2) utile per consolidare abilità di calcolo e ragionamento in un contesto ludico e la "Piramide delle forme" contenente le principali figure geometriche solide, pensata per favorire il riconoscimento e la classificazione degli oggetti nello spazio, stimolando anche la motricità fine e l'intelligenza visuo-spaziale (Fig. 3).



Fig. 1. Libri sensoriali



Fig. 2 Monopoli di matematica.



Fig. 3 Piramide delle forme

Dal punto di vista formativo, il laboratorio è stato vissuto come uno spazio di crescita personale e professionale, in cui sperimentare in modo concreto la complessità della pratica inclusiva. Le riflessioni dei docenti, raccolte attraverso la somministrazione di tre domande guida quali: "Qual è la sua opinione sulla didattica laboratoriale?" (Fig. 4) "In che modo migliora la motivazione e l'autostima degli allievi?" (Fig. 5) "Quali difficoltà ha incontrato nella realizzazione dell'artefatto cognitivo?" (Fig. 6), sono state oggetto di un'analisi condotta secondo un approccio qualitativo-interpretativo, finalizzata ad approfondire, ampliare e arricchire la comprensione dell'efficacia formativa del percorso laboratoriale. Per supportare l'analisi, è stato utilizzato il software NVivo che ha permesso di organizzare e codificare sistematicamente i contenuti emersi, facilitando l'individuazione di ricorrenze tematiche e connessioni significative. In particolare, è stata effettuata una *word frequency analysis* utile per evidenziare i concetti maggiormente ricorrenti e far emergere nuclei tematici centrali nelle narrazioni dei partecipanti.

L'analisi ha prodotto le seguenti *word cloud*:



Fig. 4 Qual è la sua opinione sulla didattica laboratoriale?

1. I termini che emergono con maggiore enfasi sono: “didattica”, “efficace”, “apprendimento”, “tradizionale”, “attività” e “concetti”. Questa distribuzione semantica mette in evidenza alcuni nuclei centrali della percezione formativa: il termine “didattica” risulta il più ricorrente, a conferma del fatto che l’esperienza è stata vissuta come una riflessione profonda sulle pratiche educative. La presenza della parola “efficace” suggerisce che i docenti hanno riflettuto criticamente sulla qualità e sull’impatto della didattica, mettendo in relazione strumenti, approcci e risultati ottenuti;



Fig. 5- In che modo migliora la motivazione e l’autostima degli allievi?

2. L’elevata frequenza delle parole “comprensione”, “apprendimento” e “comprendere” riflette l’importanza attribuita dai docenti a una didattica che favorisca l’elaborazione profonda dei contenuti. In particolare, l’uso della didattica laboratoriale emerge come fattore chiave nel potenziare la motivazione degli allievi, poiché consente loro di partecipare attivamente, manipolare concetti astratti e dare senso alle attività scolastiche;



Fig. 6 - Quali difficoltà ha incontrato nella realizzazione dell’artefatto cognitivo?

3. La *word cloud* evidenzia la ricorrenza delle parole "attività", "gruppo" e "concetto", indicando che i docenti hanno vissuto il laboratorio come un'esperienza centrata sulla progettazione collaborativa e sulla costruzione condivisa di attività didattiche. Il lavoro in gruppo è stato percepito come arricchente ma anche impegnativo, soprattutto per la necessità di mediare approcci differenti. La trasformazione dei concetti teorici in attività pratiche ha rappresentato una delle principali difficoltà, richiedendo uno sforzo di semplificazione e adattamento ai bisogni degli studenti con DSA.

5. Conclusioni

L'esperienza presentata conferma l'efficacia della didattica laboratoriale nella formazione dei docenti di sostegno, in quanto capace di coniugare conoscenza teorica, competenze operative e riflessione pedagogica. La costruzione di artefatti cognitivi come i libri sensoriali rappresenta non solo una pratica didattica inclusiva, ma anche una strategia formativa potente per stimolare nei futuri insegnanti atteggiamenti di ricerca, cura, creatività e responsabilità educativa. Ulteriori ricerche potrebbero esplorare l'impatto di tali strumenti direttamente nelle classi, per valutarne l'efficacia sul piano dell'apprendimento e dell'inclusione reale.

Riferimenti bibliografici

Buccini, F. (2023). Percezione tattile e disabilità visiva: un'esperienza con i docenti del corso di formazione per le attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 586-607.

Buccini, F. (2024). Costruire competenze professionali attraverso la didattica laboratoriale. Una ricerca esplorativa con i futuri insegnanti di sostegno. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *4*(2), 1-10.

Cornoldi, C. (1999). *Metacognizione e apprendimento.* Bologna: Il Mulino.

Dewey, J. (1973²). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.

Gombert, J.E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of psychology, 28*(5), 571-580.

La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Laneve, C. (2012). *Elementi di didattica generale.* Milano: Editrice La Scuola

Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Strollo, M.R. (2019). *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione.* Milano: Franco Angeli.

Sessione 2
Didattica e Pedagogia Speciale: la formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva

1.

Didattica e Pedagogia Speciale: la formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. Inclusione scolastica e professionalità docente tra riflessione critica e innovazione formativa.

School Inclusion and Teaching Professionalism between Critical Reflection and Educational Innovation

Roberto Dainese*

Sommario

L'inclusione scolastica rappresenta una sfida educativa complessa che richiede oggi un profondo ripensamento pedagogico, politico e formativo. Il Convegno della SIPeS ha offerto uno spazio di confronto tra studiosi e professionisti sul tema della formazione dei docenti per una scuola autenticamente inclusiva. I contributi raccolti sono stati organizzzati in sei ambiti tematici: neuroscienze e relazione educativa, efficacia ed autoefficacia docente, approcci riflessivi e trasformativi, strategie didattiche inclusive, criticità sistemiche e quadro normativo, specializzazione e nuovi bisogni formativi. Le esperienze discusse sottolineano l'importanza della relazione empatica, della corporeità nei processi educativi e della riflessione critica come strumenti chiave per costruire ambienti di apprendimento significativi. L'efficacia del docente si lega alla sua capacità di adattarsi, collaborare e progettare interventi inclusivi fondati su evidenze, ma sempre situati nei contesti reali. Emergono anche le sfide normative, la necessità di formazione specifica – ad esempio per l'inclusione degli studenti sordi – e l'urgenza di politiche sostenibili e sistemiche.

L'insegnante inclusivo si configura così come professionista riflessivo e agente di cambiamento, mentre l'università è chiamata a formare non solo al ruolo, ma ai compiti

* Alma Mater Studiorum – Università degli Studi di Bologna.

educativi, promuovendo una scuola equa, accogliente e trasformativa per tutti e per tutte.

Parole chiave: inclusione, docente specializzato, formazione degli insegnanti.

Abstract

Inclusive education remains a complex challenge that requires a profound rethinking of pedagogical, political, and training frameworks. The SIPeS Conference provided a valuable forum for dialogue among scholars and educators, focusing on teacher education aimed at fostering a truly inclusive school. The contributions presented were thematically organized into six key areas: neuroscience and educational relationships; teacher effectiveness and self-efficacy; reflective and transformative approaches; inclusive teaching strategies; systemic challenges and regulatory frameworks; and specialization and emerging training needs.

The shared experiences highlighted the centrality of empathetic relationships, the role of embodiment in learning, and the importance of critical reflection as foundational tools for creating meaningful and accessible learning environments. Teacher effectiveness is linked to the ability to adapt, collaborate, and design inclusive interventions that are evidence-based, yet always grounded in real-world contexts. Additional attention was given to unresolved regulatory gaps, the need for targeted training – such as for the inclusion of deaf students – and the call for coordinated and sustainable policies.

The inclusive teacher thus emerges as a reflective professional and agent of change, while universities are called upon to provide education not only for the role, but for the broader educational mission – promoting a fair, welcoming, and transformative school for all.

Keywords: *inclusion, specialized teacher, teacher training.*

1. Introduzione

L'inclusione scolastica continua a rappresentare una delle sfide educative più rilevanti e condivise a livello nazionale e internazionale. Tuttavia, in un panorama culturale e politico in costante trasformazione, questa sfida richiede una rigenerazione dei fondamenti teorici – anche se ampiamente consolidati nel contesto italiano – e, soprattutto, un ripensamento profondo del pensiero politico e delle scelte strategiche che ne guidano l'attuazione.

L'esperienza maturata in quasi cinquant'anni di inclusione scolastica in Italia dovrebbe oggi orientare la formazione degli insegnanti verso una visione dell'inclusione non più intesa come risposta eccezionale a bisogni speciali o situazioni marginali, ma come principio fondante e costitutivo dell'agire educativo. Formare docenti inclusivi significa, infatti, promuovere una professionalità capace di riconoscere e valorizzare la diversità come componente ordinaria e costitutiva di ogni contesto scolastico, superando logiche compensative e approcci emergenziali.

Le minacce all'inclusione sono sempre pronte a riemergere sotto forme nuove e insidiose – dalla standardizzazione delle pratiche didattiche alla marginalizzazione silenziosa delle differenze – rendendo indispensabile un impegno rinnovato, critico e consapevole per preservare e rilanciare una scuola realmente equa e accogliente per tutti e tutte.

Di fronte a tale scenario, la riflessione pedagogica contemporanea è chiamata a un profondo ripensamento delle pratiche formative rivolte ai docenti, sia nella fase iniziale della loro preparazione che nei percorsi di aggiornamento e sviluppo professionale continuo. In particolare, si rende necessario un investimento strutturale nella formazione degli insegnanti per il sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità, affinché possano agire in modo competente e consapevole nei contesti scolastici sempre più eterogenei e complessi. La costruzione di una professionalità docente autenticamente inclusiva richiede l'integrazione di saperi teorici, strumenti operativi e competenze riflessive capaci di rispondere con flessibilità alle sfide educative poste da alunni con differenti esigenze e potenzialità.

In questa prospettiva, il Convegno della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) ha rappresentato un'importante occasione di confronto scientifico e di scambio tra studiosi, ricercatori e professionisti dell'educazione, offrendo una pluralità di contributi accomunati dalla volontà di esplorare criticamente i principali snodi della formazione docente in chiave inclusiva. Particolare attenzione è stata riservata alla figura del docente specializzato per il sostegno, il cui ruolo si configura come centrale nella promozione di una cultura scolastica improntata all'accoglienza, alla partecipazione e all'apprendimento di tutti e tutte.

2. Sei ambiti entro cui ripensare a formazione dei e delle docenti.

In questo contributo si propone di rielaborare in chiave tematica i contenuti presentati nel corso della tavola rotonda "Didattica e Pedagogia Speciale: la formazione degli insegnanti per una Scuola inclusiva" articolandoli in sei ambiti fondamentali che delineano un quadro complesso e articolato delle istanze attuali della formazione insegnanti:

- *Neuroscienze e relazione educativa*: analisi dei processi neurocognitivi che influenzano l'apprendimento, con particolare attenzione al ruolo della relazione educativa nella costruzione di ambienti di apprendimento significativi e favorevoli allo sviluppo integrale della persona.
- *Efficacia ed autoefficacia del docente*: esplorazione dei fattori che incidono sulla capacità dell'insegnante di promuovere il successo formativo degli alunni e sul rafforzamento della motivazione professionale, intesa come leva per un'azione educativa consapevole e orientata al cambiamento.
- *Approcci riflessivi e trasformativi*: valorizzazione di modelli formativi centrati sulla riflessione critica, sulla consapevolezza pedagogica e sulla capacità di mettere in discussione pratiche consolidate per generare innovazione e inclusione.
- *Didattica inclusiva e strategie operative*: approfondimento di strumenti, metodologie e dispositivi didattici volti a realizzare concretamente l'inclusione, con attenzione alla personalizzazione degli interventi e alla valorizzazione delle differenze come risorsa.
- *Criticità sistemiche e quadro normativo*: analisi delle condizioni strutturali, organizzative e legislative che influenzano l'effettiva attuazione delle politiche inclusive, evidenziando vincoli, contraddizioni e opportunità di miglioramento.
- *Specializzazione e nuovi bisogni formativi*: riflessione sull'evoluzione del profilo professionale dei docenti di sostegno, alla luce delle trasformazioni del contesto scolastico e dei nuovi bisogni educativi emergenti, con implicazioni dirette per i percorsi di formazione iniziale e in servizio.

Attraverso questa analisi, si intende contribuire al dibattito scientifico sulla formazione degli insegnanti e offrire spunti operativi per orientare politiche educative coerenti con i principi dell'inclusione scolastica.

Il primo ambito esplora il valore della relazione educativa alla luce delle neuroscienze e della dimensione corporea.

Studi recenti evidenziano come la sincronia tra docente e studente faciliti l'attenzione condivisa, la regolazione emotiva e la motivazione scolastica. La capacità dell'insegnante di "sintonizzarsi" con la classe – attraverso contatto visivo, feedback immediati e comunicazione empatica – costituisce un potente predittore di coinvolgimento attivo e successo formativo.

A questi aspetti si affianca l'indagine sul ruolo della corporeità nei processi di insegnamento/apprendimento, che ne evidenzia la funzione mediale e inclusiva. La dimensione corporea non è solo veicolo di contenuti, ma costrutto pedagogico essenziale per la costruzione di ambienti significativi e accessibili, soprattutto nella scuola dell'infan-

zia e primaria. Entrambe le prospettive convergono nel riconoscere la centralità della relazione autentica come dispositivo pedagogico trasformativo.

Numerosi contributi hanno affrontato il tema delle competenze professionali del docente inclusivo, considerando l'efficacia e l'autoefficacia come dimensioni interconnesse. L'insegnante efficace non si limita alla padronanza disciplinare, ma si configura come un professionista riflessivo, capace di leggere i contesti e rispondere in modo adattivo ai bisogni educativi emergenti. In questa direzione, l'indagine sull'autoefficacia dei docenti in formazione – condotta su larga scala – evidenzia una buona percezione nelle aree dell'istruzione inclusiva e della collaborazione, mentre permane una fragilità nella gestione del comportamento-problema. Questi dati suggeriscono l'importanza di percorsi formativi che rinforzino la consapevolezza operativa del docente, accompagnando la riflessione teorica con esperienze pratiche e simulate, al fine di coniugare sicurezza professionale e flessibilità strategica.

Il terzo ambito fa riferimento ad un ulteriore asse tematico che riguarda le metodologie riflessive e narrative come strumenti per la formazione. L'approccio metariflessivo adottato nei corsi di specializzazione, attraverso l'osservazione strutturata e la documentazione delle pratiche, consente ai futuri docenti di sviluppare uno sguardo pedagogico contestualizzato, capace di cogliere la soggettività degli alunni e le implicite dinamiche educative. In questa stessa cornice, la socioanalisi narrativa si rivela un potente dispositivo per interrogare i dispositivi di esclusione e decostruire rappresentazioni sedimentate. La formazione non è intesa come mera trasmissione di saperi, ma come pratica critica che abita il campo della pluralità e della negoziazione del senso. La costruzione del profilo professionale si realizza attraverso un processo dialogico che valorizza l'espressione personale, l'ascolto attivo e il riconoscimento condiviso delle esperienze vissute.

Il cuore della *trasformazione inclusiva* risiede nelle strategie didattiche adottate in aula. L'approccio *evidence-based* viene applicato con flessibilità, riconoscendo che le scelte metodologiche non sono rigide né universali, ma contestuali, relative e frutto di responsabilità. Il "dipende" della pedagogia non è segno di debolezza, ma espressione della consapevolezza dell'unicità di ogni contesto. In quest'ottica, si rivelano significative anche le sperimentazioni metodologiche nell'insegnamento linguistico, che valorizzano l'oralità, il gioco, l'uso integrato dei linguaggi corporei e visivi, come nel caso della piattaforma "*An English Island*". L'adozione di strumenti come il feedback formativo, le griglie osservative personalizzate, e le tecnologie per l'accessibilità contribuisce a costruire ambienti di apprendimento equi e motivanti. La competenza docente si misura dunque anche nella progettazione curricolare inclusiva, fondata su un'attenta lettura dei bisogni e delle risorse individuali.

Alcuni contributi affrontano il vuoto normativo che ancora oggi grava sulla realizzazione di misure di equipollenza e personalizzazione, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. La mancanza di criteri condivisi e di linee guida operative produce insicurezze e prassi arbitrarie, che rischiano di minare il diritto allo studio degli alunni con disabilità. Sul versante formativo, le recenti modifiche legislative – come la Legge 106/2024 – pongono interrogativi sulla sostenibilità dei nuovi percorsi TFA e sul mantenimento degli standard qualitativi. Si avverte la necessità di un coordinamento tra università, ministero e territori, capace di superare logiche emergenziali e di costruire percorsi coerenti, fondati su una visione sistemica e partecipata dell'inclusione.

Infine, emerge con forza il tema della specificità dei bisogni educativi, con particolare riferimento alla sordità. Le proposte formative orientate all'inclusione degli studenti sordi dimostrano quanto sia fondamentale un approccio integrato, che coniughi diagnosi precoce, progettualità didattica, interventi linguistici e uso di supporti tecnologici. La costruzione di reti tra scuola, università e servizi del territorio appare essenziale per garantire una risposta educativa efficace. Parallelamente, indagini esplorative condotte su futuri docenti di sostegno evidenziano la consapevolezza dei fabbisogni formativi in settori come la metacognizione, la gestione delle relazioni e l'impiego delle metodologie attive. Queste evidenze chiamano in causa la responsabilità delle agenzie formative, chiamate a innovare i curricoli e a strutturare percorsi coerenti, riflessivi e professionalizzanti.

3. Conclusioni

Il quadro delle esperienze presentate evidenzia che l'inclusione non è un traguardo già acquisito, ma un processo in costruzione che interroga le istituzioni educative, i dispositivi formativi, i saperi professionali.

La formazione dei docenti, specie quelli impegnati nelle attività di sostegno, deve farsi carico della complessità della scuola contemporanea, articolandosi in una tensione costante tra teoria e prassi, tra standard e personalizzazione, tra identità professionale e collettività educativa.

Le prospettive analizzate mostrano che l'insegnante inclusivo non è semplicemente un esecutore di norme o un tecnico della didattica, ma un mediatore culturale, un intellettuale riflessivo, un agente di trasformazione sociale. In questa direzione, l'università è chiamata a non limitarsi a "formare al ruolo", ma a "formare alla missione" educativa, alimentando visioni plurali, etiche e progettuali della scuola del futuro.

Riferimenti bibliografici

Canevaro, A. (2022). *La scuola inclusiva: voci, prospettive e pratiche.* Trento: Erickson.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica.* Roma: Carocci.

D'Alessio, S. (2015). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica.* Rotterdam: Sense Publishers.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

2.

Sincronia neurale, interazione educativa e motivazione scolastica

Neural synchrony, educational attunement and school motivation

Giombattista Amenta* e Ilaria La Malfa**

Sommario

Il presente contributo esplora la complessa relazione tra sincronia neurale, interazione educativa e motivazione scolastica, ponendo particolare enfasi sulla formazione degli insegnanti in un'ottica inclusiva. Partendo dall'analisi delle criticità ricorrenti nella pratica didattica, come la disconnessione tra la produzione scientifica, i testi per docenti e la realtà scolastica quotidiana, il lavoro esamina i fondamenti neuroscientifici e pedagogici della sintonia educativa. Viene evidenziata la centralità dell'empatia e della co-orientazione dell'attenzione quali elementi cruciali per promuovere l'apprendimento autentico e il coinvolgimento attivo degli studenti. Vengono proposte strategie operative e riflessioni critiche volte allo sviluppo di ambienti scolastici intrinsecamente motivanti e realmente inclusivi.

Parole chiave: sincronia neurale, motivazione scolastica, sintonizzazione educativa, empatia, interazione educativa.

Abstract

This paper explores the complex relationship between neural synchrony, educational interaction, and school motivation, with a particular focus on teacher training from an inclusive perspective. Starting from an analysis of recurring challenges in teaching practices – such as the disconnect between scientific research, teacher training materi-

* Università degli Studi di Messina.
** Università degli studi di Macerata

als, and everyday school reality – the paper examines the neuroscientific and pedagogical foundations of educational attunement. It highlights the central role of empathy and shared attention as crucial elements for fostering authentic learning and active student engagement. The paper proposes practical strategies and critical reflections aimed at developing intrinsically motivating and truly inclusive school environments.

Keywords: *neural synchrony, school motivation, educational attunement, empathy, educational relationship*.

1. Introduzione

La scuola contemporanea si trova al centro di sfide educative sempre più complesse, che richiedono una profonda integrazione tra ricerca scientifica, formazione dei docenti e verifica della pratica quotidiana in classe. Recenti studi internazionali evidenziano come la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi e motivanti dipenda in larga misura dalla qualità della relazione educativa e dalla capacità degli insegnanti di sintonizzarsi con i bisogni, le emozioni e le potenzialità degli studenti (Cooper, 2011; Jennings & Greenberg, 2009).

Tale sintonia si configura come un fattore determinante non solo per la motivazione e il coinvolgimento degli alunni, ma anche per il loro benessere complessivo e per la costruzione di un clima scolastico positivo (OECD, 2018).

In aula, ogni studente e ogni docente inviano e ricevono messaggi verbali e non verbali. Alcuni docenti, grazie alla loro particolare sensibilità, colgono i segnali dello stato emotivo degli studenti (rilassati/tesi, riposati/affaticati, attenti/distratti, motivati/demotivati). Tali informazioni sono fondamentali per un insegnamento efficace e coinvolgente, ma alcuni insegnanti le ignorano. Docenti attenti si interrogano sull'efficacia delle loro proposte (facile/difficile, interessante/noioso, gradito/rifiutato) e usano i feedback per adattare il loro approccio e rispondere alle esigenze reali degli interlocutori. Assumono decisioni su come proseguire, cosa fare, cosa dire, quando e come dirlo.

La capacità di sintonizzarsi con gli studenti, entrare in empatia e adattarsi al loro stato emotivo e cognitivo è anche una scelta consapevole: implica l'impegno attivo per trasformare una lezione statica in un'esperienza dinamica che stimoli interesse, partecipazione e coinvolgimento. Al contrario, un insegnamento egocentrico, quando cioè il docente parla a sé stesso senza un vero ascolto e contatto con l'altro, rende difficile catturare interesse e attenzione della classe.

2. Scarsa sintonia docente – alunno e ricadute sul clima della classe

Quando il docente predilige la lezione frontale o *ex cattedra*, limitandosi a trasmettere informazioni senza sollecitare la partecipazione attiva degli alunni, rischia di creare un ambiente in cui questi ultimi sono relegati al ruolo di semplici spettatori passivi. Pertanto, la partecipazione può ridursi drasticamente e gli studenti possono sperimentare con facilità sentimenti quali senso di esclusione, sentirsi poco importanti e perfino trasparenti o invisibili (Gamo, 2022).

L'utilizzo eccessivo di strumenti come le presentazioni PowerPoint, soprattutto se non accompagnato da momenti di interazione reale, rischia di trasformare la lezione in una mera esposizione unidirezionale. In questo scenario, gli studenti possono avere la sensazione che il docente parli in una stanza, ma non realmente a loro, rafforzando la distanza emotiva e cognitiva (DiYanni & Borst, 2020).

La mancanza di coinvolgimento facilita negli studenti comportamenti di fuga quali disattenzione, distrazione, uso improprio della tecnologia, fino a veri e propri atteggiamenti di passività come il sognare ad occhi aperti. Questi segnali sono particolarmente frequenti negli adolescenti e rappresentano una reazione difensiva alla percezione di un ambiente poco stimolante (Oliveira & Lathrop, 2022).

La tabella 1 di seguito riportata offre una panoramica dei segnali osservabili e delle principali ricadute sugli studenti della scarsa sintonia docenti - studenti:

Segnali di scarsa sintonia	Conseguenze sugli studenti
Partecipazione passiva	Calo di motivazione, esclusione, disinteresse
Disattenzione, uso improprio della tecnologia	Isolamento, passività, fuga
Scarsa attenzione ai feedback degli allievi	Svalutazione, bassa autostima, frustrazione
Approccio frontale e monodirezionale	Demotivazione, disinteresse, scarso coinvolgimento
Scarso ascolto e contatto visivo	Sensazione di invisibilità, auto-esclusione

Tab. 1 Segnali di scarsa sintonia e ricadute sugli studenti.

Tenere conto di segnali del tipo indicato può aiutare gli insegnanti a intervenire tempestivamente, qualora fosse necessario, adottando strategie utili per ristabilire una relazione educativa efficace e inclusiva.

La difficoltà del docente di sintonizzarsi con gli studenti può essere correlata a diversi fattori, inclusi specifici "analfabetismi" comuni in alcuni disturbi di personalità. In particolare, il disturbo narcisistico di personalità (DNP), che si caratterizza per un pattern comunicativo unidirezionale, autocentrato e solipsistico, comporta in genere scarso interesse per gli altri, i loro vissuti e le loro opinioni, compromettendo reciprocità ed empatia. Gli individui con DNP tendono a monopolizzare la comunicazione per affermare superiorità e ottenere ammirazione, anziché riconoscere l'altro e la sua presenza (Ronningstam, 2024).

Nel contesto educativo, da tali atteggiamenti possono derivare preferenze per lezioni frontali dominate dall'insegnante, poca considerazione degli interlocutori, scarsa interazione e partecipazione degli studenti. Anche se non patologico, l'approccio indica una tendenza egocentrica che impoverisce la relazione e limita l'efficacia dell'insegnamento.

Studi recenti dimostrano come una comunicazione unidirezionale in classe riduca l'*engagement* degli studenti, diminuisca la comprensione dei contenuti e ostacoli lo sviluppo di un ambiente collaborativo. Al riguardo, Mahdi (2023) sottolinea l'importanza di strategie comunicative bidirezionali e di ascolto attivo per migliorare l'apprendimento e la motivazione. Adottare uno stile empatico e interattivo favorisce una maggiore sintonia, migliorando efficacia dell'insegnamento e benessere degli studenti. Evitare modalità comunicative autocentrate e solipsistiche è fondamentale per costruire un ambiente educativo inclusivo e partecipativo.

Un docente con atteggiamento autocentrato o solipsistico pone sé stesso al centro della scena educativa, relegando l'alunno in un ruolo passivo e marginale. Lo stile è caratterizzato da uso eccessivo della lezione frontale, scarsa attenzione ai feedback degli studenti e mancanza di ascolto reale. L'approccio può trasmettere agli alunni una profonda svalutazione implicita della loro persona, presenza e importanza. In casi estremi, l'alunno rischia di sentirsi una presenza vuota, silenziosa, priva di valore, voce e riconoscimento.

Gli studenti immersi in un ambiente in cui non vengono visti, ascoltati né riconosciuti, possono ricevere squalificazioni personali implicite e non verbali, che configurano ingiunzioni o negazioni di permessi fondamentali (Berne, 1966). Tra i messaggi più profondi e dannosi trasmessi in questi casi si possono indicare:

- "Non essere" o "Non esistere" che equivale a comunicare qualcosa come "Per me è indifferente o quasi se tu ci sei o meno"; in casi particolari tale messaggio può diventare "Sarebbe meglio che tu non ci fossi".

- "Non essere importante", che equivale a comunicare "Quello che pensi, provi o desideri non conta o conta molto poco", ovvero non conti molto.

Questi messaggi, anche se non espliciti, sono veicolati tramite atteggiamento, postura, tono di voce e soprattutto indifferenza verso gli alunni, la loro presenza e i loro bisogni, ovvero le loro domande, osservazioni, richieste.

La ripetizione di tali squalificazioni può minare l'autostima dello studente, generare senso di inutilità, demotivazione e, nei casi più gravi, ansia, ritiro, esclusione e auto-emarginazione.

Le conseguenze di una relazione educativa poco sintonizzata sono molteplici. Se ne indicano alcune:

- lo studente non si sente visto, riconosciuto, accolto;
- resistenza e condotte oppositive, autoesclusione, chiusura;
- aumento della conflittualità e della dispersione;
- difficoltà di attenzione.

Adottare uno stile comunicativo autenticamente dialogico, basato su ascolto, riconoscimento e valorizzazione reciproca, non è solo una scelta pedagogica efficace, ma un atto di responsabilità etica e relazionale.

3. Sincronia neurale, empatia e inclusione

Negli ultimi decenni, lo sviluppo delle neuroscienze ha portato a una nuova comprensione delle dinamiche relazionali in ambito educativo. Studi recenti hanno infatti dimostrato come l'empatia, la condivisione di stati emotivi e la motivazione all'apprendimento trovino un correlato nei processi di sincronia neurale (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Dikker et al., 2017).

3.1. Sincronia neurale e interazione

La ricerca ha evidenziato che la qualità delle interazioni sociali – in particolare quelle basate sull'ascolto e sulla co-costruzione di significati – favorisce la sincronizzazione delle attività cerebrali tra docenti e discenti, con effetti positivi sull'attenzione condivisa, sulla partecipazione e sull'apprendimento autentico (Meltzoff et al., 2009; Howard-Jones, 2014).

In particolare, la relazione che si instaura richiama ciò che accade nella ginnastica ritmica: si attivano simultaneamente aree analoghe del cervello nei due partner coinvolti nella relazione educativa, come accade, ad esempio, tra madre e bambino impegnati nella stessa attività. Il fenomeno di sincronia neurale promuove una comunicazione efficace e la co-costruzione di significati condivisi.

Le implicazioni dal punto di vista pedagogico-didattico sono rilevanti: l'apprendimento autentico è favorito da interazioni caratterizzate da sincronia neurale, che generano una connessione profonda sul piano emotivo, cognitivo e motivazionale.

3.2. Sincronia neurale, relazione educativa ed empatia

Gli esseri umani sono entità biologiche; il comportamento umano e quello cerebrale (la memorizzazione, l'epistemologia, la lettura, la scrittura, l'aritmetica, la creatività, il ragionamento, l'intelligenza, l'emotività) possono essere ricondotti a basi biologiche. Di conseguenza, si potrebbe affermare che l'insegnamento riguarda, in larga parte, fenomeni neurobiologici (Geake, 2017).

Negli ultimi anni, infatti, l'interesse per le dinamiche relazionali in ambito educativo si è arricchito grazie all'apporto degli studi neuroscientifici. Ricerche recenti, condotte in contesti scolastici, attraverso tecniche di *hyperscanning* hanno dimostrato che, durante un'interazione significativa, può emergere una sincronizzazione dell'attività cerebrale tra insegnante e alunno, specialmente in aree deputate all'attenzione condivisa, alla motivazione e alla comprensione reciproca (Zheng et al., 2020; Dikker et al., 2017).

Alla base del meccanismo vi è il sistema dei *neuroni specchio*, scoperto da Giacomo Rizzolatti (2006), che costituiscono un dispositivo neurofisiologico che mette in relazione le azioni esterne eseguite da altri con il repertorio interno di azioni dell'osservatore. Pertanto, il meccanismo sembrerebbe permettere al soggetto una comprensione dell'azione altrui "dall'interno" o, più precisamente, attraverso la stimolazione del proprio sistema motorio (Rizzolatti & Sinigaglia 2010).

Tuttavia, interpretare l'apprendimento unicamente attraverso la lente delle neuroscienze non sempre può risultare la prospettiva più opportuna per il contesto scolastico (Geake, 2017). Infatti, sul piano della riflessione pedagogica, assume rilievo la riflessione di Rifkin, secondo il quale "i circuiti biologici si attivano con l'esercizio sociale" (Rifkin, 2009); in altre parole, il contesto sociale e relazionale è essenziale per l'attivazione dei circuiti dei neuroni specchio e per stabilire percorsi empatici nel cervello.

Sebbene, quindi, le evidenze scientifiche dimostrino che durante l'interazione si possa verificare una sincronizzazione cerebrale tra insegnante e alunno, è sul piano

pedagogico che il fenomeno acquista autentico significato formativo, solo se inserito all'interno di una relazione empatica. L'empatia, intesa, qui, come atto professionale consapevole, potrebbe rappresentare la condizione relazionale che consente alla sincronia neurale tra docente e studente di trasformarsi in apprendimento autentico.

Si tratta di un'empatia competente, che non prescrive un percorso già tracciato, ma si costruisce nell'incontro con l'altro, adattandosi ai suoi tempi, bisogni e possibilità (Canevaro & Malaguti, 2014). Secondo Rogers (1981) l'empatia assume un ruolo fondamentale nel contesto educativo in quanto consente di instaurare relazioni autentiche fondate sul rispetto e sulla comprensione profonda dell'esperienza soggettiva degli studenti.

L'approccio promuove un clima relazionale improntato alla fiducia e alla sicurezza, riducendo la percezione di minaccia o di giudizio da parte degli alunni e favorendo, di conseguenza, una maggiore disponibilità alla partecipazione attiva. In un ambiente empatico, gli studenti sono maggiormente sostenuti nel loro percorso di crescita personale, nello sviluppo dell'autoregolazione e del senso di responsabilità, oltre che nell'apertura al pensiero critico e creativo. Queste condizioni risultano determinanti per un apprendimento autentico e duraturo, nonché per il benessere complessivo dell'esperienza formativa.

L'empatia diventa, in questo senso, uno sforzo di comprensione fondamentale per innalzare la qualità e l'efficacia della relazione tra l'adulto e lo studente (Lumbelli, 2009). Si tratta di un atto pedagogico intenzionale, che si traduce in scelte comunicative e organizzative orientate alla costruzione di un clima relazionale favorevole. Un'apertura mentale flessibile, che si esprime, ad esempio, attraverso l'uso consapevole del linguaggio del corpo, la ricerca del contatto visivo, la modulazione della voce, la postura e la posizione del docente nello spazio dell'aula, rappresenta una forma concreta di cura educativa.

È in questo senso che l'empatia si configura come un *esercizio intenzionale*, una pratica quotidiana di attenzione al contesto e alle sue dinamiche, capace di generare ambienti inclusivi e relazioni educative autentiche (Lombardi, 2024). Come sottolineano Greenberg e Kushé (2009) "quanto più il rapporto tra allievo e insegnante diviene positivo e di qualità, tanto più l'apprendimento ne risente in modo positivo".

L'empatia si configura, dunque, come una competenza necessaria che incide non solo sulla qualità dell'insegnamento, ma anche sull'apprendimento e sul comportamento degli studenti (Gimbert et al., 2023). In questa prospettiva, l'insegnante non è solo trasmettitore di contenuti, ma costruttore di uno spazio relazionale sicuro, in cui ogni studente possa sentirsi riconosciuto, accolto e motivato a partecipare. Tale forma di "alleanza silenziosa" costituisce il presupposto dell'apprendimento autentico.

L'efficacia dell'empatia educativa si misura, allora, nella sua capacità di generare riconoscimento; quando uno studente sente di essere visto e compreso nella sua interezza, si attiva un processo di appartenenza reale. In conclusione, è solo quando la sincronia neurale è sostenuta da un'intenzionalità pedagogica e da un'empatia incarnata nel gesto didattico che può diventare esperienza formativa. Il cervello, infatti, entra in risonanza solo se prima risuona la relazione. È in questa sottile, ma potente connessione, fatta di ascolto, cura e reciprocità, che si sprigiona il potenziale trasformativo dell'educazione.

3.3. Relazione educativa e co-orientazione

Come osservato da Rogers (1997), la qualità della relazione educativa è un elemento fondante per la crescita dell'educando. Tale relazione si costruisce attraverso attenzione reciproca, ascolto attivo e capacità di modulare il proprio comportamento in base ai segnali impliciti ed espliciti dell'altro. In questa prospettiva, la relazione educativa non può prescindere da un atteggiamento empatico e autentico dell'insegnante, che accolga lo studente con uno sguardo rispettoso, sappia ascoltare oltre le parole e valorizzare la sua unicità attraverso scelte didattiche flessibili e differenziate.

Tuttavia, tale forma di empatia non è solo una disposizione interiore, ma si concretizza in pratiche relazionali e cognitive che rimandano a un'altra dimensione fondamentale dell'interazione educativa: la co-orientazione. Secondo le teorie dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977; Vygotskij, 1978) e la ricerca pedagogica più recente (Amenta, 2013), l'apprendimento è un processo relazionale, situato e co-costruito, che si nutre di una direzione condivisa dello sguardo, dell'intenzionalità e dell'interesse.

La co-orientazione, intesa come la capacità di sintonizzarsi con il focus attentivo dell'altro, trova una base solida nelle prime interazioni madre-bambino. Studi classici (Collis & Schaffer, 1975; Rocissano & Yatchmink, 1983) hanno evidenziato come la convergenza dell'attenzione tra adulto e bambino sia determinante per lo sviluppo linguistico e, più in generale, per l'emergere di una relazione educativa significativa. Quando l'adulto riesce a seguire e valorizzare il focus attentivo del bambino, si crea un contesto di attenzione condivisa che facilita l'acquisizione di linguaggi e significati, e rinforza la connessione tra vissuto interno e rappresentazione esterna.

Analogamente, in ambito scolastico, l'insegnante che si mostra empatico e attento nel cogliere i segnali deboli della classe – sguardi, posture, silenzi – è in grado di instaurare una relazione educativa autentica, in cui empatia e co-orientazione si alimentano reciprocamente. La capacità di "lasciarsi guidare dallo sguardo dell'altro" consente la trasformazione della classe in uno spazio realmente inclusivo, dove ciascuno si sente

riconosciuto, visto e coinvolto in un processo di apprendimento comune. La relazione educativa diventa allora uno spazio di rispecchiamento rispettoso, dove la sintonizzazione affettiva e cognitiva favorisce non solo la motivazione, ma anche la costruzione della consapevolezza di sé e degli altri.

Empatia, attenzione condivisa e negoziazione dei significati emergono così come dimensioni centrali per la costruzione di una "comunità di apprendimento", dove l'insegnamento non è semplice trasmissione, ma co-costruzione di percorsi di senso condivisi.

4. Verso una didattica sintonica e inclusiva

Una didattica sintonica e inclusiva si fonda su un principio essenziale: la qualità della relazione educativa. Essere in sintonia con gli studenti significa intercettarne i bisogni, riconoscerne i vissuti, adattare gli interventi didattici in modo flessibile e consapevole. Il processo non dipende solo dalla sensibilità individuale del docente, ma è frutto di una scelta intenzionale e riflessiva.

Ogni ingresso in aula attiva una rete fitta di segnali verbali e non verbali. Alcuni insegnanti riescono a cogliere con naturalezza gli indizi dello stato emotivo e cognitivo dei propri studenti: tensione, stanchezza, motivazione, distrazione. Questa capacità di lettura situata consente di trasformare una lezione standardizzata in un'esperienza dinamica, relazionale e coinvolgente.

Essere sintonizzati con la classe vuol dire anche modificare in tempo reale il proprio approccio, ascoltare attivamente, scegliere con cura le parole, il tono di voce, la postura. Significa comunicare che ogni studente è importante, che la sua presenza conta e che il suo punto di vista è accolto. In questa prospettiva, empatia, osservazione e flessibilità diventano i pilastri di una didattica davvero inclusiva.

Numerose ricerche *evidence-based* (Hattie, 2012; OECD, 2018) confermano l'efficacia di pratiche didattiche orientate alla relazione, all'ascolto e alla partecipazione attiva. Strategie come il feedback tempestivo, la didattica negoziale, il coinvolgimento cooperativo e l'attenzione ai segnali deboli favoriscono il riconoscimento, la motivazione e il senso di appartenenza. Tali approcci, se sostenuti da una riflessione continua sull'agire educativo (Schön, 1983), permettono un adattamento costante ai bisogni del gruppo classe (Pandey, 2024).

Strategia	Descrizione essenziale	Impatto su motivazione/ partecipazione
Contatto visivo reale	Attivare e mantenere un contatto autentico	Favorisce fiducia, ascolto, coinvolgimento
Feedback tempestivo e costruttivo	Riconoscere sforzi e orientare positivamente	Rafforza autostima, motivazione
Coinvolgimento attivo	Attività collaborative e laboratoriali	Stimola attenzione condivisa, apprendimento significativo
Osservazione e adattamento	Cogliere stati emotivi e cognitivi del gruppo	Consente risposte mirate e inclusione reale
Didattica negoziale	Coinvolgimento degli studenti nella definizione degli obiettivi	Promuove responsabilità, *engagement* e motivazione

Tab. 2 Strategie e buone pratiche per incentivare sintonia e inclusione.

In sintesi, la prospettiva della sincronia neurale e della sintonia educativa offre alla pedagogia dell'inclusione una chiave interpretativa preziosa: permette di ridefinire l'inclusione come qualità della relazione, invita a riconoscere precocemente i segnali di disconnessione educativa e ribadisce l'importanza della fiducia e del riconoscimento reciproco come condizioni indispensabili per un apprendimento autentico e partecipato.

5. Conclusioni

In conclusione, la sincronia neurale e la sintonizzazione relazionale rappresentano oggi dimensioni centrali di una professionalità docente capace di affrontare le sfide poste dall'inclusione scolastica. Solo attraverso una formazione che valorizzi empatia, riflessività e pratiche basate sulle evidenze, sarà possibile costruire ambienti di apprendimento realmente aperti e motivanti, nei quali ogni studente possa sviluppare appieno il proprio potenziale (Howard-Jones, 2014; Hattie, 2012; OECD, 2018).

Solo una scuola, in cui l'insegnante è disposto a mettersi in gioco nella relazione, ad ascoltare realmente e a co-costruire con i propri studenti, può essere davvero inclusiva e motivante. La sincronia neurale, come dimostrano le ricerche più recenti, non è solo un fenomeno biologico, ma un potente alleato della pedagogia speciale. Diventa quindi necessario promuovere nella formazione iniziale e in servizio dei docenti pratiche riflessive, strumenti di osservazione, strategie di adattamento flessibile e, soprattutto, una cultura dell'empatia e della cura. Solo così sarà possibile rispondere in modo autentico alle sfide della scuola contemporanea, valorizzando ogni studente e promuovendo il pieno sviluppo delle sue potenzialità.

Riferimenti bibliografici

Amenta, G. (2013). Apprendimento. In G. Bertagna & P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 39–54). Brescia: La Scuola.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berne, E. (1966). *Principles of Group Treatment*. New York: Oxford University Press.

Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione e educazione: Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97–108. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1515.

Collis, G. M., & Schaffer, H. R. (1975). Synchronization of Visual Attention in Mother–Infant Pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 16(4), 315–320. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1975.tb00365.x.

Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. London: Continuum.

Dikker, S., Wan, L., Davidesco, I., Kaggen, L., Oostrik, M., McClintock, J., & Poeppel, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current Biology, 27*(9), 1375–1380. https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002.

DiYanni, R., & Borst, A. (2020). *The Craft of College Teaching: A Practical Guide*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A MetaAnalysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Gamo, J. (2022). Anatomy education—Paradigm Shift from Passive To Active Learning—Effects on Student Engagement, Comprehension and Retention: A Review of Literature from 2012 to 2022. *The FASEB Journal, 36*(S1), 87–99. https://doi.org/10.1096/fasebj.2022.36.s1.l7949.

Geake, J. (2017). *The Brain at School: Educational Neuroscience in the Classroom*. London: McGraw-Hill Education.

Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education, 18*(1), 3–39. https://doi.org/10.1177/19427751211014920.

Greener, S. (2018). Research Limitations: The Need for Honesty and Common Sense. *Interactive Learning Environments, 26*(5), 567–568. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486785.

Greenberg, M., & Kuschè, K. (2009). *Emozioni per l'uso. Una proposta per educare i bambini*. Molfetta: La Meridiana.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and Education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817–824. https://doi.org/10.1038/nrn3817.

Immordino Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693.

Lombardi, G. (2024). Il ruolo delle competenze comunicativorelazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 12*(2), 103–113. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-09.

Lumbelli, L. (2009). La relazione educativa: affetti, emozioni e apprendimento. In G. Vattani & L. Lumbelli (Eds.), *Educare alla relazione* (pp.23–42). Milano: FrancoAngeli.

Mahdi, S. (2023). Effective Communication in Learning: Teacher Strategies and Their Impact on Student Learning Outcomes. I*nternational Journal of Linguistics, Communication and Broadcasting, 2*(2), 26–33. https://doi.org/10.61442/ijlcb.v2i2.59.

OECD. (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264293243-en.

Oliveira, A., & Lathrop, J. (2022). Toward a Curiosity Mindset: Reframing the Problem of Student Disengagement from Classroom Instruction. *The European Educational Researcher, 5*(1), 99–121. https://doi.org/10.31757/euer.512.

Pandey, G. (2024). From Motivation to Engagement in ELT: Evidence-Based Strategies for Transformation. *Journal of Critical Studies in Language and Literature, 6*(1) 39-45. https://doi.org/10.46809/jcsll.v6i1.318.

Rifkin, J. (2010). *La Civiltà dell'Empatia. La Corsa Verso la Coscienza Globale nel Mondo in Crisi*. Milano: Mondadori.

Rizzolatti, G. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2010). The Functional Role of The Parieto-Frontal Mirror Circuit: Interpretations and Misinterpretations. *Nature Reviews Neuroscience, 11*(4), 264–274. https://doi.org/10.1038/nrn2805.

Rocissano, L., & Yatchmink, Y. (1983). Language Skill and Interactive Patterns in Prematurely Born Toddlers. *Child Development*, 54(5), 1229-1241. https://doi.org/10.2307/1129678.

Rogers, C. R. (1997). *La Terapia Centrata sul Cliente*. Firenze: La Nuova Italia.

Ronningstam, E. (2024). *Narcissistic Personality: Clinical and Research Perspectives*. New York: Guilford Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zheng, L., Chen, C., Liu, W., Long, Y., Zhao, H., Bai, X., & Hu, Y. (2020). Enhancement of Teaching Outcome Through Neural Prediction of The Students' Knowledge State. *Human Brain Mapping, 41*(2), 471–481. https://doi.org/10.1002/hbm.24816.

3.

Insegnanti efficaci e scuola inclusiva: nuove prospettive pedagogico-didattiche

Effective teachers and inclusive school: new pedagogic and didactic perspectives

Giombattista Amenta* e Concetta Gervasi** (*)

Sommario

Il presente lavoro si inserisce nell'ambito della Teacher e School Effectiveness Research, concentrandosi sul ruolo dell'insegnante efficace nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, stimolanti e innovativi. In un contesto scolastico sempre più complesso ed eterogeneo, la professionalità del docente si rivela centrale per promuovere conoscenze e competenze trasferibili anche al di fuori della scuola. L'efficacia dell'insegnamento non si limita alla padronanza disciplinare, ma include la capacità di interpretare i bisogni educativi degli studenti e di adottare metodologie flessibili e partecipative. Il lavoro propone un'analisi critica delle politiche attuali di formazione iniziale e in servizio, sottolineando l'urgenza di percorsi strutturati di sviluppo professionale e leadership educativa per migliorare la qualità della didattica e il successo scolastico degli alunni.

Parole chiave: insegnante efficace, inclusione scolastica, formazione docente, pratiche inclusive.

* Università degli Studi di Messina.

** Istituto Comprensivo Statale "E. De Amicis" di Enna.

(*) Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due Autori. Ad ogni modo, vanno attribuiti: a Giombattista Amenta l'abstract, l'introduzione e il paragrafo 2; a Concetta Gervasi i paragrafi 3 e 4; ad entrambi gli Autori le Conclusioni e i Riferimenti bibliografici.

Abstract
This work is situated within the framework of Teacher and School Effectiveness Research, focusing on the role of the effective teacher in creating inclusive, stimulating, and innovative learning environments. In increasingly complex and heterogeneous educational contexts, teacher professionalism plays a crucial role in fostering knowledge and transferable skills beyond the school setting. Teaching effectiveness goes beyond subject-matter expertise and involves the ability to understand students' educational needs and to adopt flexible, participatory methodologies. The paper offers a critical analysis of current initial and in-service teacher training policies, emphasizing the urgent need for structured professional development and educational leadership pathways to enhance teaching quality and support student success.

Keywords: *effective teacher, school inclusion, teacher training, inclusive practices.*

1. Introduzione

Nel periodo attuale segnato da profonde trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche, la scuola è chiamata ad affrontare sfide educative sempre più complesse: promuovere l'inclusione, prevenire la dispersione scolastica, sostenere il benessere socio-emotivo e favorire la transizione digitale (OECD, 2025; UNESCO, 2024; Eurydice, 2024). In tale scenario, il ruolo degli insegnanti risulta fondamentale, soprattutto perché sono chiamati a rispondere in modo opportuno ai bisogni formativi delle nuove generazioni (Wang, Deng, & Tian, 2025; Khaled Gijón, Ávalos Ruiz, de Rueda Villén, & García de Quesada, 2025).

Gli insegnanti, pertanto, sono chiamati a progettare ambienti di apprendimento inclusivi e innovativi, capaci di promuovere lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze trasferibili in diversi contesti di vita (Ajani, 2024; De Angelis, 2025). D'altro canto, alcuni studi internazionali evidenziano l'incapacità strutturale della scuola di rispondere efficacemente a numerose necessità tra quelle indicate (Gordon-Gould & Hornby, 2023; Ianes & Zagni, 2024). Non basta, infatti, realizzare soltanto la dimensione tecnico-disciplinare dell'insegnamento. Le istituzioni educative e i docenti hanno necessità di possedere e attualizzare qualità relazionali utili per creare ambienti di apprendimento costruttivi, promuovere la motivazione degli studenti e valorizzare le differenze (Botta, 2025).

Tra l'altro, numerosi studi confermano che la costruzione di contesti relazionali positivi favorisce la promozione delle competenze educative, della motivazione e dell'inclusione (Mahoney et al., 2020). In particolare, alcuni studi di pedagogia dell'inclusione

dimostrano che la co-adattabilità tra docente e discente favorisce l'inclusione e il coinvolgimento emotivo in classi eterogenee (Tarozzi & Moser, 2025).

2. L'insegnante efficace tra pedagogia e inclusione

Il tema dell'insegnante efficace assume rilevanza crescente nel dibattito psicopedagogico nazionale e internazionale. Ovviamente, non può essere interpretato in chiave neoliberale, assumendo modelli valutativi delle performance e degli aspetti economici, riducendo l'efficacia a una questione di misurazione e produttività (Darling-Hammond, 2017; Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014; Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020).

Diverse ricerche mettono in guardia dal rischio di tale deriva, evidenziando come pratiche valutative, basate esclusivamente su parametri quantitativi del tipo richiamato, rischiano di impoverire e perfino di sacrificare la dimensione pedagogica e relazionale della didattica, riducendo l'autonomia professionale e la riflessione critica del docente (Viganò, 2023; Mori, Rossi, Storai, & Toci, 2024).

È quindi fondamentale mantenere la riflessione sull'efficacia dell'insegnante all'interno di una cornice pedagogico-didattica ed evitare di snaturare la sua natura complessa. Gervasi (2023, p. 26) rileva che l'efficacia può essere anche intesa come "occasione per rendere conto dell'operato degli insegnanti e per comprendere quali percorsi innovativi di formazione sia possibile sperimentare". Solo così, è possibile promuovere climi e ambienti di apprendimento partecipativi e inclusivi, capaci di accogliere, oltre alle potenzialità, le fragilità e le differenze di ogni studente (D'Alonzo, 2023; SIPeS, 2024).

Per comprendere le dimensioni fondamentali in contesti inclusivi, è possibile sintetizzare le principali competenze e qualità richieste agli insegnanti efficaci secondo una prospettiva pedagogico-relazionale, come riportato nella tabella 1.

Dimensione	Descrizione
Relazionale	Promuove legami empatici e positivi con studenti e colleghi
Etica	Si assume responsabilità educativa verso ogni studente
Pedagogica	Riflette criticamente sulla pratica didattica
Partecipativa	Coinvolge attivamente gli studenti nella costruzione del sapere
Inclusiva	Adatta strategie ai bisogni di tutti, valorizzando la diversità

Tab. - 1 Dimensioni dell'insegnante efficace in ottica inclusiva.

Come si evince dalla tabella 1, l'efficacia dell'insegnante va ben oltre la competenza tecnica, articolandosi in un insieme di qualità relazionali, etiche e didattiche strettamente interconnesse, che concorrono a rendere l'ambiente di apprendimento inclusivo e partecipativo.

Tali dimensioni non vanno intese come compartimenti stagni, ma come aspetti interconnessi che caratterizzano un agire del docente riflessivo e trasformativo.

Da quanto fin qui proposto affiora una prima istanza fondamentale che aiuta a ridefinire in profondità il ruolo e la missione dell'insegnante imponendo di spostare l'attenzione dal "fare scuola" al "per chi e per cosa si fa scuola" (Damiani, 2022; Tarozzi, 2024).

Le riflessioni offerte, inoltre, stimolano altre questioni fondamentali a cui vale la pena rispondere. Considerata la brevità del presente lavoro, se ne indicano un paio:

- Quali caratteristiche e qualità rendono un insegnante realmente efficace nei contesti inclusivi e complessi dell'educazione contemporanea?
- Cosa significa apprendere in situazioni di difficoltà, di fragilità e di disabilità?

Da tali questioni prende avvio il percorso di analisi proposto nel contributo, volto a delineare alcune prospettive pedagogico-didattiche capaci di restituire senso, umanità e responsabilità trasformativa alla professionalità del docente. È fondamentale esaminare come i modelli di formazione iniziale e in servizio, insieme alle politiche educative nazionali ed europee, definiscano e ridefiniscano il profilo dell'insegnante e la sua capacità di agire in modo efficace e inclusivo.

3. La formazione dei docenti: modelli e prospettive

Le recenti riforme del sistema educativo italiano, orientate a ridefinire la professionalità del docente per rispondere in modo più efficace alle sfide educative contemporanee, richiedono una riflessione critica (Eurydice, 2024; Perla, Vinci, & Agrati, 2025). Tra le riforme più rilevanti si possono segnalare: quella introdotta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR); il DPCM del 4 agosto 2023, che istituisce percorsi abilitanti da 30 e 60 CFU per la formazione iniziale; il DM 113/2024 sulla formazione continua e il DM 156/2025 relativo ai corsi abilitanti.

Tali misure delineano una visione della formazione del docente fortemente orientata alla standardizzazione e alla certificazione formale delle competenze. Il PNRR promuove la didattica digitale e l'innovazione metodologica come dimensioni centrali della professionalità degli insegnanti. In questo contesto, il Decreto Ministeriale 156/2025

– noto anche come "Decreto Scuola 2025" – introduce criteri che garantiscono un accesso prioritario ai vincitori del concorso PNRR. In particolare, stabilisce che i vincitori abbiano precedenza nell'immissione in ruolo rispetto ad altre graduatorie, anche se costituite in precedenza.

La disposizione intende valorizzare i percorsi formativi coerenti con le finalità del PNRR, soprattutto in termini di competenze digitali, inclusione e innovazione metodologica. Il decreto autorizza inoltre l'integrazione delle graduatorie con candidati risultati idonei, fino a un massimo del 30% dei posti banditi, con l'obiettivo di ampliare la platea dei potenziali assunti e ridurre i tempi di copertura delle cattedre vacanti. Un'ulteriore novità riguarda la possibilità, per i vincitori del concorso PNRR, di essere assunti anche in assenza dell'abilitazione, a condizione che questa venga conseguita entro il 31 dicembre 2025. La misura mira ad accelerare i tempi di immissione in ruolo, pur garantendo il completamento del percorso formativo secondo gli standard previsti. Infine, il decreto prevede l'istituzione di elenchi regionali per l'assunzione degli idonei, al fine di rendere più trasparente e flessibile il processo di reclutamento su base territoriale.

Alla luce delle riforme descritte, per offrire una visione comparativa delle riforme più rilevanti in tema di formazione del docente, si propone una sintesi che ne evidenzi contenuti principali e criticità (tabella 2).

Normativa	Contenuti principali	Criticità
PNRR	Promozione di innovazione, didattica digitale e inclusione	Visione standardizzata, tempi stretti di attuazione
DM 113/2024	Percorsi di formazione continua strutturata e obbligatoria	Rischio di eccesso di burocratizzazione
DM 156/2025	Corsi abilitanti prioritari per vincitori concorso PNRR	Incertezza su tempistiche e compatibilità con altri percorsi

Tab. 2 – Sintesi comparativa riforme formazione del docente in Italia (2023–2025).

La lettura sinottica mostra come gli interventi normativi presentino elementi di innovazione, ma anche criticità che rischiano di indebolirne l'efficacia formativa, specie rispetto alla costruzione di competenze inclusive e trasformative.

Le riforme descritte, tuttavia, sollevano interrogativi fondamentali circa l'effettiva capacità della formazione del docente di rispondere ai bisogni reali degli insegnanti e di sostenere pratiche inclusive, riflessive e orientate al benessere degli studenti (Cappa, 2023).

È dunque necessario interrogarsi su quali visioni pedagogiche e strategie formative possano realmente promuovere una scuola inclusiva. Per affrontare tale sfida, occorre considerare sia il quadro normativo nazionale sia le prospettive europee che orientano la formazione e lo sviluppo della professionalità del docente.

A livello europeo, le recenti linee guida delineano la figura dell'insegnante come promotore di contesti scolastici sostenibili, inclusivi e partecipativi. Il *framework LifeComp*, ad esempio, pone l'accento sulle competenze personali, sociali e metacognitive necessarie per favorire un apprendimento autonomo e responsabile (Sala et al., 2020).

Le Raccomandazioni del Consiglio UE (2024) ribadiscono inoltre l'importanza della co-progettazione curricolare, della responsabilità educativa e dell'apprendimento trasformativo, anche attraverso esperienze di mobilità professionale e percorsi strutturati. In linea con questa visione, il rapporto OECD *Teaching Compass* (2025) sottolinea il ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento, capaci di integrare innovazione, inclusione e sostenibilità nelle pratiche quotidiane.

La letteratura internazionale sull'efficacia dell'insegnamento evidenzia diverse dimensioni. La *Teacher Effectiveness Research* (TER) si focalizza sulle pratiche didattiche e sulle caratteristiche individuali degli insegnanti; la *School Effectiveness Research* (SER) analizza i fattori organizzativi che influenzano la qualità dell'istruzione; mentre la *Educational Effectiveness Research* (EER) propone una visione sistemica, che integra variabili personali, di contesto, approcci collaborativi e finalità inclusive (Creemers & Kyriakides, 2007; Muijs et al., 2014).

A completamento del quadro, l'approccio della *Evidence-Based Education* (EBE) sottolinea la necessità di fondare le scelte educative su evidenze empiriche solide, promuovendo pratiche didattiche intenzionali, verificabili e orientate all'impatto, senza tuttavia sacrificare la complessità e l'umanità dell'insegnamento (Slavin, 2002; Hattie, 2009).

I modelli e gli interventi normativi delineati offrono spunti preziosi per individuare le competenze e le qualità che rendono un insegnante realmente efficace nella scuola inclusiva e complessa di oggi. Tali aspetti, che costituiscono le premesse pedagogico-didattiche dell'efficacia dell'insegnamento, saranno approfonditi nel paragrafo successivo.

Comprendere cosa significhi essere un insegnante efficace, oggi più che mai, implica non solo fare riferimento ai modelli teorici e alle indicazioni normative, ma anche considerare il significato pedagogico, etico e trasformativo dell'agire del docente nella pratica quotidiana.

4. L'efficacia come qualità dell'agire pedagogico, etico e trasformativo

"Chi resta ai margini della scuola e perché?" e "Cosa significa apprendere quando si è fragili, invisibili, diversi?": questi interrogativi evidenziano l'urgenza di ripensare il significato di efficacia del docente.

Non è più sufficiente una visione legata alla *performance* o a *standard* valutativi. Oggi l'efficacia si configura come pratica etica e trasformativa, radicata nella capacità di costruire ambienti di apprendimento inclusivi, motivanti e solidi dal punto di vista relazionale (D'Alonzo, 2023; Cappa, 2023).

Recenti studi internazionali confermano tale prospettiva: Zhang et al. (2024) evidenziano come in Cina la *leadership* trasformativa e un clima scolastico inclusivo rafforzino l'intento degli insegnanti di adottare pratiche orientate all'inclusione.

Anche in Italia emergono indicazioni significative in questa direzione. Perla, Vinci e Agrati (2025) hanno analizzato l'impatto dei percorsi di formazione iniziale (60 CFU) e continua, evidenziando come le pratiche più efficaci siano quelle che integrano riflessione critica, osservazione in classe e co-progettazione interdisciplinare, rafforzando così l'intenzionalità pedagogica dei docenti inclusivi.

L'efficacia del docente, infatti, non si limita alla padronanza disciplinare o alla gestione della classe, ma include la capacità di interpretare la complessità educativa, progettando percorsi didattici che tengano conto delle differenze, delle vulnerabilità e dei bisogni individuali (Mangiatordi, 2019).

Il *framework LifeComp* (Sala et al., 2020) individua nell'autoregolazione, nella consapevolezza relazionale e nella metacognizione competenze essenziali per l'apprendimento nei contesti eterogenei. Analogamente, CASEL (2020) e UNESCO (2024) indicano la gestione delle emozioni, l'empatia e la collaborazione come leve per un insegnamento realmente efficace.

L'efficacia del docente, intesa in chiave trasformativa, si sviluppa attraverso percorsi professionali coerenti, che integrino formazione iniziale, aggiornamento continuo, riflessione critica, *mentoring* e comunità professionali di apprendimento (Perla, Vinci & Agrati, 2025). Queste pratiche promuovono ambienti accoglienti e stimolanti, capaci di valorizzare ogni studente, in particolare coloro che rischiano l'esclusione o la marginalizzazione.

Alla luce del quadro teorico e normativo presentato, è possibile individuare alcune competenze chiave dell'insegnante efficace, riportate nella tabella 3 insieme alle principali fonti di riferimento.

Competenza	Fonte di riferimento	Funzione educativa
Autoregolazione	*LifeComp* (2020)	Gestione autonoma e riflessiva del proprio ruolo
Consapevolezza relazionale	CASEL (2020), UNESCO (2024)	Promozione di relazioni educative significative
Metacognizione	Hattie (2009), Muijs et al. (2014)	Monitoraggio del processo di insegnamento-apprendimento
Intenzionalità pedagogica	Gervasi (2023), Perla et al. (2025)	Progettazione didattica inclusiva e trasformativa

Tab. 3 – Competenze chiave dell'insegnante efficace e fonti di riferimento.

Tali competenze, fondate su evidenze teoriche e istituzionali, rappresentano il nucleo di una professionalità del docente capace di rispondere in modo etico, riflessivo e inclusivo alle sfide della scuola contemporanea.

5. Conclusioni

Le considerazioni proposte hanno evidenziato come il tema dell'efficacia del docente, spesso affrontato in chiave performativa e valutativa, richieda oggi di essere ripensato all'interno di una prospettiva pedagogico-didattica inclusiva e trasformativa. I contributi teorici e gli studi internazionali esaminati sottolineano che l'insegnante efficace non si limita alla padronanza disciplinare o alla gestione efficiente della classe, ma agisce come un professionista riflessivo capace di costruire ambienti di apprendimento motivanti, partecipativi e sensibili alle differenze.

In particolare, è emersa la centralità di competenze quali l'autoregolazione, la consapevolezza relazionale, la metacognizione, la gestione delle emozioni e l'empatia, individuate da framework europei come *LifeComp*, CASEL e UNESCO come dimensioni irrinunciabili per un'educazione inclusiva e di qualità. Inoltre, la letteratura evidenzia l'importanza di percorsi di formazione iniziale e continua che integrino riflessione critica, osservazione sul campo, co-progettazione interdisciplinare e *mentoring*, al fine di rafforzare l'intenzionalità pedagogica e la capacità trasformativa dei docenti.

Promuovere l'efficacia dell'insegnamento significa quindi investire su modelli formativi che valorizzino la dimensione etica e relazionale della professionalità del docente, superando approcci standardizzati e gerarchici per costruire scuole realmente inclusive, in grado di riconoscere e sostenere ogni studente, soprattutto coloro che rischiano l'esclusione o la marginalizzazione.

Solo una formazione orientata alla complessità educativa, alla collaborazione e al benessere di tutti può restituire senso e umanità al lavoro dell'insegnante, contribuendo a costruire una scuola che sia comunità aperta, democratica e capace di trasformazione sociale.

Riferimenti bibliografici

Ajani, O. A. (2024). Teachers' Competencies in Digital Integration of Learning Contents in Dynamic Classroom Practices: *A Review of Teacher Professional Development Needs. Acta Educationis Generalis, 14* (3), 18-40. https://doi.org/10.2478/atd-2024-0016.

Botta, E. (2025). *Alla ricerca del benessere educativo: Evidenze dalla voce degli studenti nella ricerca "Io e la scuola"*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Cappa, C. (2023). Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti. *I problemi della pedagogia, LXIX* (I), 21-32.

CASEL (2020). *What is SEL? Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. https://casel.org/what-is-sel.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, E.L. (2014). Wh*at Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research*. London: The Sutton Trust.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007), *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.

D'Alonzo, L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

Damiani, P. (2022). *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'Embodied Cognition. Basi teoriche e metodologiche*. Lecce: Pensa Multimedia.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education, 40* (3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.

De Angelis, B. (Ed.). (2025). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma Tre Press.

Eurydice (2024). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2db4054c-62b8-11ef-8912-01aa75ed71a1.

Gervasi, C. (2023). *Essere efficaci a scuola. Il ruolo dell'insegnante nel processo di inclusione secondo il modello ECAD-EP*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gordon–Gould, P., & Hornby, G. (2023). *Inclusive Education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Ianes, D., & Zagni, B. (2024). School Inclusion in Italy, Inclusiocepticism, Epistemological and Methodological Difficulties of Research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 12* (1), 351–363. https://doi:10.7346/sipes-01-2024-33.

Khaled Gijón, M., Ávalos Ruiz, I., de Rueda Villén, B., & García de Quesada, M. (2025). Selecting and Defining Transversal Competences for Higher Education Training Design. *Frontiers in Education, 10*. 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1533505.

Mahoney, J.L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., & Durlak, J. A. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for all Preschool to High School Students. *American Psychologist, 76* (7), 1128-1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701.

Mangiatordi, A. (2019). *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*. Milano: Guerini scientifica.

Mori, S., Rossi, F., Storai, F., & Toci, V. (2024). *Valutare i processi di innovazione nella scuola*. Milano: Franco Angeli.

Muijs, D., Ciriacide, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the Art-Teacher Effectiveness and Professional Learning. School *Effectiveness and School Improvement, 25* (2), 231–256. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2025). *Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Change*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/teaching-compass-2025.pdf.

Perla, L., Vinci, V., & Agrati, L.S. (2025). The Italian Way to the Europeanisation of Teacher Education: An Analysis of Reforms and the Ongoing Experience of Digital Transformation. *Center for Educational Policy Studies Journal, 15* (1), 147–174. https://doi.org/10.26529/cepsj.1714.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher,* 31 (7), 15–21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015.

Società Italiana di Pedagogia Speciale (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.

Tarozzi, M. (2024). Contro l'involuzione identitaria della scuola italiana. *Encyclopaideia, 28* (69), I-III. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/20156.

Tarozzi, M., & Moser, S. (2025). *Didattica dell'educazione alla cittadinanza globale*. Bologna: Koinè. https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8445.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Inclusion and Education*. Paris: UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386556.

Viganò, R. M. (2023). La valutazione come chiave di volta della professione docente. *Formazione & Insegnamento, 21* (2), 83–89. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_11.

Wang, T., Deng, M., & Tian, G. (2025). Facilitating Teachers' Inclusive Education Intentions: The Roles of Transformational Leadership, School Climate, and Teacher Efficacy. *Humanities & Social Sciences Communications, 12* (636), 1-14. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8.

Zhang, D., Huang, L., Huang, X., Deng, M., & Zhang, W. (2024). Enhancing Inclusive Teaching in China: Examining the Effects of Principal Transformational Leadership, Teachers' Inclusive Role Identity, and Efficacy. *Behavioral Sciences, 14* (3), 175. https://doi.org/10.3390/bs14030175.

4.

Le competenze dei docenti formatori del corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità. Un'esperienza nella prospettiva dei DSE e della socioanalisi narrativa

Training the Trainers in Inclusive Education: An Experience in the Perspective of Disability Studies in Education and Narrative Socioanalysis

Carla Gueli*, Alessandro Monchietto** e Fabio Bocci*

Sommario

L'articolo presenta l'esperienza del Corso Universitario di Aggiornamento Professionale *Esperto nei processi di inclusione scolastica*, promosso dall'Università di Torino con l'obiettivo di formare docenti esperti da coinvolgere nei laboratori del Corso di Specializzazione per il Sostegno. Si analizza il contributo della socioanalisi narrativa, quale dispositivo formativo orientato allo sviluppo di una riflessività critica e di una consapevolezza istituzionale nei futuri formatori. All'incrocio tra pedagogia istituzionale e ricerca-azione, la socioanalisi ha consentito ai partecipanti di condividere e rielaborare in forma collettiva episodi professionali significativi, attivando processi di de-costruzione delle pratiche scolastiche e delle norme implicite che le regolano. Emerge il potenziale trasformativo del laboratorio socioanalitico, che agisce simultaneamente sui piani personale, professionale e politico, promuovendo una ridefinizione dell'inclusione come pratica di resistenza e come leva per la trasformazione sistemica delle istituzioni educative.

* Università degli Studi Roma Tre.

** Università degli Studi di Torino.

Parole chiave: educazione inclusiva, socioanalisi narrativa, formazione dei formatori; professionalità docente.

Abstract
This article presents the experience of the University Professional Development Course *Expert in Inclusive Education Processes*, promoted by the University of Turin to train experienced teachers for the practical workshops of the Specialization Course for Support Activities. The focus is on the integration of narrative socioanalysis as a formative tool to promote critical reflection and institutional awareness of future trainers. At the intersection of institutional pedagogy and action research, socioanalysis enabled participants to share and reinterpret meaningful professional episodes together, activating processes of deconstruction of school practices and their underlying implicit norms. The findings highlight the transformative potential of the socioanalytic laboratory, which operates on a personal, professional and political level. It redefines inclusion not as a set of technical responses, but as a practice of resistance and a lever for the systemic transformation of educational institutions.

Keywords: *inclusive education, narrative socioanalysis, training of teacher educators, teaching professionalism*.

1. Dalla formazione alla trasformazione. Il CUAP come dispositivo di sviluppo professionale

A partire dall'anno accademico 2020/2021, e per un triennio consecutivo, l'Università di Torino ha promosso l'attivazione del Corso Universitario di Aggiornamento Professionale (CUAP) *Esperto nei Processi di Inclusione Scolastica* (*EPIS*), rivolto a docenti in possesso di solide competenze nell'ambito dell'educazione inclusiva e intenzionati a candidarsi come docenti di laboratorio nel Corso di specializzazione per il sostegno (CSS).

La strutturazione di questo percorso mira a soddisfare un'esigenza duplice, strettamente interrelata: da un lato, la necessità di ampliare in modo significativo la platea di insegnanti specializzati nel sostegno didattico agli alunni con disabilità, in risposta alle richieste espresse da numerosi *stakeholder* del territorio; dall'altro, garantire elevati e omogenei standard qualitativi nella realizzazione dei corsi, in un contesto segnato da una persistente difficoltà nel reperire formatori adeguatamente qualificati.

Per l'Università di Torino, quest'ultimo aspetto ha rappresentato nel tempo un ostacolo concreto all'ampliamento del numero di posti disponibili nei CSS, generando una tensione costante tra l'esigenza di ampliare l'offerta formativa e quella di preservarne la qualità (UniTo, 2021).

In risposta a tale scenario, l'Ateneo ha avviato una riflessione che ha condotto alla progettazione del CUAP *EPIS*, concepito come uno strumento capace di intervenire in modo sistemico sulla qualità della formazione inclusiva, operando non tanto a valle, ovvero sui corsisti, quanto a monte, ossia su coloro che, in qualità di formatori, progettano e conducono i laboratori previsti nel CSS.

Il CUAP è stato progettato come un dispositivo avanzato di *Faculty Development* (Lotti & Lampugnani, 2020; De Rossi & Fedeli, 2022), capace di coinvolgere non solo personale strutturato (come tradizionalmente accade), ma anche coloro che sono candidati a divenire docenti a contratto nei corsi di specializzazione (Bruschi & Marchisio, 2023). Costruire, dunque, una rete stabile di formatori in possesso di competenze disciplinari specifiche e di una solida consapevolezza pedagogica, accompagnata da capacità riflessive e progettuali coerenti con una visione sistemica e trasformativa dell'inclusione.

In coerenza con tali obiettivi, il CUAP si è configurato come un'esperienza di alta formazione mirata a superare la tradizionale separazione tra scuola e università, promuovendo una logica di osmosi tra i due ambiti e favorendo, al contempo, un circolo virtuoso di corresponsabilità professionale.

L'implementazione del corso ha preso forma attraverso un'azione concertata, con la convocazione di un *Tavolo regionale per la promozione della cultura dell'inclusione* e la stipula di un Protocollo d'Intesa interistituzionale che ha coinvolto l'Università di Torino, la Regione Piemonte, l'USR per il Piemonte, la Città Metropolitana di Torino, l'Università del Piemonte Orientale e le principali organizzazioni sindacali del comparto scuola.

Tale alleanza ha rappresentato sin dall'inizio un elemento qualificante dell'iniziativa, orientandola verso una dimensione di co-progettazione che ha intrecciato saperi accademici, bisogni territoriali e istanze professionali, confermando la volontà di affrontare la sfida dell'inclusione scolastica non come compito circoscritto a una singola istituzione, ma come responsabilità collettiva (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Il percorso si è articolato in moduli teorici, laboratori esperienziali e un *project work* finale, per un impegno complessivo di 100 ore (4 CFU). La definizione degli obiettivi di apprendimento è stata il risultato di un lavoro concertato, sviluppato in sinergia tra il Tavolo regionale per la promozione della cultura dell'inclusione, il Comitato tecnico-scientifico del CUAP e la Direzione del CSS.

Tra i riferimenti teorici che hanno guidato la progettazione del corso, si segnala l'adozione del framework *Competency-based Education and Training* (Burke, 2005), che consente di orientare i processi formativi verso lo sviluppo di competenze professionali modellate sulle sfide che gli insegnanti si trovano ad affrontare nei loro contesti scolastici. Il Corso si è poi ispirato ai *Disability Studies in Education* (DSE), che promuovono una riconcettualizzazione dell'inclusione non intesa come risposta a *bisogni speciali*, ma come processo di valorizzazione delle differenze e leva per la trasformazione dell'intero sistema scolastico (D'Alessio, 2013; Baglieri, 2023). Per i DSE, l'inclusione non si realizza attraverso l'implementazione di strategie adattive, ma mediante il riconoscimento delle modalità con cui le *disabilità* sono prodotte socialmente, culturalmente e istituzionalmente (Gabel, 2005; Slee *et al*., 2019).

L'impianto didattico è stato progettato con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio di esperienze professionali dei partecipanti, incoraggiandoli a rileggerlo criticamente (Naraian, 2017). Le attività didattiche hanno attraversato in modo integrato le principali aree di competenza richieste ai docenti di sostegno: dalla fondazione epistemologica dell'inclusione alla progettazione universale dell'apprendimento; dalle pratiche di osservazione e documentazione all'impiego delle tecnologie inclusive; dall'analisi delle disuguaglianze strutturali alle pratiche collaborative.

Un ulteriore tratto distintivo del percorso è rappresentato dall'inserimento di momenti di residenzialità, quali occasioni di approfondimento, di lavoro cooperativo e come spazi collettivi di confronto, nei quali far emergere criticità, riflessioni e buone pratiche, nonché costruire comunità professionali in grado di supportarsi reciprocamente. I corsisti hanno così avuto l'opportunità di maturare una consapevolezza più profonda e trasformativa del proprio ruolo, riconoscendosi come soggetti in grado di esercitare una funzione strategica nei processi di innovazione scolastica e di contribuire attivamente all'innesco di dinamiche evolutive nei contesti educativi e territoriali in cui operano (Damiani *et al*., 2021; Di Masi *et al*., 2023).

2. Il laboratorio socioanalitico come cantiere di resistenza educativa

Tra i principi del CUAP, un ruolo centrale è attribuito alla promozione della riflessione critica, quale snodo cruciale per sostenere lo sviluppo della professionalità docente in chiave inclusiva. L'inclusione non si esaurisce nell'applicazione di tecniche standard o nella riproduzione di modelli operativi precostituiti; è dunque essenziale promuovere nei futuri formatori una postura pedagogica capace di mettere in discussione le pratiche consolidate, interrogare le rappresentazioni implicite che le

sostengono e leggere criticamente le strutture istituzionali entro cui esse si sviluppano (Naraian, 2021).

In tale prospettiva, nella sua terza edizione il CUAP ha integrato nel proprio impianto la socioanalisi narrativa (Gueli & Bocci, 2021; Gueli, 2024), riconoscendola come uno strumento formativo privilegiato per stimolare nei partecipanti processi di decostruzione critica del ruolo docente e una maggiore consapevolezza del proprio posizionamento nei contesti istituzionali.

Radicata nella tradizione della ricerca-azione e alimentata dall'eredità pedagogica dei movimenti di riforma democratica dell'educazione, la socioanalisi esplora – e mette in discussione – le logiche che regolano il funzionamento delle istituzioni, portando alla luce quei dispositivi, simbolici e materiali, che influenzano le possibilità di azione dei soggetti (Gueli, 2018).

Il laboratorio socioanalitico prende avvio da una fase iniziale di narrazione libera e non direttiva, in cui i partecipanti condividono episodi ritenuti particolarmente significativi in relazione al tema oggetto del *cantiere*. I racconti, che emergono in risposta a *urgenze narrative* avvertite come particolarmente significative, costituiscono il materiale primario su cui si costruisce progressivamente la mappa narrativa del gruppo. Questa, non è una semplice raccolta di testimonianze ma si configura come uno strumento dinamico di orientamento per il lavoro successivo, utile a individuare i nodi problematici più ricorrenti e a delineare le traiettorie di analisi collettiva su cui concentrare l'attenzione nei successivi incontri.

Un elemento costitutivo della socioanalisi è la dimensione corale e dialogica della narrazione, che si discosta nettamente sia dal modello dell'intervista sia da quello del racconto autobiografico. Le storie non sono mai completamente individuali ma si costruiscono nel confronto tra partecipanti, i quali possono riconoscersi nei vissuti altrui, entrare in risonanza o in disaccordo, produrre nuove versioni, rilanciare narrazioni latenti o originare nuove domande, generando un campo dinamico di significati in continua negoziazione.

Tra un incontro e l'altro, il/la socioanalista assume il compito di trascrivere e organizzare i contenuti emersi, elaborando una restituzione che viene condivisa con il gruppo. Tale passaggio di scrittura e disposizione in costellazioni tematiche rappresenta un momento cruciale del processo, consentendo di liberare le storie dalla prospettiva soggettiva di chi le ha originariamente narrate, trasformandole in materiale riflessivo comune.

Il lavoro collettivo consente di mettere a confronto esperienze che, pur apparendo inizialmente singolari, si rivelano via via complementari, rendendo visibili quei dispositivi che modellano le azioni dei partecipanti ben oltre le loro intenzionalità esplicite. Il

laboratorio si configura, dunque, come un cantiere aperto, in cui il sapere non è trasmesso ma co-costruito attraverso la parola e il confronto.

Il valore trasformativo della socioanalisi risiede nella sua capacità di dischiudere, all'interno di pratiche professionali consolidate, nuovi margini di possibilità. Il dispositivo mira a promuovere una postura riflessiva capace di interrogare criticamente le regole implicite che orientano le prassi educative, aprendo spazi di *agency* e di riprogettazione del proprio agire.

In tal senso, la socioanalisi narrativa è un dispositivo insieme pedagogico e politico, orientato a restituire ai professionisti dell'educazione il potere di leggere – e di trasformare – i contesti di cui fanno parte.

3. Narrazione e soggettivazione professionale: emergenze tematiche dal laboratorio socioanalitico

Come già detto, un elemento centrale della metodologia socioanalitica è l'uso della narrazione, impiegata come leva per rendere visibili le tensioni latenti che attraversano l'agire educativo. Nel corso del *weekend* residenziale che ha inaugurato la terza edizione del CUAP, i partecipanti hanno preso parte a un laboratorio guidato da Carla Gueli. Ciascun gruppo ha condiviso episodi legati alla disabilità tratti dalla propria esperienza professionale, privilegiando situazioni percepite come emblematiche, disturbanti o irrisolte.

Per ragioni di spazio, non è ora possibile approfondire l'intero ventaglio delle costellazioni tematiche emerse. È tuttavia utile restituire una panoramica di alcune macro-tematiche che hanno assunto particolare rilievo nella mappa narrativa costruita nel percorso.

Una prima direttrice ricorrente riguarda la costruzione dell'identità professionale del docente *di sostegno*. Le narrazioni hanno evidenziato una continua negoziazione del ruolo all'interno di assetti scolastici ancora permeati da logiche di delega e da rappresentazioni abiliste, che tendono a relegare il *docente di sostegno* a una funzione ancillare.

Vi è poi il tema del carico emotivo che attraversa le esperienze dei partecipanti. Emerge un quadro contrassegnato da vissuti di frustrazione, senso di impotenza e solitudine, ma anche da un forte coinvolgimento affettivo e da strategie di resilienza costruite nel tempo. L'assenza, nei contesti scolastici, di spazi deputati alla condivisione e alla rielaborazione delle emozioni emerge come una criticità sistemica, con evidenti ricadute sul benessere individuale e sulla qualità delle relazioni educative.

Una terza area tematica investe le barriere attitudinali all'inclusione: resistenze implicite, non detti, automatismi e routine sedimentate che tendono a rallentare – o a neutralizzare – i processi inclusivi.

Infine, un ambito particolarmente critico ha riguardato la frizione tra modelli valutativi e pratiche educative inclusive. La tensione tra il bisogno di riconoscere le differenze e la rigidità di dispositivi ispirati a logiche meritocratiche e performative è emersa con forza. I racconti mostrano come, dietro a un linguaggio formalmente inclusivo, si celino pratiche scolastiche che rispondono a criteri standardizzanti, alimentando un divario tra le intenzionalità pedagogiche dichiarate e le dinamiche di esclusione o marginalizzazione agite.

Questi nuclei non esauriscono la complessità delle narrazioni raccolte, ma ritraggono alcune coordinate interpretative significative, capaci di restituire la densità dell'esperienza laboratoriale e confermare la portata trasformativa del dispositivo socioanalitico.

4. Sulla soglia del possibile

L'inserimento della socioanalisi narrativa all'interno dell'impianto formativo del CUAP rappresenta una scelta strategica non solo sul piano metodologico, ma anche su quello culturale e politico.

La sua forza risiede nella capacità di attivare processi trasformativi che si muovono simultaneamente su più piani: personale, professionale e sistemico. Non si tratta solo di favorire un approccio riflessivo, ma di promuovere un'autentica presa di parola da parte dei soggetti educanti, che tornano a interrogare collettivamente il proprio agire, i propri vincoli, le proprie possibilità (Bocci & al., 2025).

In questo processo di narrazione e contro-narrazione – dialogico, mai autoreferenziale – si attiva un pensiero pedagogico capace di sottrarsi alla *pax neoliberale* (Falquet, 2016), di esplicitare il conflitto e renderlo luogo generativo.

In un'epoca in cui l'inclusione rischia di essere neutralizzata da retoriche pacificanti, il contributo della socioanalisi permette di restituirle la sua dimensione profondamente perturbante: quella che spinge a ridefinire le regole del gioco, a disinnescare le logiche dell'adattamento, a rivendicare l'educazione come terreno di trasformazione collettiva.

Mediante il lavoro sulle narrazioni non si scava solo nella memoria professionale dei partecipanti ma si agisce sui *luoghi* in cui il potere simbolico si sedimenta e si riproduce: i linguaggi, i ruoli, le ritualità scolastiche, le regole dell'esperienza introiettate come norme naturali e immodificabili, ecc.

In linea con l'orizzonte del *transformative learning* (Taylor & Cranton, 2012), il CUAP ha mostrato come la formazione non si esaurisca nell'adozione di nuovi strumenti ma prenda forma nella possibilità di guardare diversamente ciò che si ritiene già

noto. L'esperienza formativa ha attuato una *pedagogia della soglia*, in cui i partecipanti hanno rielaborato le proprie pratiche, interrogando il quadro di riferimento da cui tali pratiche traggono senso e legittimità.

La valenza del dispositivo risiede quindi nella sua capacità di generare una consapevolezza diffusa che non si esaurisce nel singolo corsista ma si diffonde nei contesti di appartenenza, attraverso un effetto domino che può contagiare colleghi, scuole, territori. Chi pratica il laboratorio socioanalitico torna infatti nei contesti scolastici quale soggetto trasformato e, potenzialmente, trasformante.

Le storie condivise nei laboratori vanno oltre il racconto dell'esperienza, divenendo nuclei di riflessione collettiva, matrici di riorganizzazione del senso, strumenti per costruire comunità professionali più critiche, più consapevoli, più capaci di prendersi cura degli allievi e delle condizioni sistemiche che favoriscono (o ostacolano) l'inclusione. È qui che l'effetto moltiplicatore del CUAP trova il suo pieno compimento: non nel replicare modelli, ma nel disseminare interrogativi.

Questa disseminazione non è neutra e assume un carattere politico preciso: mettere in discussione l'ordine che regola il campo educativo. Nella prospettiva dell'Analisi Istituzionale ogni narrazione che interrompe la routine, ogni contro-discorso che prende forma nello spazio collettivo, è già un gesto di resistenza.

Ma ogni gesto di resistenza, per quanto lucido e condiviso, è vulnerabile se non si accompagna alla costruzione di nuove condizioni materiali e simboliche. Il rischio, altrimenti, è quello di formare soggettività critiche destinate a operare in contesti che ne depotenziano sistematicamente la portata. È su questa soglia che si gioca oggi il futuro dell'inclusione. E su questa soglia, forse, occorre continuare a vegliare e ad agire.

Riferimenti bibliografici

Baglieri, S. (2023). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. New York: Routledge.

Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93–107.

Bocci, F., Boi, S., De Castro, M., & Zona, U. (2025). *Pluriversi. Modelli didattici inclusivi e percorsi di liberazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bruschi, B., & Marchisio, C. (2023). Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale. In A. Lotti (Ed.), *Faculty development, la via italiana* (pp. 156–171). Genova: Genova University Press.

Burke, J. (Ed.). (2005). *Competence based education and training*. Bristol: Taylor & Francis.

D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies*. Trento: Erickson.

Damiani, P., Curto, N., Monchietto, A., & Marchisio, C. M. (2021). The training of trainers of the specialization course in special educational needs. The Turin experience of the University Course of Professional Development (CUAP). *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 5(4). https://ojs.gsdjournal.it/index.php/gsdj/article/view/586

De Rossi, M. & Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Lecce: Pensa Multimedia.

Di Masi, D., Ozino, M. S., Monchietto, A., & Berretta, C. (2023). *Per l'inclusione: fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*. In C. Coggi & R. Bellacicco (Eds.), *Percorsi inclusivi* (pp. 198–212). Milano: FrancoAngeli.

Falquet, J. (2016). *Pax neoliberalia, perspectives féministes sur (la réorganisation de) la violence*. Paris: Éditions iXe.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gabel, S. L. (2005). *Disability studies in education: Readings in theory and method*. New York: Peter Lang.

Gueli, C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.

Gueli, C. (2024). L'istituente ordinario come prassi trasformativa. Georges Lapassade, un precursore per comprendere meglio la nostra attualità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 89–105.

Gueli, C., & Bocci, F. (2021). Analisi istituzionale nella formazione universitaria degli educatori e delle educatrici. *AM. Rivista della Società italiana di antropologia medica*, 50, 285–312.

Lotti, A. & Lampugnani, P.A. (2020) (Eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.

Naraian, S. (2017). *Teaching for inclusion: Eight principles for effective and equitable practice*. New York: Teachers College Press.

Naraian, S. (2021). Making inclusion matter: Critical disability studies and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 298–313.

Slee, R., Corcoran, T., & Best, M. (2019). Disability studies in education: Building platforms to reclaim disability and recognize disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1(1–2), 3–13. https://doi.org/10.1163/25888803-00101002

Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *Handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Università degli Studi di Torino [UniTo] (2021). *Protocollo di intesa per la promozione della cultura dell'inclusione con particolare riferimento all'ampliamento del numero di docenti specializzati per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*. https://www.cislscuola.it/uploads/media/Protocollo_Intesa_UNITO_UPO_REGIONE_USR_CITTA_METROPOLITANA_prot_2_del_7_01_2021.pdf

5.

Corporeità e inclusione educativa: un'indagine esplorativa sui futuri docenti di sostegno

Embodiment and inclusive education: An exploratory study on future special education teachers

Alessandra Lo Piccolo*, Daniela Pasqualetto* e Letizia Pistone* (*)

Sommario

I recenti orientamenti della ricerca didattica evidenziano il ruolo centrale della corporeità nei processi di insegnamento e apprendimento, non solo come mezzo di conoscenza, ma come dimensione fondante del processo educativo, in grado di favorire esperienze significative e inclusive. Attraverso un'indagine esplorativa nell'ambito del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Enna "Kore", lo studio intende analizzare le rappresentazioni, gli atteggiamenti e le esigenze emergenti dei futuri docenti di sostegno, in relazione all'impiego della corporeità come strumento di mediazione educativa e inclusiva nel primo ciclo d'istruzione. L'indagine si propone di approfondire in che misura i futuri docenti siano consapevoli delle strategie metodologiche che possono facilitare il processo di apprendimento e del loro ruolo nella creazione di un ambiente didattico inclusivo. Un aspetto centrale della ricerca riguarda la consapevolezza del fabbisogno formativo, ossia il grado di conoscenza e padronanza delle metodologie didattiche più efficaci per integrare la corporeità nella pratica educativa. I risultati dell'indagine mirano a individuare eventuali bisogni formativi e possibili aree di miglioramento nei percorsi di specializzazione, al fine di promuovere una cultura pedagogica che valorizzi il corpo non solo come strumento didattico, ma come mediatore inclusivo, che amplifica l'accessibilità e la partecipazione di tutti gli studenti.

---

* Università degli Studi di Enna "Kore".

(*) Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Alessandra Lo Piccolo ha redatto i paragrafi 1 e 4, Daniela Pasqualetto il paragrafo 2 e Letizia Pistone il paragrafo 3.

Parole chiave: corporeità, inclusione educativa, formazione docenti, didattica embodied.

Abstract
Recent developments in educational research highlight the central role of embodiment in teaching and learning processes – not merely as a means of acquiring knowledge, but as a foundational dimension of education capable of fostering meaningful and inclusive experiences. Through an exploratory study conducted within the Specialization Course for Support Teaching at the University of Enna "Kore," this research aims to examine the representations, attitudes, and emerging needs of future special education teachers regarding the use of the body as a tool for educational and inclusive mediation in primary education. The investigation seeks to explore the extent to which these future teachers are aware of methodological strategies that may facilitate learning processes and their role in designing inclusive learning environments. A key aspect of the study concerns the awareness of their own training needs – specifically, their level of knowledge and mastery of effective teaching practices that integrate embodiment into educational settings. The findings aim to identify potential training gaps and areas for improvement within teacher specialization pathways, in order to promote a pedagogical culture that values the body not only as a didactic instrument, but as an inclusive mediator capable of enhancing accessibility and participation for all learners.

Keywords: *embodiment, inclusive education, teacher training, embodied pedagogy.*

1. Introduzione

La pedagogia contemporanea è sempre più interpellata dalla necessità di ripensare l'educazione come processo incarnato, relazionale e situato, in cui la corporeità non rappresenta un aspetto accessorio, ma una dimensione fondante della formazione. I recenti orientamenti della ricerca didattica e neuroeducativa evidenziano il ruolo centrale del corpo nei processi di insegnamento e apprendimento, non solo come veicolo della conoscenza, ma come spazio generativo di senso, linguaggio originario e matrice simbolica dell'esperienza (Gallese, 2007; Damasio, 1995; Fuchs, 2002). Il corpo apprende, comunica, interpreta; è presenza viva e sensibile che organizza, insieme all'altro, l'accesso al mondo e alle relazioni.

In tale prospettiva, la corporeità si configura come un dispositivo pedagogico primario, capace di attivare processi di inclusione, appartenenza e riconoscimento. È nel

corpo che si articolano le emozioni, si costruisce l'identità e si sviluppano le competenze sociali. Come sottolinea Goussot (2007), «qualsiasi riflessione centrata sul corpo come espressione della persona deve confrontarsi con la complessità sistemica della produzione di senso», in termini di relazione, comunicazione e manifestazione creativa. La corporeità, infatti, richiede una comprensione polisemica che vada oltre una lettura funzionalista o lineare, poiché si radica nella soggettività, nella memoria sensoriale, nell'intenzionalità affettiva dell'agire educativo.

Questa consapevolezza si rivela tanto più urgente oggi, in un contesto culturale e sociale segnato dalla progressiva ibridazione tra reale e virtuale, tra presenza fisica e rappresentazione digitale. Nella *Web society*, l'identità corporea rischia di essere ridotta a immagine, disancorata dal vissuto concreto e soggettivo. Tale scollamento produce, soprattutto nei più giovani, una frattura tra corpo vissuto e corpo idealizzato, con implicazioni rilevanti per l'auto-percezione, la costruzione del sé e la possibilità di apprendimento autentico (Ferrari & Rozzi, 2012). Per gli alunni con disabilità, questa tensione si traduce spesso in una crisi nella rappresentazione del proprio corpo e delle sue potenzialità, che può compromettere tanto la partecipazione quanto la motivazione all'apprendere.

Alla luce di queste considerazioni, progettare didattiche inclusive significa oggi riconoscere il corpo come nodo epistemologico, simbolico e affettivo dell'educazione. Come scrive Galimberti (1983), «non c'è azione delle cose sul corpo, ma soltanto la significazione che il corpo attribuisce alle cose». È il corpo, dunque, che dona senso al mondo, che interpreta e rielabora, che permette di costruire relazioni significative, prima ancora del linguaggio verbale. In quest'ottica, l'insegnante non può più limitarsi a "parlare al cervello" dello studente, ma deve imparare a leggere e abitare la dimensione corporea dell'apprendimento: i gesti, le posture, gli sguardi, le emozioni che attraversano la relazione educativa.

In questo scenario, appare essenziale interrogarsi su come la formazione degli insegnanti possa contribuire a sviluppare consapevolezze professionali capaci di integrare la corporeità nei processi educativi in modo intenzionale, inclusivo e trasformativo. È in questa direzione che si colloca il presente contributo, che si propone di indagare, attraverso un'indagine esplorativa condotta nel contesto del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Enna "Kore", le rappresentazioni, le consapevolezze e gli atteggiamenti dei futuri docenti di sostegno rispetto all'integrazione della corporeità nella loro pratica professionale. La domanda che orienta la ricerca è tanto semplice quanto radicale: quanto siamo davvero pronti a progettare con il corpo?

L'obiettivo è duplice: da un lato, rilevare le modalità attraverso cui i corsisti percepiscono la corporeità come risorsa educativa nel primo ciclo d'istruzione; dall'altro, individuare eventuali bisogni formativi e criticità che possano orientare

i percorsi di formazione iniziale e in servizio. Al centro dell'indagine si colloca l'ipotesi che l'inclusione non derivi unicamente da strategie tecniche, ma da uno sguardo pedagogico capace di riconoscere nel corpo dell'altro un luogo di relazione, significazione e trasformazione reciproca.

Come sottolinea Fuchs (2002), la capacità di rispecchiamento corporeo costituisce il fondamento dell'empatia e della comprensione simbolica: «una persona che non è in grado di utilizzare il proprio corpo per imitare, rispecchiare e in questo modo comprendere il comportamento delle altre persone, avrà difficoltà anche a livello simbolico». In questa prospettiva, la corporeità si intreccia alla dimensione ludica, espressiva e relazionale dell'esperienza educativa, configurandosi come una chiave d'accesso privilegiata alla costruzione di ambienti scolastici inclusivi, partecipativi e trasformativi.

L'indagine mira, dunque, a contribuire allo sviluppo di una pedagogia del corpo intesa come spazio formativo e relazionale, capace di promuovere nei futuri insegnanti una consapevolezza incarnata dell'educazione. La sfida non è solamente tecnica, ma profondamente etica: formare professionisti in grado non solo di applicare strumenti e metodologie, ma di abitare consapevolmente la complessità dell'umano, riconoscendo nel corpo un luogo generativo di cura, apprendimento e inclusione.

2. La corporeità come risorsa pedagogica nei processi di inclusione

La percezione e la consapevolezza del corpo dell'altro rappresentano il punto di partenza di ogni processo educativo autentico, perché è attraverso il corpo che si attivano forme primarie di contatto, di riconoscimento e di partecipazione. Il corpo precede la parola, la accompagna e spesso la sostituisce: è gesto, sguardo, postura, ritmo, emozione. Riconoscere la corporeità come elemento centrale nei processi formativi significa superare una visione disincarnata dell'insegnamento, per restituire al soggetto la sua interezza, fatta di sensibilità, vissuti, relazioni. In questa prospettiva, il corpo non è un semplice veicolo biologico, ma si configura come luogo pedagogico, uno spazio vivo in cui si inscrivono memorie, apprendimenti e possibilità di trasformazione.

La pedagogia dell'inclusione, per essere realmente efficace, deve quindi integrare nella propria azione didattica una visione complessa della corporeità, capace di tenere insieme dimensione affettiva, cognitiva e relazionale. Il corpo diventa così linguaggio non verbale, una forma di comunicazione silenziosa ma intensa, che consente agli studenti, in particolare a quelli con disabilità, di esprimersi, di relazionarsi e di apprendere anche al di là delle competenze linguistiche o simboliche (Caldin, 2011). In tale senso, la competenza dell'insegnante non può esaurirsi nella conoscenza di metodologie, ma

deve includere la capacità di "leggere" i segnali corporei dell'altro, interpretare i gesti, comprendere le emozioni implicite nei movimenti.

Secondo la distinzione fenomenologica di Husserl (cit. in Damasio, 1995), il corpo vissuto (*Leib*) e il corpo oggetto (*Körper*) rappresentano due dimensioni inscindibili della nostra esperienza. La prima è quella della soggettività incarnata, della presenza che sente e agisce nel mondo; la seconda è quella osservabile, misurabile, anatomica. In ambito educativo, la tensione tra queste due polarità è centrale: l'insegnante che considera solo il corpo oggetto rischia di ridurre l'alunno a una diagnosi, a una funzione da riabilitare; mentre è solo riconoscendo il corpo vissuto che può attivarsi una relazione pedagogica profonda e generativa.

La corporeità, dunque, è ciò che permette l'incontro con l'alterità: è nella sensorialità del contatto, nei gesti condivisi, negli sguardi reciproci che il bambino costruisce la propria identità e la propria autonomia. Le neuroscienze confermano che l'apprendimento è sempre un'esperienza *embodied*, ovvero radicata nelle emozioni, nei movimenti e nelle interazioni concrete con l'ambiente (Gallese, 2007). L'atto educativo non può essere disgiunto dalla dimensione fisica del soggetto: è nel corpo che si forma il senso di sé e del mondo.

Particolare rilevanza assume questa prospettiva nell'ambito dei bisogni educativi speciali. Gli alunni con disabilità comunicano spesso attraverso modalità non verbali, affidandosi alla gestualità, alla mimica, al tono della voce, al ritmo del corpo. La comunicazione non verbale costituisce quindi una competenza chiave per i docenti di sostegno, i quali sono chiamati a sviluppare una sensibilità pedagogica capace di intercettare segnali deboli, valorizzare le espressioni spontanee e trasformare ogni atto corporeo in un'occasione di apprendimento e relazione. Come rilevato da Fuchs (2002), l'imitazione corporea è la base dell'empatia e della comprensione sociale: chi non riesce a rispecchiare il movimento dell'altro, difficilmente ne coglierà le intenzioni o le emozioni.

In una società fortemente digitalizzata, tuttavia, la corporeità rischia di perdere centralità. La frammentazione tra il corpo reale e quello idealizzato, alimentata dai social media e dalla cultura dell'immagine, genera una progressiva disconnessione tra identità vissuta e rappresentazione esterna (Ferrari & Rozzi, 2012). Questo fenomeno è particolarmente critico per i giovani in fase di crescita e per gli studenti con fragilità, per i quali il corpo rappresenta non solo un canale comunicativo, ma una dimensione strutturante della personalità. Il rischio è che l'esperienza corporea venga sostituita da quella mediata, provocando disorientamento, perdita di autenticità e difficoltà relazionali. Per questo motivo, l'educazione alla corporeità non può essere demandata esclusivamente alle ore di educazione fisica o alle attività motorie, ma deve attraversare trasversalmente tutte le discipline, come pratica di consapevolezza e di presenza.

Il paradigma dell'*embodiment*, ormai consolidato anche in ambito pedagogico, invita a superare la dicotomia mente-corpo, restituendo al soggetto la sua natura unitaria e dinamica. Il pensiero non è un processo astratto, ma si radica nel corpo che sente, che si muove, che agisce nel mondo (Trevarthen, 2000; Staccioli, 2010). Anche il linguaggio, prima di essere codificato, è vissuto corporalmente: emerge dai gesti, si sviluppa nei ritmi relazionali, si nutre di emozioni. È in questo intreccio tra corporeità, emozione e cognizione che si struttura il sapere significativo, il sapere che lascia traccia. Infine, occorre sottolineare come la valorizzazione del corpo nei contesti educativi non risponda soltanto a finalità strumentali, ma abbia una forte valenza etica e relazionale. Educare alla corporeità significa educare all'ascolto, alla cura, al rispetto dell'altro. Significa formare insegnanti che non solo parlano, ma che sanno anche "stare con" l'alunno nella sua interezza, accogliendo la vulnerabilità come spazio di possibilità. In questo senso, l'inclusione passa anche e soprattutto attraverso la costruzione di un clima corporeo, fatto di vicinanza, di attenzione e di reciprocità, in cui ogni studente possa sentire di avere un posto e una voce, anche quando quella voce si esprime in silenzio, attraverso il corpo.

3. L'indagine esplorativa: rappresentazioni e bisogni formativi nei futuri docenti di sostegno

Negli ultimi anni, la riflessione pedagogica ha progressivamente riconosciuto il corpo come elemento centrale nei processi educativi, non solo per il suo ruolo comunicativo, ma per la sua capacità di generare significato, relazione, apprendimento. In particolare, nel campo della didattica inclusiva, il corpo rappresenta una risorsa fondamentale per costruire ambienti formativi sensibili alla pluralità degli stili cognitivi, comunicativi ed emotivi degli studenti. La pedagogia contemporanea – influenzata dalle ricerche sul paradigma *embodied* (Gallese, 2007; Fuchs, 2002) – invita a superare la dicotomia tra mente e corpo, restituendo alla corporeità una funzione epistemologica e trasformativa.

In quest'ottica, il corpo non è più un semplice veicolo funzionale, ma uno spazio pedagogico attraverso il quale il soggetto incontra il mondo, si esprime e costruisce legami. Questo è tanto più vero nel contesto dei Bisogni Educativi Speciali, dove il movimento, la postura, il ritmo e il contatto diventano canali privilegiati per la comunicazione e l'apprendimento. È nella corporeità che si intrecciano l'affettività e la cognizione, la percezione e la simbolizzazione, rendendo possibile una didattica inclusiva che non sia soltanto adattamento, ma valorizzazione dell'unicità.

Nonostante questa consapevolezza teorica sia presente nei documenti normativi e nei percorsi formativi iniziali e in servizio, come previsto dalle Linee guida sull'inclusione e dalle più recenti riforme in materia di formazione docente (MIM, 2020; D.M. 60/2022), permangono fragilità nella concreta attuazione della dimensione corporea nella pratica didattica quotidiana. Spesso, il corpo è ancora percepito come elemento accessorio o confinato a discipline specifiche, mentre la sua integrazione nelle pratiche quotidiane risulta sporadica o non sistematica. In particolare, i docenti di sostegno, pur essendo professionalmente orientati all'inclusione, necessitano di strumenti metodologici e di consapevolezza pedagogica per integrare la dimensione corporea in modo significativo e intenzionale.

A partire da questa cornice teorica, è stato progettato uno studio esplorativo con l'obiettivo di rilevare la percezione, le rappresentazioni e i bisogni formativi dei futuri docenti di sostegno in merito all'impiego della corporeità come strumento educativo. L'indagine è stata condotta all'interno del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno dell'Università degli Studi di Enna "Kore", utilizzando un questionario strutturato composto da domande chiuse e aperte, articolato in cinque sezioni: dati anagrafici, percezione e consapevolezza, applicazione didattica, formazione e domande aperte.

L'elaborazione dei dati ha permesso di ricavare un primo quadro interpretativo. Dal punto di vista anagrafico, il campione risulta eterogeneo per età e ordine di scuola, ma con una significativa prevalenza di docenti in formazione per il primo ciclo d'istruzione. La maggioranza ha dichiarato di possedere un'esperienza pregressa nell'insegnamento curricolare o di sostegno, elemento rilevante per valutare il livello di consapevolezza acquisito.

Per quanto riguarda la percezione della corporeità, oltre l'80% dei partecipanti ha dichiarato di considerarla un aspetto "assolutamente fondamentale" nel processo educativo, riconoscendone il valore trasversale in termini di apprendimento, inclusione e benessere. Tuttavia, tale riconoscimento teorico non sempre si traduce in una piena consapevolezza del proprio corpo in situazione didattica: solo il 40% si dichiara "molto consapevole" della propria postura, tono di voce e uso dello spazio, mentre una percentuale significativa (circa il 35%) ammette un livello di consapevolezza "moderato" o "scarso".

Anche sul piano applicativo emergono delle contraddizioni. Se è vero che oltre il 70% dichiara di impiegare regolarmente il movimento nella propria prassi didattica – soprattutto attraverso attività motorie strutturate, giochi educativi e tecniche di rilassamento – è altrettanto evidente che l'uso della corporeità avviene spesso in modo episodico, privo di un impianto metodologico coerente. I principali ostacoli individuati dai corsisti riguardano la mancanza di spazi adeguati, la rigidità dell'orario scolastico, ma soprattutto la carenza di una formazione specifica.

Un dato particolarmente significativo è emerso nella sezione dedicata alla formazione: più della metà degli intervistati ritiene che la tematica della corporeità sia stata affrontata in modo marginale o del tutto assente nel proprio percorso formativo. Questo dato conferma l'urgenza di inserire moduli dedicati alla pedagogia del corpo nei curricoli universitari, superando una visione tecnicistica e promuovendo approcci olistici, che integrino movimento, emozione e apprendimento (Mortari, 2006).

Le risposte aperte hanno ulteriormente arricchito il quadro. Molti corsisti hanno sottolineato come l'integrazione del movimento favorisca l'autoregolazione emotiva, il senso di appartenenza, la motivazione, ma anche la costruzione di un ambiente relazionale più empatico e partecipativo. Altri hanno evidenziato la necessità di acquisire competenze specifiche per saper leggere il linguaggio del corpo degli alunni, in particolare di quelli con disabilità comunicative.

In sintesi, i dati raccolti evidenziano una forte sensibilità da parte dei futuri docenti di sostegno verso l'importanza della corporeità, ma anche una domanda formativa ancora parzialmente disattesa. La sfida, oggi, consiste nel progettare percorsi di formazione che non si limitino a trasmettere tecniche, ma che sappiano formare lo "sguardo pedagogico" del docente, capace di abitare la relazione educativa con attenzione sensoriale, responsabilità etica e consapevolezza incarnata (Fuchs, 2021). Nel complesso, l'indagine conferma l'esistenza di un forte interesse da parte dei futuri insegnanti verso le potenzialità educative della corporeità, ma mette in luce al contempo una significativa distanza tra visione e pratica. Questo scarto suggerisce la necessità di ripensare la formazione iniziale e continua dei docenti, promuovendo un sapere professionale che sia non solo cognitivo, ma anche corporeo, affettivo, esperienziale.

Come emerso dai dati, è essenziale fornire ai corsisti strumenti operativi, riferimenti epistemologici e modelli pedagogici che rendano il corpo non una presenza occasionale, ma una componente strutturale del progetto educativo. In quest'ottica, il corpo non è semplicemente "incluso", ma è inclusivo in sé: è ciò che permette l'accesso, che media il sapere, che costruisce senso, che attiva la relazione. Un docente che conosce il proprio corpo e sa leggere quello dell'altro è un docente che educa nella totalità, abitando lo spazio scolastico non solo con la mente, ma con tutta la propria umanità.

4. Conclusioni

L'indagine condotta presso i corsisti del TFA sostegno dell'Università degli Studi di Enna "Kore" ha evidenziato come la dimensione corporea sia percepita come elemento pedagogico centrale per la costruzione di ambienti didattici inclusivi. La corporeità non

è semplicemente uno strumento accessorio, ma un mediatore simbolico e affettivo che, se adeguatamente riconosciuto e valorizzato, può favorire relazioni educative significative, facilitare l'accesso al sapere, supportare l'espressione identitaria degli studenti e potenziare il benessere scolastico complessivo. La maggior parte dei futuri docenti di sostegno coinvolti nello studio ha espresso una consapevolezza teorica dell'importanza del corpo nell'insegnamento e nell'apprendimento, evidenziando tuttavia limiti applicativi, legati in primo luogo alla mancanza di una formazione metodologica specifica.

Proprio questo scarto tra intenzionalità e prassi – tra sensibilità pedagogica e operatività didattica – rappresenta il nodo critico da affrontare. Il corpo è ancora troppo spesso confinato a spazi disciplinari circoscritti (come le attività motorie o l'educazione fisica) e raramente considerato come vettore trasversale di conoscenze e competenze. In realtà, l'integrazione della corporeità nella didattica non si limita all'introduzione di giochi o attività fisiche, ma implica un ripensamento complessivo della relazione educativa, che ponga al centro il soggetto nella sua interezza – cognitiva, emotiva, sociale e sensoriale.

I risultati emersi rafforzano la necessità di strutturare percorsi formativi più articolati e profondi, in grado di formare un habitus professionale sensibile alla dimensione embodied dell'insegnamento. Il corpo – come sostiene Merleau-Ponty (1945) – non è un oggetto tra gli oggetti, ma è ciò che ci permette di abitare il mondo: educare significa dunque anche educare il corpo a percepire, interpretare e interagire. In tale prospettiva, il docente di sostegno – per la sua funzione di ponte tra bisogni, contesti e relazioni – è chiamato a sviluppare uno "sguardo incarnato", capace di cogliere l'alterità a partire da ciò che si manifesta nel gesto, nello sguardo, nel silenzio.

Occorre allora superare approcci formativi centrati unicamente su aspetti normativi o tecnici, per abbracciare una pedagogia della presenza, del contatto, della sensibilità. È attraverso la consapevolezza del proprio corpo e la capacità di leggere quello degli altri che l'insegnante può costruire una comunicazione educativa realmente inclusiva, che valorizzi ogni forma di espressione, anche non verbale. In tale direzione, esperienze embodied, didattiche esperienziali, laboratori di consapevolezza corporea, educazione emozionale e pratiche riflessive possono rappresentare strumenti efficaci per rafforzare le competenze dei futuri insegnanti. In definitiva, educare alla corporeità significa formare docenti capaci di riconoscere nel corpo uno spazio di relazione, conoscenza e trasformazione, per costruire un'educazione autenticamente inclusiva, che si fa incontro prima ancora che istruzione.

Riferimenti bibliografici

Caldin, R. (2011). *La comunicazione non verbale nei processi di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Ferrari, L. & Rozzi, S. (2012). *Corpi educati. L'identità fisica tra educazione e rappresentazione*. Milano: FrancoAngeli.

Fuchs, T. (2002). *Il cervello e il corpo dell'altro. Empatia e intercorporeità*. Milano: Cortina.

Galimberti, U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

Gallese, V. (2007). *Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 537–547.

Goussot, A. (2007). *Il corpo nei processi educativi. Esperienze, identità, linguaggi*. Milano: FrancoAngeli.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard. (trad. it. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2003).

Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM (2020). *Linee guida per la redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) ai sensi del D. Lgs. 66/2017*. Roma: MIM.

Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM (2023). *Linee guida per l'orientamento permanente*. Roma: MIM.

Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM (2022). *Decreto Ministeriale n. 60 del 10 marzo 2022: Formazione iniziale e abilitazione dei docenti della scuola secondaria.* Roma: MIM.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Etica del cuore e della responsabilità*. Milano: Cortina.

Staccioli, G. (2010). *Il corpo, l'educazione, il movimento*. Roma: Armando Editore.

Trevarthen, C. (2000). Intersubjectivity and sense-making in the first year of life: An introduction. In M. A. Delafield-Butt, A. N. Trevarthen & D. N. Reddy (Eds.), *Meaning-making in infancy*. London: Routledge.

6.

Autoefficacia degli insegnanti di sostegno in formazione nelle pratiche inclusive: percezioni e aree di miglioramento

Self-efficacy of pre-service special education teachers in inclusive practices: perceptions and areas for improvement

Enrico Miatto*, Claudia Maulini**, Angela Magnanini*** e Cristiana D'Anna*** (*)

Sommario

L'inclusione scolastica rappresenta una sfida cruciale per il sistema educativo, richiedendo docenti di sostegno adeguatamente formati e consapevoli del proprio ruolo. La ricerca, condotta nell'a.a. 2023-2024 su 497 corsisti del VIII ciclo ordinario di specializzazione per il sostegno didattico presso Atenei del Centro-Sud Italia, ha analizzato le percezioni di autoefficacia nell'inclusione scolastica. Attraverso la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale, sono stati esaminati tre fattori: uso di istruzioni inclusive (EII), collaborazione (EC) e gestione del comportamento (EMB), oltre al livello generale di autoefficacia (TEIP). I risultati evidenziano un buon livello di autoefficacia percepita nei corsisti, soprattutto nelle pratiche inclusive e nella collaborazione, mentre la gestione dei comportamenti-problema rimane un'area a maggiore complessità. Questo suggerisce l'importanza di un continuo confronto tra teoria e pratica durante il percorso

* Istituto Universitario Salesianio Venezia.
** Università degli Studi di Napoli Parthenope.
*** Università degli Studi di Roma Foro Italico.
**** Università Telematica Pegaso.
(*) Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori; tuttavia, Enrico Miatto ha coordinato il progetto di ricerca e scritto i parr. 1. Introduzione e 3. Risultati; Claudia Maulini ha coordinato il progetto di ricerca e scritto il par. 4. Discussione; Angela Magnanini il par. 5. Conclusioni; Cristiana D'Anna il par. 2. Metodologia.

di specializzazione, affinché i futuri docenti di sostegno possano affinare strategie operative e rafforzare la propria sicurezza nell'affrontare le sfide dell'inclusione scolastica.

Parole chiave: inclusione scolastica, valori, autoefficacia, ricerca.

Abstract
The research, conducted in the academic year 2023–2024 on 497 participants of the 8th regular cycle of specialization in educational support at universities in Central and Southern Italy, analyzed perceptions of self-efficacy in school inclusion. Using the *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*, three factors were examined: the use of inclusive instruction (EII), collaboration (EC), and behavior management (EMB), along with the overall level of self-efficacy (TEIP). The results show a good level of perceived self-efficacy among the participants, especially in inclusive practices and collaboration, while the management of problematic behaviors remains a more complex area. This highlights the importance of continuous dialogue between theory and practice throughout the specialization path, so that future support teachers can refine operational strategies and strengthen their confidence in facing the challenges of school inclusion.

Keywords: *school inclusion, values, self-efficacy, research.*

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica e le politiche educative internazionali hanno assegnato all'insegnante di sostegno un ruolo chiave nel promuovere l'inclusione scolastica, definita come processo volto a garantire il diritto all'apprendimento e alla partecipazione per tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro condizioni personali, sociali o culturali (EASNIE, 2019; UNESCO, 2020). In tale prospettiva, la formazione iniziale dei docenti di sostegno non può limitarsi alla trasmissione di saperi tecnico-specialistici, ma deve promuovere lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche trasversali, atteggiamenti inclusivi e una solida percezione della propria efficacia professionale (Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016).

L'autoefficacia, concetto centrale nella teoria socio-cognitiva di Bandura (1997), designa la convinzione dell'individuo circa la propria capacità di affrontare efficacemente situazioni complesse e di conseguire gli obiettivi desiderati. In ambito educativo, numerosi studi hanno evidenziato come un'elevata percezione di autoefficacia nei docenti sia

correlata all'adozione di strategie inclusive, alla gestione efficace della classe, alla collaborazione con colleghi e famiglie, nonché a un atteggiamento positivo nei confronti della diversità (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Aiello et al., 2017). Al contrario, bassi livelli di autoefficacia tendono a generare insicurezza, resistenze al cambiamento e un maggior rischio di esclusione implicita degli alunni con bisogni educativi speciali (Savolainen et al., 2022; Germani & Leone, 2022).

Nella prospettiva pedagogico speciale, l'inclusione si configura come un processo trasformativo di natura culturale e strutturale che investe l'intero sistema scolastico. Essa richiede una ridefinizione dei criteri educativi convenzionali, orientata al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze, e presuppone un'organizzazione dell'insegnamento fondata sulla flessibilità, sulla partecipazione attiva e sull'accessibilità per tutti (Ianes, 2005; D'Alonzo, 2020). Ciò richiede una professionalità docente capace di leggere i contesti, progettare in chiave universale, lavorare in rete e adottare una prospettiva pedagogica che non si limiti all'adattamento, ma persegua una trasformazione effettiva delle pratiche e delle relazioni scolastiche (Ianes, 2017). L'inclusione non può realizzarsi senza un reale coinvolgimento dell'intera comunità educante, fondata sulla corresponsabilità, sulla solidarietà pedagogica e sul principio di universale educabilità (Canevaro, 2007).

Il docente per il sostegno, in tale prospettiva, non è una figura marginale né un tecnico delegato, ma un mediatore culturale e didattico, promotore di una progettazione flessibile e collaborativa (D'Alessio, 2009; Cottini, 2014). È quindi fondamentale che la formazione iniziale prepari gli insegnanti non solo sul piano cognitivo e operativo, ma anche su quello etico, relazionale e riflessivo.

In Italia, la lunga tradizione normativa sull'integrazione scolastica (a partire dalla L. 517/1977 fino alla L. 66/2017) ha posto le basi per un modello di scuola aperta alle differenze, ma ha anche evidenziato, nel tempo, una serie di criticità. Tra queste, la frammentazione delle competenze tra docenti di sostegno e docenti curricolari, la scarsa sistematicità nella formazione in servizio e la difficoltà di coniugare visione pedagogica e pratiche quotidiane (Dovigo, 2017). In questo contesto, il *Corso di Specializzazione per il Sostegno didattico* rappresenta il principale dispositivo istituzionale per la formazione dei docenti specializzati. Le *Linee guida ministeriali* (DM 30/09/2011) delineano un impianto teorico-pratico articolato, ma diversi studi recenti hanno evidenziato come permangano lacune, in particolare nell'area della gestione dei comportamenti problema e nella capacità di lavorare in modo sinergico e paritetico all'interno del team docente (Ciraci & Isidori, 2017; La Marca & Di Martino, 2021; Marchisio et al., 2024).

In tale cornice, la riflessione pedagogica inclusiva sollecita una formazione centrata non solo sull'addestramento a tecniche e strumenti, ma sulla costruzione di una postura educativa capace di sostenere l'agentività, il pensiero critico e la responsabilità profes-

sionale. Come osserva Aiello (2016), la professionalità docente inclusiva si fonda su un equilibrio tra competenze didattiche, sensibilità relazionale e impegno etico. L'indagine sull'autoefficacia percepita rappresenta pertanto un indicatore strategico per comprendere in che misura i percorsi formativi siano in grado di sostenere lo sviluppo di tale identità professionale.

Il presente contributo si inserisce in questo quadro di riflessione e analisi, presentando i risultati di una ricerca empirica condotta nell'anno accademico 2023-2024 su un ampio campione di corsisti dell'VIII ciclo del corso di specializzazione per il sostegno. L'obiettivo dello studio è stato quello di rilevare, attraverso la somministrazione della Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP), le percezioni di autoefficacia dei futuri insegnanti di sostegno in tre aree specifiche: l'efficacia percepita nell'uso di strategie didattiche inclusive (EII), nella gestione dei comportamenti problematici (EMB) e nella collaborazione con gli attori scolastici e sociali coinvolti (EC). È stato inoltre calcolato un punteggio complessivo (TEIP) volto a esplorare la percezione generale di efficacia inclusiva.

2. Metodologia

Lo studio si inserisce nel quadro delle ricerche pedagogiche volte ad approfondire il ruolo della percezione di autoefficacia degli insegnanti di sostegno nella promozione di pratiche inclusive efficaci. La ricerca ha coinvolto un campione composto da 497 corsisti, iscritti all'VIII ciclo ordinario del corso di specializzazione per il sostegno didattico presso tre sedi universitarie del Centro-Sud Italia: l'Università Suor Orsola Benincasa – Contingente "Parthenope" di Napoli (43%), l'Università Suor Orsola Benincasa – AIAS di Napoli (14%) e l'Università "Foro Italico" di Roma (43%). I partecipanti, prevalentemente donne (83%), presentavano un'età media di 38,71 anni (DS = 9,09) e risultavano distribuiti nei diversi ordini scolastici: scuola dell'infanzia (15%), scuola secondaria di primo grado (24%) e scuola secondaria di secondo grado (61%).

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione del questionario *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP), uno strumento validato a livello internazionale da Sharma, Loreman e Forlin (2012) e successivamente adattato al contesto italiano da Aiello et al. (2016). Il questionario, composto da 18 item su scala Likert a 6 punti (da 1 = completamente in disaccordo a 6 = completamente d'accordo), è stato progettato per misurare la percezione di efficacia degli insegnanti rispetto all'inclusione scolastica in tre sottoscale specifiche di tale costrutto:

- *Efficacy in Using Inclusive Instruction* (EII), ovvero l'uso di strategie didattiche inclusive;
- *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB), ovvero la gestione dei comportamenti problematici in classe;
- *Efficacy in Collaboration* (EC), cioè la capacità di collaborare con colleghi, famiglie e altri stakeholders.

Inoltre, è stato calcolato un punteggio complessivo (TEIP totale) che fornisce una misura globale della percezione di efficacia inclusiva. L'analisi dei dati è stata condotta attraverso statistica descrittiva, con l'obiettivo di esplorare la distribuzione delle risposte in ciascuna delle tre sottoscale indagate, oltre che nel punteggio generale. Sono stati considerati, per ciascun fattore, i valori medi, le deviazioni standard e gli intervalli di punteggio, al fine di individuare tendenze prevalenti, aree di forza e criticità percepite. L'approccio descrittivo adottato consente di restituire una visione d'insieme utile a delineare implicazioni pedagogiche e formative, coerentemente con le finalità esplorative dello studio.

3. Risultati

L'analisi dei dati raccolti mediante la somministrazione della scala TEIP ha restituito un quadro articolato delle percezioni di autoefficacia dei 497 corsisti coinvolti, distribuiti tra i vari ordini scolastici e sedi universitarie del Centro-Sud Italia. Senza pretesa di generalizzazione, i risultati emersi consentono tuttavia di cogliere le rappresentazioni soggettive dei docenti in formazione rispetto alla propria capacità di attuare una didattica realmente inclusiva. In specie, circa la sottoscala *Efficacy in Using Inclusive Instruction (EII)*, il punteggio medio ottenuto in questa dimensione è di 29.95 (su un massimo di 36), con una deviazione standard di 2.92. Questo dato suggerisce che i docenti di sostegno in formazione si percepiscono generalmente competenti nell'adottare strategie didattiche inclusive, ma allo stesso tempo evidenzia margini di miglioramento. La variabilità tra le risposte indica che, sebbene vi sia una base comune di fiducia nelle competenze didattiche, esistono differenze individuali significative che potrebbero riflettere eterogeneità nei percorsi formativi pregressi o nelle esperienze dirette con l'inclusione. In linea con quanto rilevato da Aiello et al. (2016), l'adozione consapevole di strategie inclusive rappresenta un elemento fondante dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno. Tuttavia, la presenza di punteggi inferiori alla media in una parte del campione evidenzia il bisogno di rafforzare le attività laboratoriali e le esercitazioni metodologiche nei percorsi universitari.

La seconda area indagata, relativa alla sottoscala *Efficacy in Collaboration (EC)* sulla collaborazione con colleghi curricolari, famiglie e altri attori scolastici, mostra un punteggio medio pari a 33.72 (su un massimo teorico di 42), con una deviazione standard di 3.94. Questo dato appare incoraggiante, suggerendo una percezione piuttosto positiva della capacità di lavorare in team, elemento fondamentale per la realizzazione di ambienti educativi realmente inclusivi (Germani & Leone, 2022; Sharma et al., 2012). Tuttavia, l'ampiezza della deviazione standard evidenzia una certa disomogeneità, probabilmente influenzata da fattori contestuali quali l'esperienza pregressa, l'organizzazione delle scuole di provenienza o il livello di supporto percepito dai colleghi. Tale aspetto è particolarmente rilevante, poiché la letteratura ha mostrato come la collaborazione interprofessionale sia spesso sottovalutata o relegata a una dimensione accessoria dell'azione educativa, mentre rappresenta uno dei principali predittori di efficacia inclusiva (Pit-ten Cate et al., 2019).

La terza sottoscala indagata, relativa all'*Efficacy in Managing Disruptive Behaviors (EMB)*, sulla gestione dei comportamenti problematici in classe è quella che ha ottenuto il punteggio medio più basso, pari a 29.32 (su un massimo di 36), con una deviazione standard di 3.22. Questo risultato evidenzia un'area di fragilità percepita, coerente con quanto già emerso in studi precedenti (Yada & Savolainen, 2022; Aiello et al., 2016), che individuano nella gestione dei comportamenti una delle principali fonti di stress e insicurezza per gli insegnanti, specialmente nei contesti ad alta complessità. La difficoltà percepita potrebbe derivare da un'insufficiente esposizione a simulazioni o esperienze concrete di gestione della classe durante il percorso formativo. Come sottolineato da Marchisio et al. (2024), è necessario potenziare i moduli formativi dedicati al comportamento problema, promuovendo anche il ricorso a strumenti pedagogici innovativi, come l'analisi funzionale del comportamento e le strategie di autoregolazione. Infine, il punteggio complessivo medio rilevato attraverso il fattore generale *TEIP* è di 87.84, con un intervallo di variazione tra 63 e 108 e una deviazione standard di 8.78. Questo valore, superiore alla soglia mediana della scala, conferma un'elevata percezione di efficacia globale nell'implementazione delle pratiche inclusive da parte dei docenti in formazione. Tuttavia, la dispersione dei punteggi mette in luce significative differenze interindividuali, che potrebbero riflettere una varietà di profili professionali e livelli di esperienza.

4. Discussioni

I risultati emersi dalla presente indagine offrono spunti significativi per riflettere sulla percezione di autoefficacia degli insegnanti di sostegno in formazione e sulla qua-

lità dei percorsi formativi attivati all'interno del sistema universitario italiano. Nel loro insieme, i dati restituiscono l'immagine di un gruppo docente motivato, consapevole della complessità dell'agire educativo inclusivo e disposto a investire energie nel miglioramento delle proprie competenze professionali. Tuttavia, l'analisi dettagliata delle tre dimensioni specifiche della scala TEIP – didattica inclusiva (EII), collaborazione (EC) e gestione dei comportamenti (EMB) – mette in luce alcune aree critiche che meritano attenzione sia in sede formativa che sul piano della riflessione pedagogica. La percezione di efficacia nell'utilizzo di strategie didattiche inclusive (EII) si attesta su valori buoni, ma non eccellenti, confermando i risultati già evidenziati da Aiello et al. (2016), secondo cui i docenti in formazione mostrano una buona predisposizione verso la progettazione individualizzata e l'adattamento curricolare, ma faticano ancora a tradurre tali approcci in pratiche sistematiche e consolidate. Questo scarto tra disponibilità teorica e padronanza operativa può essere interpretato alla luce di quanto affermato da Bourdieu (2003) sul concetto di *habitus*: affinché l'inclusione diventi realmente parte dell'identità professionale del docente, è necessario un lavoro educativo profondo che permetta di interiorizzare disposizioni stabili all'azione, e non solo protocolli formali di intervento.

Più marcata è la criticità rilevata nella dimensione relativa alla gestione dei comportamenti problematici (EMB), che rappresenta l'area con la media più bassa tra le tre analizzate. Tale difficoltà è ampiamente documentata anche nella letteratura internazionale (Pit-ten Cate et al., 2019; Yada & Savolainen, 2022) e riconducibile, da un lato, alla carenza di strumenti e strategie operative nel bagaglio formativo iniziale, dall'altro, alla natura altamente situata e relazionale della gestione comportamentale, che non può prescindere da esperienza diretta, tutoraggio e riflessione condivisa. Come suggerito da Marchisio et al. (2024), risulta indispensabile ripensare i moduli formativi dedicati a questa competenza, integrando approcci derivati dalla pedagogia speciale, dalla psicologia dell'educazione e dall'analisi del comportamento applicata (ABA), per offrire ai futuri docenti strumenti efficaci ma anche eticamente e pedagogicamente fondati.

La dimensione collaborativa (EC) evidenzia valori complessivamente elevati, ma accompagnati da una significativa variabilità interna. Questo dato, in linea con quanto rilevato da Germani e Leone (2022), suggerisce che la collaborazione viene percepita come importante e possibile, ma che il livello di padronanza dipende fortemente dal contesto, dalla cultura scolastica di appartenenza e dalla qualità delle esperienze pregresse di lavoro in *équipe*. In molti casi, la figura dell'insegnante di sostegno continua a essere vissuta come "aggiunta" o "risorsa separata" e non come parte integrante della comunità professionale scolastica (Aiello et al., 2016; Sharma et al., 2012). Questa percezione può incidere negativamente sul senso di appartenenza e sulla motivazione,

rendendo urgente l'adozione di dispositivi formativi e normativi che promuovano una reale corresponsabilità educativa tra docenti curricolari e di sostegno.

Il punteggio generale *TEIP*, infine, conferma una percezione di autoefficacia complessivamente alta, coerente con quanto osservato in altri studi su contesti italiani e internazionali (Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Aiello et al., 2016; Savolainen et al., 2022). Tuttavia, l'ampia dispersione dei punteggi suggerisce che il senso di efficacia non è distribuito in modo omogeneo tra i corsisti, ma risente di fattori individuali e contestuali, come l'età, le esperienze professionali precedenti e il *background* culturale. In linea con le raccomandazioni di Forlin (2010), appare quindi necessario pensare a percorsi formativi che siano al tempo stesso strutturati e flessibili, capaci di valorizzare le risorse personali dei corsisti e di colmare i gap formativi attraverso un approccio personalizzato e riflessivo.

In sintesi, i dati confermano che l'auto-percezione di efficacia è un indicatore sensibile della qualità della formazione e una leva potenziale per promuovere atteggiamenti positivi verso l'inclusione. Tuttavia, affinché tale leva si traduca in cambiamento effettivo nelle pratiche scolastiche, occorre integrare i saperi teorici con esperienze significative, pratiche riflessive e dispositivi di mentoring, in grado di trasformare le convinzioni in azione. Come evidenziato dalla teoria socio-cognitiva (Bandura, 1997), solo attraverso un'esperienza sostenuta di successo professionale gli insegnanti possono sviluppare un senso di efficacia solido, durevole e capace di sostenere le sfide quotidiane dell'inclusione scolastica.

5. Conclusioni

La ricerca condotta su un ampio campione di docenti di sostegno in formazione offre una fotografia significativa delle percezioni di autoefficacia nei confronti dell'inclusione scolastica. I risultati evidenziano un profilo professionale caratterizzato da un buon livello di fiducia nella propria capacità di attuare pratiche inclusive. Tuttavia, emergono anche ambiti specifici di fragilità, in particolare nella gestione dei comportamenti problematici e, in misura minore, nella collaborazione con i colleghi e gli altri attori educativi. Queste evidenze empiriche confermano quanto sostenuto dalla letteratura nazionale e internazionale: l'autoefficacia rappresenta un costrutto cruciale per comprendere la qualità dell'azione educativa inclusiva (Bandura, 1997; Sharma et al., 2012; Aiello et al., 2016), ma essa va intesa non come attributo stabile e individuale, bensì come dimensione dinamica, situata e sensibile al contesto (Savolainen et al., 2022; Germani & Leone, 2022).

In tal senso, le traiettorie formative che mirano a promuovere l'inclusione non possono esaurirsi nella trasmissione di conoscenze normative o tecniche, ma devono articolarsi in percorsi che integrino teoria e prassi, riflessione e azione, dimensione individuale e dimensione cooperativa (D'Alessio, 2009; Forlin, 2010). Dal punto di vista pedagogico, i risultati dello studio suggeriscono alcune direzioni concrete per ripensare e rafforzare la formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Primariamente, appare fondamentale valorizzare la dimensione esperienziale e riflessiva del percorso formativo. A tal fine, è opportuno implementare e consolidare attività di tirocinio osservativo e attivo che consentano ai corsisti di confrontarsi direttamente con la complessità della vita scolastica, sperimentando in contesti reali l'applicazione delle conoscenze acquisite e sviluppando una consapevolezza critica del proprio agire educativo (Cottini, 2014; Forlin, 2010). Un secondo ambito di intervento riguarda la preparazione alla gestione dei comportamenti problematici, che si conferma un punto critico nella percezione di autoefficacia. In questo senso, si rende necessario potenziare la formazione attraverso l'integrazione di strategie didattiche basate su evidenze scientifiche e modelli teorici in grado di favorire una comprensione profonda dei bisogni emotivi, relazionali e comportamentali degli alunni (La Marca & Di Martino, 2021; Yada & Savolainen, 2022). Come mostrano i dati internazionali, una formazione specifica in quest'area si correla positivamente con il senso di competenza e con la qualità della gestione della classe (Pit-ten Cate et al., 2019). Altrettanto rilevante è la promozione di una cultura della collaborazione e della corresponsabilità educativa. Questo implica l'introduzione sistematica, all'interno dei percorsi di specializzazione, di attività formative che favoriscano il lavoro in team: simulazioni, studio di casi, laboratori di coprogettazione con i docenti curricolari, incontri strutturati con le famiglie. Tali esperienze permettono ai futuri insegnanti di sviluppare competenze relazionali e organizzative indispensabili per una gestione condivisa dei processi inclusivi (Germani & Leone, 2022; Sharma, Loreman & Forlin, 2012). A ciò si accompagna la necessità di coltivare, nel tempo, un autentico *habitus* inclusivo, inteso come disposizione professionale a riconoscere la complessità e ad accogliere la diversità come valore. Costruire un *habitus* di questo tipo richiede non solo l'acquisizione di saperi teorici, ma anche la maturazione di atteggiamenti positivi, apertura mentale, empatia e senso etico dell'insegnamento (Bourdieu, 2003; Aiello et al., 2016; Bandura, 1997). Infine, risulta essenziale che i percorsi formativi siano progettati secondo criteri di flessibilità e personalizzazione, capaci di rispondere alle differenti caratteristiche biografiche, professionali e motivazionali dei corsisti. In questo quadro, l'autovalutazione e il monitoraggio del proprio senso di efficacia possono costituire strumenti preziosi per sostenere uno sviluppo professionale continuo e orientato al miglioramento (Savolainen et al., 2022; Marchisio et al., 2024). In conclusione, se si

vuole realmente promuovere una scuola inclusiva, è necessario investire sulla professionalità degli insegnanti di sostegno come attori strategici del cambiamento culturale ed educativo. La percezione di autoefficacia non è solo un indicatore del benessere professionale, ma anche una leva per innovare le pratiche, costruire alleanze educative e trasformare i contesti scolastici in ambienti più giusti, aperti e generativi per tutti.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Pace, E., & Sibilio, M. (2016). Validazione italiana della Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *13*, 187–202.

Aiello, P. (2017). Insegnare l'inclusione. In A. Isidori & G. Magnanini (Eds.), *Didattica speciale e formazione degli insegnanti* (pp. 83–94). Milano: FrancoAngeli.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147.

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

Canevaro, A. (2007). *Pedagogia speciale e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, *16*, 207–234. https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-cir

Cottini, L. (2014). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

D'Alessio, S. (2009). *Inclusione e disabilità: Culture, politiche e pratiche educative*. Roma: Carocci.

D'Alonzo, L. (2020). *Pedagogia e didattica speciale*. Milano: La Scuola.

Dovigo, F. (2017). *Inclusione e bisogni educativi speciali: Prospettive e strumenti.* Milano: FrancoAngeli.

EASNIE (2019). *Inclusive Education Systems: Achieving equity and inclusion*. Denmark: Odense.

Germani, S., & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, *20*(3), 148–162.

Ianes, D. (2005). *L'insegnante di sostegno. Ruolo, competenze, formazione*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2017). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

La Marca, L., & Di Martino, P. (2021). Percezioni di autoefficacia nei docenti: uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education*, *14*(1), 12–28.

Marchisio, M., Bianchi, F., & Lorenzi, G. (2024). Criticità e potenzialità dei corsi di specializza-

zione per il sostegno. *Annali di Ricerca Educativa*, *18*(1), 101–119.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2022). Teacher self-efficacy and inclusion: Comparative analysis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(2), 123–142.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12–21.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

7.

Il "dipende" nella didattica. Una scelta consapevole delle strategie di intervento

The "it depends" in education. A conscious choice of intervention strategies

Marianna Piccioli*, Silvia Micheletta** e Laura Menichetti***, (*)

Sommario

Il lavoro si struttura attorno ad una riflessione epistemologica sulla parola "dipende", intesa come espressione della necessità di un agire educativo situato e consapevole nella scelta di strategie didattiche. Il termine, lungi dall'essere espressione di incertezza, dà conto delle diverse prospettive sociali e dei diversi orientamenti di ricerca. Nell'alveo della Evidence-Based Education il "dipende" è regolato da evidenze scientifiche nei passaggi chiave del modello: dall'efficacy risultante da studi controllati e replicabili, all'effectiveness ancorata alle caratteristiche dei soggetti e dei contesti, all'implementation che esprime la dipendenza degli esiti dalle risorse e dalle azioni della pratica educativa. Dall'altro lato, la prospettiva del Relational Model rimanda al principio dell'equità, come antidoto all'uguaglianza che risponde alla classe "media", artefatto statistico spesso lontano dalla realtà. La progettazione dell'intervento formativo può rafforzarsi nella consapevolezza delle diverse prospettive e, attraverso il feedback, dare concretezza agli indirizzi che emergono dalle molteplici visioni.

* Università degli Studi di Roma "Foro Italico".
** Università degli Studi di Firenze.
*** Università degli Studi di Firenze.
(*) Il presente lavoro è frutto della collaborazione delle autrici. A fini di riconoscimento individuale le parti sono da attribuire come di seguito: paragrafi 1 e 2 a Menichetti, paragrafi 3 e 4 a Piccioli, paragrafi 5 e 6 a Micheletta.

Parole chiave: pedagogia speciale, individualizzazione, orientamenti pedagogici, sviluppo professionale.

Abstract
This paper is grounded in an epistemological reflection on the term "it depends," conceived as an indicator of the necessity for a context-sensitive and reflective approach to the selection of instructional strategies. The term, far from being an expression of uncertainty, gives an account of the different social perspectives and research orientations. In the Evidence-Based Education framework, "it depends" is governed by scientific evidence in the key steps of the model: from efficacy resulting from controlled and replicable studies to effectiveness anchored in the characteristics of subjects and contexts, to implementation expressing the dependence of outcomes on the resources and actions of educational practice. On the other hand, the perspective of the Relational Model refers to the principle of equity, as an antidote to the idea of equality that caters to the "average" classroom, often a statistical artifact far removed from reality. The design of the training intervention can strengthen itself in awareness of the different perspectives and, through feedback, give substance to the directions that emerge from the multiple visions.

Keywords: *special education, individualization, pedagogical approaches, professional development.*

1. Oltre le dicotomie: convergenze epistemologiche e progettazione consapevole

Il presente contributo prende avvio da un dialogo tra le autrici e da uno scambio di riflessioni maturato nell'ambito del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità (D.M. 30 settembre 2011), attivato presso l'Università degli Studi di Firenze[1]. Il Corso, infatti, giunto attualmente al suo X ciclo, negli anni ha rappresentato potenzialmente per ogni Ateneo uno spazio di confronto, riflessione, co-progettazione, sia sul versante organizzativo, sia su quello dei contenuti e delle strategie: il Decreto Ministeriale definisce, guida, prescrive, ma è nell'implementazione che deve concretizzarsi la coerenza complessiva, cercando di evitare dispersive sovrapposizioni o pregiudizievoli lacune, inevitabili se ogni docente, per quanto esperto, agisce in totale autonomia e autoreferenzialità (Calvani, Menichetti, Pellegrini & Zappaterra, 2017). Obiettivo dei Direttori che si sono succeduti per

[1] Menichetti e Piccioli hanno insegnato nel Corso fin dalla sua prima edizione, Micheletta a partire dal settimo ciclo. Menichetti l'ha diretto negli ultimi quattro cicli, facendo seguito ai direttori Calvani, Zappaterra, Franceschini.

l'Università di Firenze, però, non è mai stato un allineamento dei punti di vista o un'omogeneità delle posizioni, ma si è sempre cercato di restituire ai corsisti la molteplicità degli orientamenti di ricerca pedagogica esistenti e delle linee di pensiero circa le prassi educative.

In ottica di qualità, è stato quindi avviato un processo di elicitazione e documentazione, funzionale alla trasparenza, eventualmente alla replicabilità, e infine al miglioramento, ed è in tale contesto, al crocevia tra personali valori, cornici mentali, saperi professionali, situazioni sperimentate, che le autrici hanno intrapreso un dialogo critico nato intorno al termine "dipende", risposta più volte fornita a fronte delle sollecitazioni dei corsisti che avrebbero atteso risposte deterministiche e talvolta preferito confortanti ricette di comportamenti da adottare e promuovere.

Quel "dipende", lungi dal rappresentare una manifestazione di incertezza e un rifuggire da prese di posizione competenti, rimanda alla complessità intrinseca dell'azione pedagogica, ed è riflesso della natura plurale e situata dell'educazione stessa. Il termine restituisce l'essenza della professione docente nella sua necessità di non operare applicazioni meccaniche di modelli precostituiti, ma intenzionali, consapevoli, competenti (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; OECD, 2019; Perrenoud, 1999; Shulman, 1986), frutto di riflessione e di capacità decisionale (Dewey, 1910; Schön, 1983/1993; Hargreaves, 2003).

In questa prospettiva, l'intera progettazione didattica nelle sue fasi di definizione degli obiettivi, di disegno delle attività, di implementazione all'interno dei gruppi in formazione, di valutazioni in itinere e finale, si configura come processo dinamico, ricorsivo, cooperativo, in cui gli insegnanti sono chiamati a coniugare, in maniera consapevole e aperta al confronto, capacità osservative, rigore scientifico, sensibilità educativa, atteggiamento di cura.

Due approcci hanno assunto un ruolo centrale nella riflessione attorno al "dipende": da un lato, l'orientamento dell'Evidence-Based Education (EBE), che si propone di fondare le scelte educative su prove empiriche intersoggettivamente valide e su evidenze di efficacia; dall'altro, il Relational Model, che pone al centro l'unicità dei soggetti e dei contesti, valorizzando l'equità e la qualità della relazione educativa. Pur muovendo da matrici teoriche e metodologiche differenti, entrambi i modelli si confrontano con la complessità dell'agire educativo ed essi, anziché essere interpretati in termini oppositivi, possono essere considerate prospettive complemetari, in grado di coniugare l'universalità della ricerca con la singolarità dell'esperienza.

2. Strategie educative tra evidenze e contesto: l'EBE come orientamento situato

Se l'insegnamento è insieme arte e scienza (Bruner, 1997), l'Evidence-Based Education si è affermata negli ultimi decenni come la migliore opportunità di fondare l'inter-

vento didattico su basi scientifiche, senza negare l'unicità dei contesti, affermando con chiarezza l'impossibilità di adottare logiche prescrittive e meccanicistiche, promuovendo procedimenti trasparenti e ripetibili per l'acquisizione delle conoscenze.

Da parte dei detrattori è narrata una visione semplificata e distorta dell'EBE: "l'idea ingenua che l'accompagna è quella di un'ingegnerizzazione delle procedure didattiche ed educative, un voler codificare l'incodificabile, normare il caos, rendere quadrato ciò che per sua natura è rotondo" (Trinchero, 2015). La conoscenza empirica validata e proposta dall'EBE, invece, necessita delle capacità osservative e diagnostiche del docente e non intende sostituirsi alle sue capacità decisionali.

L'EBE, però, da un lato alimenta una postura intellettuale del docente aperta al confronto, ad accogliere gli esiti delle sperimentazioni, alla ricerca di scientificità o almeno di intersoggettività (in contrasto con la riproposizione di opinioni personali, ideologie, pratiche autoreferenziali), dall'altro, assume come principio guida la possibilità di capitalizzare le conoscenze.

I principi chiave del modello prevedono l'analisi dell'efficacia degli interventi (che cosa funziona?), dell'effetto che gli interventi producono (quando funziona?), delle modalità di applicazione intese come controllo delle variabili durante l'azione educativa, sia come fattore di progettazione dell'intervento (come è possibile farlo funzionare?) sia come criterio di monitoraggio (Cottini & Morganti, 2015).

Il "dipende" secondo l'EBE, quindi, si articola su più piani, nella ricerca di ciò che funziona, ma anche nella consapevolezza che una strategia che abbia mostrato risultati positivi in un contesto non possa automaticamente essere trasferita in un altro senza valutarne attentamente le condizioni di applicabilità o di rischio, senza considerare che implementazioni approssimative possono vanificare gli effetti positivi (Mitchell & Sutherland, 2020).

La didattica speciale può richiedere una ricerca speciale, sia per contenuti che per metodi (Menichetti, 2024), tuttavia, essa si configura come disciplina scientifica solo quando riesce a valorizzare conoscenze consolidate. Inoltre, l'efficacia deve essere valutata in relazione non solo ai risultati in termini di apprendimenti disciplinari, ma anche per la qualità dell'esperienza scolastica vissuta, per il benessere in senso olistico, per il senso di appartenenza e partecipazione. A questo scopo la ricerca evidence-based amplia i suoi orizzonti sia per intercettare strategie specifiche, sia per declinare in ottica inclusiva quelle che comunque costituiscono bagaglio consolidato di un docente efficace. L'EBE in questo caso non si limita ad offrire risposte tecniche, ma contribuisce a sostenere decisioni eticamente orientate e sostenibili (Mitchell & Sutherland, 2020).

La logica dell'EBE, se usata come approccio sistematico, presuppone una visione evolutiva della professionalità del docente: non un soggetto "semplicemente" compe-

tente nelle discipline e animato da buon senso, non un mero esecutore di indicazioni standardizzate, ma un professionista capace di integrare conoscenze disciplinari e pedagogiche, nonché di orientare la propria azione educativa in relazione ai bisogni. Il docente efficace si caratterizza per un impegno costante nell'aggiornamento professionale, che gli consente di riconoscere punti di forza e aree di miglioramento nella pratica quotidiana, favorendo quel processo di miglioramento che corrisponde alla complessità e alla dinamicità dei contesti formativi (EADSNE, 2012; Hattie, 2009; Slavin, 2008). E comunque, per quanto il docente sia competente, sarebbe pura presunzione pensare che l'insight individuale, possa costituire da solo una base epistemologicamente solida per l'azione. Esso è l'indispensabile punto di partenza per la formulazione di ipotesi, ma appartiene ad una sfera pre-scientifica dell'esperienza; la scienza si distingue per la sua capacità di trascendere l'esperienza soggettiva, organizzandola attraverso metodi rigorosi, criteri condivisi, processi replicabili (Popper, 1959). Affidarsi a percezioni personali di strategie che funzionano per esperienza aneddotica significa esporsi al rischio di adottare interventi potenzialmente inefficaci o addirittura dannosi, soprattutto in contesti complessi come quelli dell'inclusione scolastica. Come sottolineato da Hattie (2009), ciò che rende l'insegnamento efficace non è ciò che l'insegnante "crede" che funzioni, ma ciò che mostra di funzionare in base a evidenze sistematiche; in questa direzione, l'integrazione tra riflessione pratica e ricerca formale rappresenta una condizione imprescindibile per far evolvere l'agire educativo da arte intuitiva a disciplina fondata.

3. L'equità come fondamento del Relational Model

Nel panorama contemporaneo degli studi sulla disabilità, si osserva una crescente convergenza di prospettive che suggeriscono una profonda risonanza tra l'approccio italiano e il Relational Model preminente nei Paesi nordici (Monceri, 2017). Questa affinità, pur essendo spesso implicita e potenzialmente negata a livello esplicito, costituisce il fulcro di un'ipotesi interpretativa secondo cui il contesto italiano avrebbe anticipato, per certi versi, l'adozione dei principi fondanti di tale modello rispetto ai Paesi del Nord Europa (Monceri, 2017; Piccioli, 2020). Tale argomentazione si radica nell'analisi dei principi costituzionali della Repubblica Italiana, che, sin dalla loro formulazione, hanno delineato una chiara scelta valoriale orientata all'equità. Questa preferenza axiologica si manifesta concretamente sia nel sistema di welfare, il quale riconosce una maggiore dotazione di risorse ai soggetti in condizione di svantaggio, sia nel sistema previdenziale e fiscale, che mira a una redistribuzione della ricchezza basata sulla capacità contributiva.

L'evoluzione storica del principio di equità, quale valore cardine della Repubblica, si è progressivamente configurata, trovando una pregnante espressione nella celebre affermazione dei Ragazzi della Scuola di Barbiana (1967): «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (p. 55). Questa legittima intrinsecamente la necessità di operare delle differenziazioni tra individui. L'obiettivo primario di tale approccio è la prevenzione dell'applicazione indiscriminata di interventi uguali a situazioni intrinsecamente eterogenee. Invertendo la prospettiva tradizionale, si riconosce che il conseguimento della pari dignità per tutti gli esseri umani impone la necessità di operare distinzioni, poiché l'uguaglianza sostanziale si ottiene proprio attraverso il dispiegamento dell'equità.

In questo quadro epistemologico, la postura relazionale (o postura relativa) si configura come metodologia atta a concretizzare tale principio. A riprova di ciò, la Legge 104/1992, sia nella sua formulazione originale che nelle successive modifiche – inclusa quella introdotta dal D.Lgs. n. 62 del 3 maggio 2024 –, attribuisce alle persone con un'elevata complessità di funzionamento (art. 3, comma 3) una priorità nell'allocazione delle risorse e degli interventi. Sebbene il "riconoscimento della situazione di gravità" possa essere interpretato come una mera categorizzazione nosografica, la sua funzione teleologica risiede nella sua indispensabilità per garantire l'accesso a un'equa distribuzione delle risorse. Questo aspetto sottolinea la necessità di un sistema attuativo pragmatico, in grado di superare il rischio di immobilismo, seppur riconoscendo la sua perfettibilità come base migliorabile per future evoluzioni.

4. Il "dipende" come risposta all'immensa variabilità umana e contestuale

L'efficacia dei processi riflessivi è subordinata alla loro capacità di tradursi in azioni concrete. È questa esigenza pragmatica che ha condotto alla formulazione dell'idea di dipende che si propone di operativizzare l'approccio proprio del modello relazionale. Tale paradigma mira a fornire risposte circostanziate a quesiti frequenti posti da educatori, insegnanti e formatori in contesti di formazione iniziale o continua, quali: "Se un discente presenta [caratteristiche di funzionamento], è opportuno implementare [metodi, strumenti, attività]?". La risposta a tali interrogativi è "dipende": tale risposta, secondo il Relational Model, è l'unica coerente, data l'innumerevole variabilità intrinseca all'esperienza umana e alle caratteristiche contestuali, che rendono impraticabili le classificazioni assolute.

In questo quadro di riferimento, la complessità si manifesta nella sua interezza, e la sua gestione richiede l'adozione di una flessibilità intrinseca, derivante dalla capacità

di instaurare una relazione dipendente con gli altri e con il contesto. Un parallelismo concettuale può essere rintracciato nella nozione di "autonomia dipendente" di Morin (2000): «L'autonomia è un'esigenza umana fondamentale, ma è anche una condizione relazionale. L'autonomia dell'individuo si realizza in rapporto con gli altri, con la società e con l'ambiente. L'autonomia è sempre dipendente da altri elementi, ma è anche un elemento essenziale per la vita in un mondo complesso» (p. 12).

Su quali fondamenti i professionisti dell'educazione, dell'istruzione e della formazione basano le loro scelte pedagogiche e didattiche? La risposta a questa domanda, situata nella vasta gamma dei mondi possibili, non può che essere unica e omnicomprensiva delle variabili comportamentali che ne conseguono: ovvero, "dipende". Una volta operata una scelta, la sua correttezza potrà essere accertata solo ex post, attraverso la valutazione degli esiti prodotti su tutti gli individui coinvolti in una specifica, unica e irripetibile situazione contestuale. In ambito educativo, una scelta che ha generato esiti positivi in determinati contesti non garantisce la generalizzazione dei risultati; viceversa, una generalizzazione semplificherebbe eccessivamente la prassi, ma la allontanerebbe dalla complessità dei contesti reali, spesso distanti dalla loro rappresentazione normalizzante. La scelta dipende dalle competenze degli insegnanti, dalle caratteristiche di funzionamento degli individui coinvolti nell'azione didattica, dalle variabili contestuali, dalla disponibilità di strumenti e materiali, dai tempi, dalle finalità e dagli obiettivi perseguiti. In sintesi, dipende da tutte quelle variabili significative che concorrono alla genesi dell'apprendimento in un contesto che, per sua natura, è unico e irripetibile, al pari degli individui che lo animano. A questa molteplicità di "dipende" si aggiungono ulteriori fattori cruciali: dipende dal punto di vista da cui il contesto viene letto e interpretato, e dipende dalla prospettiva attraverso cui vengono comprese le caratteristiche di funzionamento degli individui che lo abitano.

Quest'ultima declinazione del "dipende" attiene alla tipologia di approccio, alla cornice di significato adottata dall'osservatore e dall'interprete. Quando un docente osserva le caratteristiche di funzionamento di un individuo, egli può focalizzarsi su ciò che il soggetto non sa fare rispetto a una media statistica artificialmente considerata "normalità", oppure su ciò che sa fare; può percepire le assenze e le mancanze, oppure le presenze; può concentrarsi sui risultati, oppure sui processi; può concettualizzare in termini di divergenza, differenza e specialità, oppure in termini di unicità, pluralità e molteplicità.

Si giunge così a mutuare dalla filosofia, e successivamente dalla fisica, la teoria della relatività, la quale evidenzia l'inesistenza di un sistema di riferimento assoluto da cui osservare il mondo. È attraverso la definizione della variabilità del sistema di riferimento che l'osservazione del mondo acquisisce un senso relativo a quel contesto specifico,

un senso che non potrà mai assumere un valore assoluto. Pertanto, come potremmo attribuire un valore assoluto a un approccio, un metodo, uno strumento o un programma?

Nella pedagogia e didattica dipendente, nessun professionista può rifugiarsi nella sicurezza di percorsi predefiniti, anche se apparentemente efficaci in altri contesti. Ogni scelta deve essere attentamente pensata ad hoc e ponderata nelle sue conseguenze specifiche per il contesto abitato da quegli specifici individui. Soltanto un'attenta osservazione del contesto e degli individui può fornire la visuale dei passi più prossimi da compiere. Tale osservazione deve necessariamente estendersi agli effetti delle proposte precedenti, al fine di comprendere se e cosa modificare, se e cosa non è stato considerato, se e cosa ha avuto l'effetto sperato, o se e cosa ha prodotto un risultato inaspettatamente funzionale.

5. Il feedback come strategia di sintesi

Nella pratica didattica ci si può chiedere, non tanto quale sia il punto di contatto tra due impostazioni così diverse come quelle sopra manifestate, dell'Evidence Based Education e del Relational Model, evidentemente da trovare nell'attenzione alla variabilità dei contesti, ma come i professionisti dell'educazione, dell'istruzione e della formazione possano risolvere l'apparente distanza. A fronte di corpose e consolidate evidenze scientifiche, i docenti sono di fatto chiamati ad affidarsi essenzialmente a una sola strategia principe: il feedback (Hattie, 2009).

Questo termine, di origine inglese, benchè indichi letteralmente e più genericamente un'informazione "correttiva" restituita rispetto a un input, un punto di partenza (Stone & Heen, 2014), appare sostanzialmente rivolto all'output, al punto di arrivo. Nello specifico ambito educativo e didattico, il feedback è quell'informazione – più frequentemente riconosciuta come trasmessa dall'insegnante all'allievo – che, descrivendo il divario rilevato tra una prestazione attualmente messa in atto e una prestazione attesa, guida verso il raggiungimento di un obiettivo (Ramaprasad, 1983). Come noto, però, il feedback in aula può coinvolgere insegnanti e allievi sia come mittenti che come riceventi, ammettendo varie possibili direzioni (Micheletta, 2024). In questa sede l'accezione di feedback a cui si fa riferimento è quella che assume un orientamento opposto a quello più comune, ovvero il feedback dato dagli allievi che vede i docenti come riceventi.

Gli allievi possono restituire feedback ai docenti in maniera più o meno formale attraverso interventi (commenti, risposte o domande), ma anche esercitazioni o altre attività, in relazione alle proposte e sollecitazioni fornite (Wiliam & Lehay, 2015). In tutti i casi queste informazioni rappresentano un elemento centrale nel processo di inse-

gnamento-apprendimento, sollecitando una riflessione volta al miglioramento continuo. Come il feedback che l'insegnante dà agli allievi intende guidare le azioni di questi ultimi verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento precedentemente fissati, così il feedback che gli allievi forniscono agli insegnanti – mostrando evidenza dell'impatto, sino a quel momento conseguito, del proprio agire – stimola gli insegnanti a riconoscere l'adeguatezza o meno delle offerte educative, didattiche e formative messe in campo ed eventualmente, a seconda delle connotazioni delle informazioni stesse, a riformularle, a riorientarle per favorire il raggiungimento dei medesimi obiettivi di apprendimento. In entrambe le dinamiche, l'obiettivo ultimo è consentire a tutti e a ciascuno il raggiungimento del più alto livello di successo scolastico.

Questo costante dialogo – aperto, circolare e ricorsivo – tra gli attori in gioco, implica l'adozione sistematica di un approccio riflessivo (Schön, 1983/1993), in cui la professionalità dell'educatore, dell'insegnante e del formatore risiede proprio nella capacità di analisi e valutazione, ovvero nella capacità di elaborare proposte, basate sulle evidenze della ricerca scientifica e, al contempo, saldamente ancorate sulle specificità del contesto e dei soggetti coinvolti.

6. Conclusioni

Durante il Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno attivato presso l'Università degli Studi di Firenze, le docenti autrici del presente contributo si sono rese conto del loro ricorrente uso del "dipende" nell'articolare le risposte a fronte dei diversi scenari prospettati dai corsisti, frutto di reali esperienze di tirocinio, o di ipotesi nel loro proiettarsi verso la professione futura.

I significati attribuiti al termine, però, non erano del tutto coincidenti, quanto, piuttosto, complementari. Nel significato di questo termine si incontrano, nello specifico, l'orientamento dell'Evidence-Based Education e del Relational Model che – seppur differiscano sostanzialmente tra di loro – convergono nel sostenere che, nell'ambito della Pedagogia Speciale, la natura unica e composita di ciascuna persona e del suo relativo contesto di vita non consenta di trovare, neppure alla luce delle evidenze già conseguite dalla ricerca scientifica, una risposta univoca valida universalmente per tutti. Di fronte a questo quadro, è inevitabile restituire un "dipende" e rimandare a ulteriori approfondimenti del contesto classe e del funzionamento degli alunni.

Con lo scopo di comprendere, almeno inizialmente, la direzione da intraprendere risulterà essenziale porsi in osservazione rispetto al funzionamento della persona e al suo contesto di vita. Successivamente, saranno le scelte quotidiane – quelle piccole e

grandi, assunte dagli insegnanti nel loro procedere – che consentiranno di rilevare se la direzione intrapresa è quella giusta per il raggiungimento degli obiettivi prefissati o se sono necessarie modifiche. In questo senso, il feedback – quello dato dagli allievi e studenti agli insegnanti – risulta essere lo strumento principe che restituisce informazioni rispetto al processo di insegnamento-apprendimento mentre è ancora in itinere e che sollecita nei docenti una riflessione sul proprio operato in grado di guidare lo sviluppo di un nuovo step, promotore di un miglioramento verso il raggiungimento dei traguardi.

La risposta del "dipende", dunque, è funzionale alla responsabilità cui sarà chiamato ogni corsista quando si troverà da professionista in aula. Di fronte a persone in situazione di disabilità, in particolare, mirando a trovare per loro una risposta adeguata e pertinente ai propri bisogni – del tutto personali e specifici – il docente deve dimostrare di mantenere sempre attive l'osservazione e la ricerca.

A tali processi fanno seguito scelte intenzionalmente e consapevolmente operate, come risultato della relazione dinamica tra gli elementi raccolti nel corso dell'osservazione. In questo modo, mantenendo chiara la direzione da perseguire, si può progredire verso il raggiungimento di un ipotetico traguardo. Nella visione del "dipende", non esistono scelte intrinsecamente "giuste" o "sbagliate" in termini preventivi; esistono, piuttosto, scelte appropriate fondate sulla realtà dei contesti e degli individui.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

Bruner, J. S. (1997). *The culture of education*. Cambridge: Harvard university press.

Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). Specialization for support teachers. Assessing the educational innovation in a perspective of quality. *Form@re. Open Journal per La Formazione in Rete*, *17*(1), 18–48.

Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development. Learning policy institute*.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Lexington: DC Heath.

EADSNE – European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. EADSNE.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

Menichetti, L. (2024). Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere. Dalla cinematica alla dinamica. In *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 479-487). Lecce: Pensa Multimedia.

Micheletta, S. (2024). *La circolarità del feedback per una scuola inclusiva. Dalle evidenze di ricerca alle prassi*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

OECD (2019). Organization for Economic Coperation and Development *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Parigi: TALIS, OECD Publishing.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.

Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

Piccioli, M. (2024). Equità. La pedagogia del 'relativo'e del 'dipende'. In F. Bocci, G. Crescenza, & A. Mariani (a cura di), *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana* (pp. 127-137). Lecce: Pensa Multimedia.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, *28*(1), 4–13.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo srl (Original work published 1983).

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, *15*(2), 4-14.

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrong revisited. Second edition*. Routledge. Trad. it. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.

Stone, D., & Heen, S. (2014). *Thanks for the feedback: The science and art of receiving feedback.* New York: Penguin.

Trinchero, R. (2015). Prefazione. In G. Vivanet (Ed.), *Evidence Based Education. Per una cultura dell'efficacia didattica.* Lecce: PensaMultimedia.

Wiliam, D., & Lehay, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. USA: Learning Science International.

8.

Insegnare l'inglese nella scuola primaria: efficacia e potenzialità del metodo An English Island®

Teaching English in Primary School: Effectiveness and Potential of the An English Island® Method

Alessandra M. Straniero*, Antonella Valenti*

Sommario

L'articolo presenta i risultati di una ricerca triennale volta a valutare l'efficacia della metodologia An English Island® (AEI) per l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria. AEI è una piattaforma digitale che adotta un approccio esperienziale e multisensoriale fondato sull'embodied cognition, sulla centralità dell'oralità e su processi metacognitivi. La sperimentazione, che ha coinvolto 80 docenti e un istituto comprensivo calabrese, ha integrato formazione, uso in classe e raccolta di dati qualitativi e quantitativi. Le prove di ascolto e parlato, insieme a questionari e interviste, mostrano un miglioramento significativo delle competenze comunicative e della motivazione degli alunni, con particolare beneficio per quelli con bisogni educativi speciali. I docenti riconoscono ad AEI un forte potenziale innovativo e inclusivo. Nel complesso, AEI emerge come un modello capace di trasformare l'apprendimento della lingua inglese in un'esperienza dinamica, corporea e coinvolgente.

Parole chiave: didattica dell'inglese, scuola primaria, apprendimento multisensoriale, inclusione.

Abstract

This article reports the results of a three-year study evaluating the effectiveness of

* Università della Calabria.

the An English Island® (AEI) methodology for teaching English in primary schools. AEI is a digital platform grounded in an experiential, multisensory and metacognitive approach inspired by embodied cognition and centred on oral communication. The research involved 80 teachers and a primary school in Calabria, combining teacher training, classroom experimentation and mixed-method data collection. Listening and speaking assessments, together with questionnaires and interviews, reveal significant improvements in pupils' oral communicative skills and motivation, with notable benefits for learners with special educational needs. Teachers describe AEI as an innovative and inclusive method that enhances engagement and supports natural language acquisition. Overall, AEI emerges as a pedagogical model that transforms English learning into a dynamic, embodied and highly engaging experience.

Keywords: *English language teaching, Primary School, Multisensory learning, Inclusion.*

1. La metodologia An English Island®

Il contributo espone i risultati del progetto "La scuola nella transizione digitale. Sperimentazione di un metodo didattico metacognitivo" (ammesso a cofinanziamento con D.M. n. 1062 del 10.08.2021 PON "Ricerca e Innovazione" 2014-2020), nell'ambito del quale è stata sperimentata la metodologia An English Island® (AEI), ideata dalla British School di Pistoia, un modello innovativo per l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria. AEI è una piattaforma educativa digitale che promuove un approccio esperienziale, inclusivo e metacognitivo, fondato sulla comunicazione orale e sull'apprendimento attraverso il corpo, la mimica e il movimento, in linea con i principi dell'*embodied cognition* (Capperucci et al., 2018; Palladino et al., 2022; Glenberg, 2010; Macedonia, 2019). L'obiettivo è favorire un apprendimento naturale e progressivo della lingua, coerente con il livello A1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), attraverso tre livelli (Green, Yellow e Red) e 48 unità didattiche annuali, ciascuna introdotta da una *mission* che stimola il *problem solving* e l'uso funzionale dell'inglese. Il metodo si sviluppa secondo tre principi: un percorso circolare che parte dai linguaggi mimico, visivo e orale per arrivare alla scrittura come "parlare sulla carta"; una progressione a spirale che riprende e amplia costantemente i contenuti; e un movimento "a pendolo" che alterna avanzamento e revisione per consolidare le competenze. La piattaforma integra strategie multisensoriali e attività di gioco, musica e drammatizzazione, che rendono l'apprendimento motivante e inclusivo (Balboni & Caon, 2015; Mayer, 2005).

AEI propone un modello *learner-centred* e *process-oriented*, in cui il docente assume il ruolo di facilitatore e allenatore linguistico, guidando gli alunni in un percorso di scoperta autonoma e riflessiva. Il metodo adotta strumenti specifici come il *Puzzle Method* – basato sull'apprendimento di *chunks* linguistici invece che di singole parole – e la *Mime Strategy*, che associa gesto e parola per favorire la memorizzazione motoria e fonologica, coerentemente con gli studi sull'apprendimento multisensoriale (Paivio, 1991; Remmert & Macedonia, 2013). Attraverso fasi progressive (mimo passivo, mimo attivo, visualizzazione e *puzzle cards*), gli studenti consolidano la relazione tra linguaggio orale, visivo e corporeo, fino al passaggio graduale alla lettura e alla scrittura (attività *circles*, *initials*, *twin brother* e *mix & match*). L'apprendimento è accompagnato da un modello cooperativo denominato M.A.P. (Maturity, Ability, Personality), che organizza la classe in piccoli gruppi eterogenei per favorire il *peer learning* e la responsabilità condivisa, in linea con le teorie socio-costruttiviste e comunicative (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Sul piano teorico, AEI si fonda sulle teorie dell'approccio comunicativo (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980), sull'acquisizione naturale (Krashen, 1982; Asher, 1977), sull'*embodied cognition* (Glenberg, 2010; Macedonia, 2019) e sulla glottodidattica inclusiva (Balboni, 2015; Balboni & Caon, 2015). Particolare rilievo assume il concetto di *muscle mouth memory*, ovvero la memoria motoria articolatoria che consente di automatizzare i movimenti necessari alla produzione dei fonemi inglesi. Tale allenamento sensori-motorio, attraverso la ripetizione e la variazione, consolida la competenza fonologica e rafforza la connessione tra percezione, azione e linguaggio (Remmert & Macedonia, 2013; Arnold & Brown, 1999). In questa prospettiva, l'insegnante diventa un "allenatore linguistico" che guida l'alunno in un apprendimento corporeo, relazionale e riflessivo, in linea con le teorie della *humanistic language teaching* (Arnold & Brown, 1999).

Rispetto agli approcci tradizionali, centrati sul libro di testo e su un apprendimento formale e lineare, AEI introduce una discontinuità epistemologica: la piattaforma digitale sostituisce il libro, offrendo un ambiente flessibile, interattivo e multimodale che consente di adattare tempi, contenuti e strategie alle caratteristiche del gruppo classe. La lingua non è più oggetto di studio, ma esperienza viva e situata: si impara facendo, parlando e agendo (Asher, 1977; Krashen, 1982). In tal modo, AEI si configura non solo come una metodologia didattica, ma come una proposta culturale che ridefinisce il modo di vivere la lingua straniera a scuola, trasformando la classe in una "isola comunicativa" in cui l'inglese diventa lingua di relazione, di scoperta e di appartenenza.

2. Il disegno della ricerca

La ricerca è stata condotta fra gennaio 2022 e maggio 2025 con l'obiettivo di indagare l'efficacia e l'applicabilità della metodologia An English Island® (AEI) nell'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria. Il lavoro si è sviluppato secondo una prospettiva mista (qualitativa e quantitativa), che ha integrato momenti di studio teorico, formazione dei docenti, sperimentazione in classe e raccolta di dati empirici. Di seguito vengono illustrati i principali passaggi metodologici che hanno guidato il percorso di ricerca.

- Ricerca bibliografica.
- Approfondimento del metodo AEI.
- Organizzazione e svolgimento di un corso di formazione rivolto a 80 docenti individuati in collaborazione con il Polo di formazione Ambito 5 della Calabria, sulla metodologia AEI, caricato sulla piattaforma ministeriale SOFIA.
- Somministrazione di un questionario preliminare per rilevare le competenze linguistiche di partenza dei docenti partecipanti, al fine di analizzare i loro livelli di conoscenza dell'inglese prima dell'avvio della formazione.
- Sperimentazione specifica presso l'Istituto Comprensivo "Bennardo" di Cropalati.
- Interviste semi-strutturate a insegnanti che utilizzano la metodologia AEI.

3. Focus su alcune fasi della ricerca

Ci si sofferma brevemente sugli ultimi tre step della ricerca. Per quanto riguarda il questionario preliminare proposto ai docenti per sondare la loro competenza nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese, l'indagine evidenzia un quadro generalmente positivo: competenze solide, motivazione alta e mindset di crescita diffuso. Persistono tuttavia alcune credenze essenzialiste e un margine di insicurezza nell'uso orale della lingua, che rappresentano obiettivi privilegiati per la formazione continua. Il potenziamento della competenza comunicativa dei docenti e la riflessione sulle rappresentazioni della difficoltà sono elementi chiave per un'educazione linguistica realmente inclusiva.

Nell'ambito della sperimentazione condotta presso l'IC "Bennardo", sono state somministrate le prove a inizio e fine anno scolastico 2022/2023 da un docente esperto di inglese. La prova è divisa in una parte "passiva", di comprensione, nella quale il docente dice al bambino alcune brevi frasi e gli chiede di riconoscere una parola nelle figure che gli mostra e di indicargli la figura corrispondente alla parola che ha sentito. È una prova di comprensione.

Nella parte "attiva", il docente chiede al bambino di dire in inglese a cosa corrispondono i disegni mostrati.

I risultati mostrano un significativo miglioramento dell'inglese parlato da parte dei bambini che hanno utilizzato il metodo AEI in via esclusiva nell'anno scolastico 2022/2023. Sebbene l'indagine presenti limiti dal punto vista metodologico, e i risultati positivi non possano essere attribuiti esclusivamente all'uso della piattaforma AEI, si può tuttavia ipotizzare che l'approccio esperienziale, multisensoriale e immersivo promosso da An English Island® abbia contribuito in modo determinante a potenziare le abilità comunicative orali degli alunni, favorendo un apprendimento più naturale, motivante e duraturo.

Per quanto riguarda, infine, l'ultimo step di ricerca, sono state condotte delle interviste semi-strutturate a insegnanti che lavorano o hanno lavorato con la metodologia AEI nelle scuole Primarie italiane. Le interviste sono state realizzate tra ottobre 2024 e marzo 2025, in modalità sincrona su piattaforma *Meet*, con l'obiettivo di esplorare le percezioni, le pratiche e le rappresentazioni dei partecipanti rispetto al metodo. La scelta della forma semi-strutturata ha consentito di mantenere un equilibrio tra la necessità di comparabilità delle risposte e la libertà espressiva dei soggetti intervistati, favorendo la narrazione di esperienze, riflessioni e vissuti professionali. La traccia di intervista è stata costruita intorno a dodici aree tematiche principali, individuate a partire dal quadro teorico di riferimento della ricerca e dalle prime osservazioni esplorative. Le domande guida riguardavano: il profilo professionale e formativo dei docenti; le modalità di contatto e di introduzione della metodologia AEI; la formazione ricevuta e le pratiche di accompagnamento; l'organizzazione didattica e la frequenza di utilizzo della piattaforma; il confronto tra AEI e la didattica tradizionale con il libro di testo; le percezioni sui risultati ottenuti in termini di competenze linguistiche e motivazione degli alunni; il ruolo del corpo, della mimica e del movimento nell'apprendimento; le ricadute inclusive del metodo; le reazioni di colleghi e famiglie; le criticità o resistenze incontrate; e infine la valutazione complessiva e le prospettive future di applicazione. Per la dirigente scolastica è stato aggiunto un ulteriore blocco di domande relative alla gestione istituzionale del progetto, alle scelte organizzative e alle politiche di sostegno alla sperimentazione. Le interviste sono state registrate, trascritte integralmente e successivamente rielaborate in forma narrativa, mantenendo fedelmente i contenuti e lo stile dei partecipanti ma eliminando ripetizioni, interiezioni e disfluenze. La rielaborazione ha seguito un approccio fenomenologico-ermeneutico, finalizzato a restituire il significato profondo delle esperienze e delle rappresentazioni espresse dagli insegnanti, più che a quantificare le occorrenze o a forzare categorie precostituite. La griglia di analisi tematica è stata costruita in una fase successiva, sulla base della ricorrenza e della rilevanza semantica dei concetti emergenti.

Dalle interviste condotte emerge un quadro complessivamente positivo, che mette in luce la capacità del metodo di trasformare in profondità l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria. Gli insegnanti concordano nel riconoscere ad AEI il merito di porre al centro la comunicazione e l'oralità, superando la tradizionale impostazione scolastica fondata sul libro di testo e sulla parola scritta. L'apprendimento avviene attraverso il corpo, la voce, la mimica e il movimento, secondo un approccio esperienziale e multisensoriale che riproduce in parte le dinamiche dell'acquisizione della lingua madre. L'uso del cosiddetto *mouth training* e della memoria muscolare della bocca favorisce una pronuncia corretta e una maggiore naturalezza nella produzione orale, generando nei bambini un atteggiamento spontaneo, partecipe e privo di ansia. Le lezioni risultano dinamiche e coinvolgenti, capaci di mantenere viva la motivazione e l'interesse anche nei bambini con difficoltà di attenzione o con disturbi specifici dell'apprendimento. Proprio in questa direzione, il metodo viene percepito come fortemente inclusivo, poiché elimina la barriera della parola scritta e consente a tutti di partecipare, valorizzando le risorse corporee e comunicative di ciascuno. Il metodo, inoltre, rappresenta per molti docenti un'occasione di crescita professionale, spingendoli a rimettere in discussione abitudini consolidate e a sperimentare una didattica più viva e consapevole; la piattaforma, con i suoi training video e i modelli di pronuncia, è percepita come un supporto utile anche per insegnanti non specialisti. Gli effetti sugli apprendimenti sono considerati tangibili: i bambini parlano con maggiore sicurezza e comprensione, e i risultati nelle prove di ascolto e parlato risultano superiori rispetto a quelli ottenuti con metodi tradizionali. Accanto a questi punti di forza, le dalle interviste emergono alcuni suggerimenti interessanti. Molti docenti ritengono che la piattaforma dovrebbe offrire un repertorio più ampio di immagini, storie e canzoni, per ampliare la gamma di stimoli sensoriali ed emotivi e per favorire un apprendimento più narrativo e multimodale. L'esperienza complessiva restituisce l'immagine di un metodo efficace, inclusivo e profondamente trasformativo, che restituisce alla lingua la sua dimensione viva, corporea e comunicativa, e che viene percepito da docenti e dirigenti come una via concreta per migliorare l'apprendimento dell'inglese nella scuola primaria italiana.

4. Conclusioni

Rispetto agli approcci tradizionali di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria, che si basano prevalentemente sull'uso del libro di testo come strumento guida e di riferimento, An English Island® introduce una discontinuità epistemologica e metodologica significativa. Nei metodi classici, il libro di testo struttura rigidamente

il percorso di apprendimento, scandendo tempi, contenuti e attività in modo uniforme e poco adattabile al gruppo classe. L'insegnante, in questo contesto, tende ad assumere un ruolo direttivo, e la lingua viene spesso presentata come sistema di regole e lessico da memorizzare. In An English Island®, al contrario, il libro di testo è sostituito da una piattaforma interattiva, dinamica e multimodale, che fornisce all'insegnante strumenti flessibili per creare esperienze linguistiche integrate. La piattaforma consente inoltre di integrare materiali audiovisivi, giochi linguistici e contenuti digitali che stimolano l'apprendimento esperienziale e collaborativo. Ciò rappresenta un passaggio da un modello di insegnamento trasmissivo e lineare a un modello costruttivo, esperienziale e multimodale, dove l'apprendimento linguistico si configura come un processo corporeo, relazionale e riflessivo. In questa prospettiva, An English Island® non è solo un metodo alternativo, ma una proposta culturale e pedagogica che ridefinisce il modo in cui la lingua straniera può essere vissuta nella scuola primaria: non più un insieme di regole da apprendere, ma uno spazio simbolico e corporeo in cui la lingua si impara vivendo.

Riferimenti bibliografici

Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Balboni, P. E., & Caon, F. (2015). *La glottodidattica*. Roma: Carocci. Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Capperucci, D., Muzzì, B., & Niccolai, E. (2018). An English Island methodology: didactic strategies for learning English in Italian primary schools. *Studi sulla Formazione, 21*, 125-145.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Glenberg, A. M. (2010). *Embodiment as a Unifying Perspective for Psychology*. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 586-596.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Macedonia, M. (2019). *Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body*. *Frontiers in Psychology*, 10, 2098.

Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paivio, A. (1991). *Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status*. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.

Palladino, P., Muzzì, R., Niccolai, E., Cottini, M., Peconio, G., Doronzo, F., Toto, G.A., & Limone, P. (2022). A project to promote English learning in primary school: "An English Island®" e-learning platform. In Limone, P., Di Fuccio, R., & Toto, G.A. (Eds.), *Psychology, Learning, Technology First International Conference, PLT 2022 Foggia, Italy, January 19-21, 2022 Revised Selected Papers* (pp. 83-95). Cham, Switzerland: Springer

Remmert, K., & Macedonia, M. (2013). *Using Gestures to Enhance Foreign Language Learning*. *Mind, Brain, and Education*, 7(4), 234-245.

9.

Inclusione scolastica e competenza osservativa. Un approccio metariflessivo nella formazione degli insegnanti

School inclusion and observational competence: a metareflective approach to teacher training

Arianna Taddei,* Barbara Alesi* e Alberto Righi*

Sommario

Le complessità sociali e identitarie che investono le scuole determinano sfide che richiedono contesti inclusivi e docenti pronti ad attivare sguardi ecosistemici ed approcci etnografici calati in contesti di relazione reale. In tal senso l'osservazione, se applicata con senso critico e riflessività pedagogica, si rivela uno strumento utile che permette agli insegnanti di riconoscere caratteristiche e potenzialità dei propri alunni/e. Alla luce di tali considerazioni, nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Macerata, rivolto a 630 corsisti di tutti gli ordini scolastici, il percorso di tirocinio indiretto si è focalizzato sullo sviluppo della capacità osservativa. La metodologia adottata si basa su un approccio metariflessivo e costruttivista ed ha previsto l'elaborazione cooperativa di griglie osservative, feedback, applicazione sul campo e riflessioni personali e collettive. Le documentazioni prodotte sono state oggetto di uno studio qualitativo che, attraverso l'analisi tematica, ha prodotto i risultati qui presentati. Il percorso ha portato i corsisti a sviluppare strumenti contestualizzati alle specifiche realtà di tirocinio per riconoscere l'espressione della soggettività come principio irrinunciabile di autodeterminazione

Parole chiave: competenza osservativa, formazione insegnanti, corso di specializzazione per le attività di sostegno, approccio costruttivista/metariflessivo.

* Università degli studi di Macerata.

Abstract
The social and identity complexities faced by schools pose challenges that demand inclusive and competent environments as well as teachers capable of adopting an ecosystemic perspective and ethnographic approaches rooted in real relational contexts. In this regard observation, when applied with critical awareness and pedagogical reflexivity, emerges as a valuable tool that enables teachers to recognize the characteristics and potential of their students.

In light of these considerations, the specialization course for support teaching at the University of Macerata, involving 630 participants from all school levels, focused the indirect internship on developing observation skills. The adopted methodology followed a metareflective and constructivist approach; which included the cooperative development of observation grids, formative feedback, field application, and both individual and collective reflection. The documentation produced was analyzed through a qualitative study using thematic analysis, which generated the results presented. The experience led participants to develop tools adapted to their specific internship contexts, enabling them to recognize the expression of subjectivity as a fundamental principle of self-determination.

Keywords: *observational competence, teacher training, specialization course for support teaching, constructivist/metareflective approach.*

1. Premesse

In un tempo attraversato da dinamiche sociali, culturali e identitarie sempre più complesse (Morin et al., 2017), il sistema scolastico è chiamato a confrontarsi con sfide educative che interrogano la propria capacità di rispondere in modo equo e inclusivo ai bisogni degli alunni e delle alunne (Darling-Hammond, 2006; OECD, 2024). Per far fronte a tali sfide, si rende necessaria la presenza di ambienti scolastici inclusivi (Booth & Ainscow, 2002; Ramberg & Watkins, 2020) e docenti competenti pronti ad attivare sguardi ecosistemici (Bronfenbrenner, 1986) ed approcci etnografici calati in contesti di relazione reale (Goussot, 2014). All'interno di questo scenario, la competenza osservativa costituisce una risorsa strategica e irrinunciabile della professionalità docente (Schön, 1987/1993; Tsybuliak, 2019; Cardarello & Antonietti, 2019).

Lungi dal ridursi al mero atto di "guardare", l'osservazione si configura come un processo intenzionale e consapevole che implica una postura riflessiva e un impianto metodologico solido (Postic & De Ketele, 1993). Se operata in coerenza con i principali framework teorici della Pedagogia Speciale (WHO, 2001; Schalock & Verdugo Alonso,

2002; ONU, 2006) ed in modo sistematico (Amenta, 2008), essa permette di leggere in profondità i contesti educativi e di comprendere il funzionamento globale dello studente con disabilità.

L'osservazione, pertanto, può favorire la riflessività del docente ed orientare le sue scelte sulla base di evidenze reali e contestualizzate. Tuttavia, ricerche sia nazionali sia internazionali attestano quanto essa rappresenti ancora una pratica poco utilizzata dagli insegnanti (Cavalli & Argentin, 2010; OECD, 2019; Kaptan et al., 2025).

Alla luce di queste premesse ed in linea con altre ricerche (Cappuccio & Cravana, 2014) presso l'Università di Macerata è stato progettato un percorso formativo per promuovere lo sviluppo della competenza osservativa nei docenti in formazione iscritti al corso di Specializzazione per le attività di Sostegno.

Nel presente contributo si intendono presentare la metodologia del percorso formativo e i primi risultati tematici ottenuti durante la formazione condotta con i corsisti.

2. Metodologia

Con l'intento di favorire processi di apprendimento attivi e trasformativi, è stata adottata una metodologia basata su un approccio meta-riflessivo (Crotti, 2017; Cramer et al, 2023) e costruttivista (Steffe & Gale, 1995; Tan & Ng, 2021).

Nello specifico, l'approccio costruttivista è stato applicato attraverso una strategia di insegnamento *bottom up*. Il percorso formativo, infatti, è stato articolato in fasi sequenziali che hanno previsto la costruzione e l'applicazione di una griglia di osservazione: spiegazione teorica, progettazione in gruppo, valutazione formativa dei docenti, progettazione personale ed applicazione sul campo.

L'approccio meta-riflessivo è stato utilizzato in itinere per accompagnare i corsisti in un crescente processo di consapevolezza rispetto a come la soggettività incide sulla professionalità docente e sul modo di osservare ed interpretare i contesti scolastici e i bisogni educativi degli studenti.

L'attività è stata implementata nell'ambito dell'insegnamento di Tirocinio Indiretto ed ha coinvolto un totale di 673 studenti, ripartiti secondo i diversi ordini e gradi scolastici:

- Infanzia/Primaria: 137 studenti
- Secondaria di I grado: 174 studenti
- Secondaria di II grado – gruppo 1: 163 studenti
- Secondaria di II grado – gruppo 2: 199 studenti

La suddivisione dei corsisti in gruppi di lavoro omogenei per ordine e grado scolastico ha rappresentato una scelta metodologica rilevante. Essa ha permesso di avviare una

riflessione tra pari a partire da contesti di tirocinio analoghi, favorendo il confronto tra pratiche osservative calate in realtà scolastiche comparabili.

2.1 Articolazione delle attività didattiche

La prima fase ha previsto una lezione teorica introduttiva sui principi dell'osservazione sistematica e sul ruolo dell'osservazione nella progettazione didattica (Amenta, 2008; Cardarello & Antonietti, 2019).

Al termine della lezione, gli studenti sono stati suddivisi in piccoli gruppi di lavoro con il compito di costruire una griglia di osservazione di gruppo che sarebbe poi stata applicata da ciascun membro nel proprio contesto di tirocinio diretto. Successivamente alla fase applicativa, ogni studente è stato invitato ad elaborare un breve commento discorsivo sia sul processo di costruzione collaborativa della griglia sia sulla sua applicazione situata. Questi elaborati hanno rappresentato per gli studenti una prima occasione di riflessione metacognitiva e di autovalutazione rispetto all'esperienza e all'efficacia degli strumenti utilizzati.

I materiali ottenuti sono stati oggetto di un'analisi tematica, i cui risultati vengono esposti in questo contributo, attraverso la quale sono stati forniti agli studenti dei feedback sui punti di forza e sulle criticità delle griglie prodotte. Sulla base di tale restituzione è stato assegnato un compito di revisione degli strumenti e costruzione di una griglia di osservazione personale.

Dopo la rielaborazione individuale ciascun corsista ha applicato la griglia di osservazione nel proprio contesto di tirocinio diretto, utilizzandola con cadenza settimanale fino al termine del corso di specializzazione. Come fase finale del percorso, è stata richiesta la redazione di una relazione conclusiva volta a documentare e riflettere sul percorso formativo svolto, sullo sviluppo della competenza osservativa e del suo ruolo come elemento promotore dell'inclusione scolastica.

3. Analisi tematica

L'analisi tematica (Braun & Clarke, 2022) condotta sui commenti elaborati dai corsisti a seguito della costruzione e dell'applicazione della griglia di gruppo ha fatto emergere diverse aree di interesse, le cui etichette e codici vengono di seguito esposti.

Il processo di progettazione e applicazione della griglia.

La prima area tematica si articola in quattro codici. Il primo, denominato "fase cooperativa", si riferisce alle riflessioni elaborate sul processo di costruzione iniziale dello strumento, descritto come un momento denso di confronto e negoziazione tra pari. In particolare, la definizione cooperativa degli indicatori ha attivato dinamiche dialogiche che hanno favorito una comprensione più ampia degli obiettivi e delle funzioni dell'osservazione.

A conferma di ciò un corsista afferma che:

> *«l'approccio collaborativo nella creazione della griglia ha favorito un confronto costruttivo tra i membri del gruppo, arricchendo le nostre osservazioni con diverse prospettive e punti di vista».*

Il secondo codice, "adattamento individuale", evidenzia il ruolo rivestito dalla sperimentazione sul campo, attraverso la quale i corsisti hanno acquisito la consapevolezza dell'importanza di elaborare griglie di osservazione adeguate ai contesti specifici di tirocinio:

> *«sarebbe preferibile avere uno strumento di osservazione confacente ed in linea con la finalità operativa desiderata e pensata personalmente, per lo specifico caso di applicazione».*

La terza sottodimensione, "modificazione degli indicatori", raffigura le sfide identificate dagli studenti in merito alla costruzione della griglia:

> *«Ho capito che gli indicatori devono essere molto più chiari per risultare davvero utili. Sarebbe stato meglio aggiungere una breve descrizione [...] per guidare meglio chi la utilizza e specificare cosa osservare, in modo da evitare ambiguità».*

Infine, il quarto nucleo di riflessione si rivolge alla dimensione qualitativa. Il codice "valutazione descrittiva" rappresenta il bisogno di superare la mera selezione dicotomica della presenza/assenza degli indicatori in funzione di un'osservazione più qualitativa e descrittiva:

> *«integrare una sezione dedicata a commenti descrittivi per ogni area osservata arricchirebbe la valutazione e consentirebbe di includere esempi specifici».*

L'osservazione come pratica professionalizzante.

La seconda area tematica evidenzia il valore formativo dell'osservazione come pratica capace di orientare lo sguardo e rafforzare la consapevolezza professionale. I codici "direzione l'attenzione" e "notare aspetti sottovalutati" sottolineano come l'uso della griglia favorisca un'attenzione intenzionale e sistematica verso aspetti che possono essere trascurati:

> *«il mio giudizio su questo strumento è positivo: esso mi fornisce dei focus su cui dirigere la mia attenzione in classe, permettendomi di notare aspetti e situazioni che probabilmente passerebbero inosservati».*

Parallelamente, i codici "miglioramento della consapevolezza" e "supporto per la riflessività" evidenziano quanto lo strumento osservativo sia stato vissuto e riconosciuto come catalizzatore di processi meta-riflessivi sul proprio lavoro ed agire futuro:

> *«La griglia si è rivelata uno strumento prezioso per l'osservazione, ma anche per la meta-riflessione sul lavoro svolto dai docenti. Mi ha dato la possibilità di capire, in un'ottica futura, su come avrei gestito io quella medesima situazione, promuovendo un approccio critico e pratico».*

Riflessione critica sul proprio operato.

La terza area tematica riguarda la maturazione di una considerazione più profonda sul proprio agire professionale, che si apre ad una visione collettiva e più sistematica della progettazione didattica:

> *«l'esercizio di osservazione richiesto è stato utilissimo nella consapevolezza che, un domani, durante l'esercizio della mia professione l›utilizzo della griglia non dovrà limitarsi alla mera raccolta di dati, ma promuovere una riflessione critica e collettiva tra gli attori scolastici».*

La griglia osservativa è stata ripensata come strumento di promozione dell'autovalutazione (intesa come riconoscimento di punti di forza e aree di miglioramento), di progettazione condivisa (tramite il confronto interprofessionale) e di monitoraggio continuo delle pratiche inclusive.

4. Discussione dei risultati e prospettive future

I risultati emersi evidenziano con chiarezza come l'osservazione, intesa come pratica consapevole e intenzionale, costituisca una competenza professionale cruciale per promuovere processi educativi inclusivi.

L'osservazione è stata riconosciuta non solo come una mera tecnica da padroneggiare, ma come una competenza in grado di incidere sulle rappresentazioni che il docente ha degli studenti e sulla sua professionalità ed intenzionalità pedagogica. Si è appreso quanto lo sguardo osservativo non sia mai neutro. Osservare con intenzionalità implica una posizione relazionale, capace di andare oltre la diagnosi per riconoscere la persona nella sua interezza e unicità. In questa prospettiva osservare rappresenta una via per entrare in relazione, riconoscere, comprendere ed accompagnare.

L'osservazione sistematica, inoltre, si è rivelata uno strumento privilegiato per conoscere in profondità il contesto educativo e attribuire senso ai comportamenti osservati, valorizzando l'ambiente come co-costruttore di apprendimento.

L'osservazione, dunque, si configura come pratica professionale dotata di un alto potenziale trasformativo in grado di orientare verso la costruzione di contesti educativi più riflessivi, cooperativi e responsabili. Nella formazione dei futuri insegnanti, promuovere la competenza osservativa significa quindi fornire le basi per una progettazione didattica attenta, situata e partecipata.

Tale competenza si lega in modo intrinseco al tema, ancora poco esplorato ma centrale, della valutazione inclusiva (Pintus & Bertolini, 2022). Infatti, una progettazione personalizzata e coerente con i bisogni specifici può scaturire solo da un'osservazione accurata; e da un'osservazione accurata può derivare una valutazione capace di riconoscere e valorizzare i percorsi individuali e le potenzialità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide.* California: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Camaioni, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1979).

Cardarello, R. & Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi & L. Zecca (Ed.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, (pp. 180-206). Londra: Pearson

Cappuccio, G., & Cravana, E. (2014). Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia. *Formare - Open Journal per la formazione in rete*, *14*(4), 93–104. https://doi.org/10.13128/formare-15800

Cavalli, A. & Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo fare scuola.* Bologna: il Mulino.

Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-reflexivity and teacher professionalism: Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession. *Journal of Teacher Education,* 74(5), 467-480.

Crotti, M. (2017). Reflectiveness in professional teacher training. *Edetania, Estudios y propuestas socioeducativas,* 52, 85-106.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education,* 57(3), 300-314.

Goussot, A. (2014). What evolution for support system in the Italian school? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 55-66.

Kaptan, N., Aksoy, N., & Aras, S. (2025). Do they observe systematically? A study with prospective early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 46(1), 1-14.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità* (G. Gembillo & A. Anselmo, Eds). Firenze: Le Lettere.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Pintus, A. & Bertolini, C. (2022). Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 112-123.

Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* (I. Angelucci, Trad.). Torino: Società Editrice Internazionale.

Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education,* 6(1), 85–101.

Schalock, R.L. & Verdugo-Alonso, M.A. (2002*). Handbook on quality of life for human service practitioners.* American Association on Mental Retardation.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. USA: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trad., 2ª ed.). Bari: Edizioni Dedalo.

Steffe, L.P. & Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education.* London: Routledge.

Tan, C., & Ng, C.S. (2021). Constructivism in Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education.*

Tsybuliak, N.Y. (2019). Professional observation skills of special education teachers. In O. Y. Blynova; Y.O. Bystrova; I.M. Halian; O.M. Kikinezhdi (Eds.) *Modern Research of the representatives of psychological sciences.* Collective Monograph. (pp. 245-263) Ucraina : Liha-Pres.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health.* https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

10.

Inclusione scolastica degli studenti sordi e formazione in servizio: un percorso per lo sviluppo professionale dei docenti

Deaf students' school inclusion and in-service training: a path for teachers' professional development

Ilaria Tatulli* e Antonello Mura*

Sommario

Il contributo presenta l'esperienza di aggiornamento professionale per docenti promossa dal (CEDIAF) dell'Università di Cagliari. Partendo dalle ricerche sviluppate dalla Pedagogia Speciale e dagli studi sulle particolari difficoltà linguistiche degli studenti sordi, è stato offerto un bagaglio di conoscenze, metodologie e progettualità didattiche a supporto dell'inclusione. Nei sei incontri di formazione con esperti, i dialoghi tra insegnanti e relatori hanno fatto emergere criticità nell'interazione tra servizi, il bisogno di formazione su temi specifici, le resistenze al cambiamento, ma al contempo sono state condivise esperienze inclusive. Il percorso mostra come la formazione sui bisogni educativi degli alunni sordi può diventare volano per migliorare la qualità didattica e per lo sviluppo professionale dei docenti.

Parole chiave: studenti sordi, inclusione, formazione docenti, sviluppo professionale.

Abstract

This paper presents the professional development experience for teachers promoted by the (CEDIAF) at the University of Cagliari. Drawing on research developed by the Special Education and studies on the specific linguistic difficulties of deaf students, were offered a wealth of knowledge, methodologies, and teaching plans to support inclusion.

* Università degli Studi di Cagliari.

During the six training sessions with experts, discussions between teachers and speakers highlighted critical issues in the interaction between services, the need for training on specific topics, and resistance to change, while also sharing inclusive experiences. The program demonstrates how training on the educational needs of deaf students can become a driving force for improving teaching quality and teachers' professional development.

Keywords: *deaf students, inclusion, teachers' training, professional development.*

1. Progettare la formazione dei docenti in funzione delle competenze degli alunni

L'aggiornamento permanente dei docenti e delle professionalità che operano in ambito educativo è un punto di riferimento qualificante per la formazione umana e per il benessere delle comunità. Tra i differenti enti a supporto della ricerca e della formazione iniziale e in servizio, il Centro di servizio di Ateneo per la Didattica e l'Inclusione nell'Alta Formazione delle professionalità educative (CEDIAF) dell'Università di Cagliari dal 2018 promuove e coniuga la ricerca scientifica nell'area didattico-pedagogica con le esigenze culturali delle differenti istituzioni. Il presente lavoro illustra il progetto di formazione "Percorsi di apprendimento e orientamento formativo per gli alunni con disabilità uditiva" realizzato dal CEDIAF nel corso dell'anno accademico 2023-24.

L'esperienza si inserisce nel più ampio progetto "Disabilità uditiva, comunicazione, apprendimento e partecipazione: percorsi e traiettorie per l'inclusione" promosso dalla Regione Sardegna e realizzato in collaborazione con l'Ufficio Servizi per l'Inclusione e l'Apprendimento (SIA) dell'Università degli Studi di Cagliari in attuazione della Legge Regionale n. 20 (L.R. n. 20, 2022).

Il progetto del CEDIAF, basato su un'ampia ricognizione sulle tematiche pedagogico-didattiche e dei processi di inclusione delle persone sorde, è stato elaborato per supportare i docenti nell'individuare metodologie e progettualità didattiche che favoriscano l'acquisizione delle competenze linguistiche e la partecipazione degli alunni sordi nelle diverse fasi evolutive e nei diversi ordini e gradi di istruzione.

2. Lingua e processi di inclusione: il caso degli alunni sordi

L'inclusione scolastica è un processo complesso che deve essere osservato con sguardo multiprospettico nel quale, nella dimensione macro si identificano le modifiche

degli impianti normativi e organizzativi delle istituzioni scolastiche e l'adozione della prospettiva biopsicosociale, la creazione di reti tra enti, per una società più equa e democratica (UN, 2015; WHO, 2001); nella dimensione meso e micro la loro applicazione si concretizza nella ricerca di strategie e strumenti per la creazione di ambienti di apprendimento accessibili a tutti gli alunni (Canevaro et al., 2021; Cottini, 2017; d'Alonzo & Giaconi, 2024; de Anna, 2014; Demo, 2024; Mura, 2015, 2020; Mura, Zurru, et al., 2022).

Tuttavia, la ricostruzione storica dei percorsi educativi degli alunni sordi mostra aspetti e fasi dalle tinte chiaroscure (Curatola, 2024; Gaspari, 2005; Mura, 2012; Sani, 2008; Zappaterra, 2003).

Nella dimensione normativa è possibile osservare l'attenzione dedicata alle specifiche difficoltà linguistiche e di apprendimento fin dalla pubblicazione dei lavori della Commissione Falcucci; la volontà di garantire la scolarizzazione precoce, il passaggio graduale dagli istituti speciali alle scuole comuni con l'assegnazione di personale specializzato sono sostenute nell'ART. 10 della L. 517 (Commissione Falcucci, 1975; L. n. 517, 1977).

Tuttavia, rispetto alla dimensione linguistica, la scelta dell'oralismo attuata dal Congresso di Milano del 1880 ha avuto diverse conseguenze nelle pratiche educative, didattiche, comunicative e relazionali per le persone sorde fino alla metà del '900 (Almini & Venier, 2019; Gaspari, 2005). Nonostante la L. 104 all'Art. 13 affermi il supporto con l'assistente alla comunicazione, solo il 19 maggio 2021, sono stati ufficialmente riconosciuti la Lingua dei Segni Italiana (LIS), la Lingua dei Segni Italiana Tattile (LIST) e gli interpreti (art.31-ter DL.41, 2021). Si tratta di un cambiamento in linea con la Convenzione ONU (2006) sostenuto dagli studi sui processi neurocognitivi correlati all'uso della LIS e al valore emancipativo e culturale del biliguismo (Fontana, 2022; Gaspari, 2024; MacSweeney et al., 2008; Mompiano, 2020; Rinaldi & Caselli, 2014; Teruggi, 2003; Volterra, 2014).

Gli studi sull'inclusione degli studenti sordi evidenziano che si tratta di un gruppo eterogeneo che, indipendentemente dal percorso comunicativo intrapreso (LIS, oralismo o bilinguismo), manifesta particolari difficoltà nel raggiungere competenze linguistiche e autonomie adeguate rispetto alla fascia di sviluppo. Malgrado l'acquisizione della letto-scrittura, molti studenti necessitano dell'intervento dell'insegnante specializzato per comprendere gran parte dei testi, l'uso della lingua italiana è ridotto a una comunicazione basilare, con ben poche competenze morfo-sintattiche, semantiche e pragmatiche (Dolza & Loi, 2011; Musola et al., 2023; Musola & Franchi, 2011).

Gli ostacoli riscontrati in ambito comunicativo e linguistico assumono particolare rilevanza sul piano meso e micro della progettualità didattica. In linea con le Indicazioni

Nazionali per il Curricolo, le competenze linguistiche sono «condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza» (MIUR, 2012), fin dalla scuola dell'infanzia, devono essere sviluppate nei differenti campi di esperienza, e negli ambiti disciplinari dei diversi gradi successivi, in riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze. Tutta la comunità scolastica dovrebbe assumersi la responsabilità di progettare percorsi capaci di accompagnare gli alunni sordi nello sviluppo delle competenze linguistiche attese dal MIUR come diritto universale alla partecipazione e alla realizzazione del proprio Progetto di Vita.

3. Il ciclo di seminari: una proposta *top-down*

L'aggiornamento dei docenti diviene una priorità e deve realizzarsi, adottando una prospettiva bio-psico-sociale volta a superare i pregiudizi sulla sordità e a considerare le barriere e i facilitatori che gli alunni sordi incontrano nel loro percorso formativo, nella partecipazione alla vita del gruppo classe e nell'accesso ai contenuti di apprendimento. Aspetti che possono avere ripercussioni longitudinali nelle diverse traiettorie esistenziali.

Il ciclo di sei eventi formativi è stato svolto in modalità Blended, reso accessibile grazie ai sottotitoli e all'interpretariato LIS, con l'accreditamento alla piattaforma SOFIA per l'aggiornamento scolastico dei docenti. Ogni incontro ha previsto una fase di presentazione delle tematiche e un momento successivo dedicato al dialogo con i relatori attraverso la raccolta di domande di approfondimento tramite Google Moduli proposte dai partecipanti in presenza e a distanza.

L'avvio del ciclo di seminari è stato dedicato alla diagnosi precoce e agli interventi educativi e didattici nella primissima infanzia. Un periodo evolutivo nel quale deve essere rivolta particolare attenzione al momento della comunicazione della diagnosi: fase in cui il nucleo famigliare deve essere supportato da equipe specialistiche competenti capaci di fare rete tra le differenti expertise e di delineare i necessari trattamenti educativi e logopedici per avviare la comunicazione e il processo di acquisizione linguistica.

Successivamente, il secondo evento formativo ha posto il focus sulla funzione educativa e didattica della scuola primaria, sulla priorità di predisporre gli spazi di apprendimento, di individuare strumenti e materiali specifici per progettare attività che consentano di maturare competenze linguistiche adeguate alla fase evolutiva, capaci di accompagnare le interazioni sociali tra pari e la conoscenza dei differenti ambiti disciplinari.

In funzione del supporto alla piena partecipazione al processo di apprendimento, il terzo incontro è stato dedicato ad un approfondimento sui concetti di accessibilità

e sull'uso competente delle tecnologie didattiche. Si tratta di un'esigenza sempre più sentita che deve realizzarsi attraverso una progettazione che integra competenze tecniche e pedagogiche, adottando i principi dell'accessibilità universale e valorizzando la diversità come risorsa per la comunità educativa.

Il quarto e il quinto seminario sono stati destinati alla conoscenza dell'approccio della Logogenia per supportare l'acquisizione di competenze linguistiche, morfologiche e sintattiche per la comprensione del testo. Si tratta di interventi indispensabili per maturare competenze trasversali allo studio delle differenti discipline nella scuola secondaria di primo e secondo grado, che diventano essenziali per comprendere informazioni implicite, fare inferenze, per leggere e comprendere la realtà e orientarsi nella realizzazione del proprio Progetto di Vita.

Infine, durante l'ultimo evento formativo è stata dedicata particolare attenzione agli studi sull'acquisizione, sullo sviluppo del linguaggio e sulla valutazione delle competenze linguistiche nel bilinguismo bimodale. In particolare, sono state offerte ai partecipanti indicazioni rigorose sugli interventi educativi con alunni sordi con protesi acustiche e con impianto cocleare.

La partecipazione al ciclo di seminari ha avuto un andamento crescente con una media di 98 persone per ogni evento, ha raggiunto il più alto numero di presenze all'ultimo evento con 180 partecipanti. Sebbene tali dati quantitativi possano essere confortanti, è interessante soffermarsi sugli elementi qualitativi che hanno caratterizzato il percorso.

In ogni evento, il dialogo con i formatori è stato dedicato a chiarimenti per comprendere al meglio le tematiche proposte; per avere indicazioni riguardo a letture di approfondimento; per acquisire ulteriori informazioni sulla progettazione didattica inclusiva. È utile cercare di comprendere in che modo la proposta di formazione possa aver contribuito alla crescita professionale dei partecipanti.

4. Spazi di dialogo, formazione ed eventi critici.

Il confronto con gli esperti ha assunto un ruolo essenziale nel coinvolgimento dei partecipanti al processo di formazione. Infatti, andando oltre una dimensione passiva caratterizzata dalla ricerca di indicazioni e soluzioni preconfezionate, le conversazioni con i formatori sono diventate spazi di partecipazione attiva durante i quali soffermarsi a riflettere sulle pratiche pedagogico-didattiche.

Partendo dalle proprie esperienze sui processi di inclusione con alunni sordi, i docenti, oltre ad aver raccontato le difficoltà del dialogo con i servizi, il senso di inadeguatezza percepito e le resistenze al cambiamento, grazie alla condivisione di eventi

critici, hanno potuto sostare sui dilemmi, sulle scelte che orientano quotidianamente l'agire pedagogico (Mezirow, 2003; Mortari, 2003). L'inclusione si è così configurata come una sfida costante che implica il riconoscimento di ogni singolo alunno, delle specifiche modalità di interagire con i contesti. È stato posto il focus sulla disabilità come condizione umana che chiama alla responsabilità, alla relazione con le famiglie e con le diverse agenzie del territorio. Sono emerse narrazioni positive sui contributi dei professionisti dell'extra-scuola nel supportare gli insegnanti a gestire situazioni complesse, nel mettere in discussione i principi e le certezze che guidano la *routine* didattica, per individuare strategie e strumenti utili per tutti alunni.

Il momento di dialogo ha così trasformato la direzione del percorso da *top down* a *bottom up* con un'esplicita richiesta di formazione continua. Si tratta dell'espressione del bisogno non solo di conoscenza, ma dell'opportunità di dare risposte evolutive adeguate al proprio percorso individuale e lavorativo, per ristrutturare l'agire didattico, riconsiderare le competenze comunicative e di co-progettazione, per incentivare lo sviluppo professionale (Fabbri, 2007; Mura, Bullegas, et al., 2022; Schön, 1983).

5. Investire nella formazione e nella partecipazione

Il percorso di formazione intrapreso partendo dalle evidenti difficoltà linguistiche degli alunni sordi assume differenti significati. Infatti, sebbene sia una presenza esigua in Sardegna (N.71 = 0.04 % degli studenti) (ISTAT, 2022), è un gruppo minoritario che rischia gli effetti dell'emarginazione culturale e socioeconomica. Portare l'attenzione degli insegnanti su tali aspetti è in primo luogo una responsabilità deontologica per prevenire qualsiasi forma di svantaggio configurabile in un'ingiustizia epistemica per questi alunni (Fricker, 2007), d'altro canto, offre l'opportunità di riflettere su altre situazioni di carenza linguistica presenti nella complessa situazione scolastica e sociale attuale (INVALSI, 2025). La storia dell'inclusione italiana insegna, infatti, che ciò che è stato progettato e attuato per pochi alunni ha avuto importanti ripercussioni positive per l'intera popolazione scolastica (Mura, 2016). Nonostante l'esiguità dei partecipanti e la modalità di erogazione, l'esperienza dei cicli di seminari ha costituito un momento di formazione che ha portato l'attenzione sul più ampio concetto di inclusione. Il confronto con gli esperti è stata una risorsa per riflettere sulle esperienze lavorative e sui fattori contestuali, per ripensare la progettazione di ambienti di apprendimento privi di barriere linguistiche e culturali che supportino lo sviluppo e la partecipazione di tutti gli studenti. Investire nella formazione dei docenti con momenti di confronto assume un importante valore per la qualità dei processi educativi: il potenziale trasformativo del

dialogo consente di fermarsi ad ascoltare, comprendere i contesti e sé stessi, di assumere una postura di ricerca per coniugare le nuove sfide educative con le necessità di crescita professionale.

Ringraziamenti

Il ciclo di seminari è stato realizzato grazie al prezioso contributo e alle competenze di professionisti quali: Dott. V. Leonetti e Dott.ssa S. Congiu (A.O. U. di Cagliari); Prof. E. Dolza e Dott.ssa P. Crepaldi (I.S. di Torino); Prof. S. M. Pagliara (Università degli Studi di Cagliari); Prof.ssa D. Musola (Cooperativa Logogenia Onlus); Prof.ri P. Rinaldi e G. Gianfreda (CNR, Roma); le Dott.sse M. P. Casula e G. Petretto per il servizio di interpretariato LIS; la Prof.ssa D. R. Petretto e la Dott.ssa S. Vinci dell'Ufficio SIA; la direzione scientifica e il comitato organizzatore del CEDIAF; la DIRSEC e gli operatori i tecnici di EFIS dell'Università degli Studi di Cagliari.

Riferimenti bibliografici

Almini, F., & Venier, F. (2019). Il Congresso di Milano fra suono e segno. *Italiano LinguaDue,* 11(2), 600–613.

art.31-ter DL.41. (2021). *Misure per il riconoscimento della lingua dei segni italiana e l'inclusione delle persone con disabilità uditiva.* Presidenza del Consiglio dei ministri.

Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione.* Trento: Erickson.

Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (Eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.

Commissione Falcucci. (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.*

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Curatola, A. (2024). *La sordità tra storia, diritti e pratiche educative: un viaggio per comprendere l'essenza di una nuova prospettiva culturale.* In Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (Ed.), *L'inclusione scolastica e sociale non si ferma mai*: *Volume in onore di Andrea Canevaro.* Trento: Erickson.

d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.). (2024). *Manuale per l'inclusione.* Brescia: Editrice Morcelliana.

de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.

Demo, H. (2024). *La didattica inclusiva*. In L. d'Alonzo & C. Giaconi (Eds.), *Manuale per l'inclusione* (pp. 95–105). Brescia: Editrice Morcelliana.

Dolza, E., & Loi, G. (2011). *L'italiano difficoltà trasversale per lo studente sordo: percorsi verso l'autonomia linguistica.* In E. Franchi & D. Musola (Eds.), *Acquisizione dell'italiano e sordità* (pp. 129–140). Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

Fontana, S. (2022). *Il riconoscimento della LIS tra ideologie linguistiche e diritti umani.* Pedagogia Delle Differenze. Bollettino Della Fondazione Fazio_Allmayer, 1(LI), 195–215. http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione.* Roma: Anicia.

Gaspari, P. (2024). Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 1(12), 275–283.

INVALSI. (2025). *Rapporto INVALSI*.

ISTAT. (2022). *L'Inclusione Scolastica degli Alunni con Disabilità 2*.

L. n. 517. (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. In n.224 del 18-08-1977. GU Serie Generale.

L.R. n. 20. (2022*). Disposizioni per la promozione della lingua dei segni italiana (LIS) e della lingua dei segni italiana tattile (LIST) e di ogni altro mezzo finalizzato all'abbattimento delle barriere alla comunicazione* (Regione Autonoma della Sardegna, Ed.).

MacSweeney, M., Capek, C. M., Campbel, R., & Woll, B. (2008). The signing brain: the neurobiology of sign language, l3 and. *Trends in Cognitive Sciences,* 12(11), 432–440.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.* In Annali della Pubblica Istruzione.

Mompiano, S. (2020). *Sordità e inclusione scolastica. La prospettiva multidimensionale.* Brescia: Scholé.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.

Mura, A. (2012). Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 11(5), 474–480.

Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In *L'insegnante specializzato*. *Itinerari di formazione per la professione* (pp. 27–42). Milano: FrancoAngeli.

Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

Mura, A. (2020). Autonomia e centralismo: il "caso" inclusione scolastica. *Nuova Secondaria*, 10, 207–214.

Mura, A., Bullegas, D., Tatulli, I., & Zurru, A. L. (2022). ADHD a scuola: analisi dei bisogni e traiettorie trasformative per la formazione dei docenti. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo,* 7(2), 80–92.

Mura, A., Zurru, A. L., Tatulli, I., & Bullegas, D. (2022). The Italian Path: from the Seeds of School Integration to the Challenges for the Future of Inclusion. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching,* 2(3).

Musola, D., & Franchi, E. (2011). *Acquisizione dell'italiano e sordità: stato dell'arte. Acquisizione Dell'Italiano e Sordità*. In Onore Di Bruna Radelli.

Musola, D., Morini, M., & Olivero, S. (2023). *Sordità e comprensione del testo. Avventure grammaticali per superare le difficoltà linguistiche*. Trento: Erickson.

Rinaldi, P., & Caselli, M. C. (2014). *Language development* in a bi-modal bilingual child with cochlear implant: a longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition,* 17(4), 798–809.

Sani, A. (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800: Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.

Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner* (tr. it.1993). New York: Basic Books.

Teruggi, L. A. (2003). *Una scuola, due lingue: L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.

UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN.

UN. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable development.*

Volterra, V. (2014). Chi ha paura della lingua dei segni? *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 18(3), 425–477.

WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.

Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale.* Milano: Unicopli.

11.

Valutazione delle competenze inclusive dei docenti in formazione sul sostegno: la prospettiva di un'indagine longitudinale

Assessment of Inclusive Competencies of Pre-Service Special Education Teachers: Insights from a Longitudinal Study

Valentina Pennazio*, Cristina Armillotta*, Rita Cersosimo* (*)

Abstract

Il contributo illustra i risultati preliminari di una ricerca condotta presso l'Università di Genova, volta a valutare le competenze iniziali e le aspettative dei docenti in formazione per il sostegno. Lo studio, promosso in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Liguria, si basa sul Profilo dei docenti inclusivi dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. Attraverso un questionario somministrato prima dell'inizio del corso di specializzazione, sono state indagate le conoscenze pregresse in diverse aree chiave della didattica inclusiva e le attese dei partecipanti riguardo al percorso formativo. Il questionario ha raccolto informazioni su specifiche competenze didattiche e psico-educative, come le competenze nell'uso di metodologie attive e innovative, la conoscenza delle strategie metacognitive e autoregolative, la didattica speciale per le diverse tipologie di disabilità, la gestione della classe e delle relazioni con colleghi e famiglie. Inoltre, sono state esplorate le competenze relative all'uso delle tecnologie per l'inclusione e alla progettazione di un curricolo inclusivo secondo l'Universal Design for Learning. I dati raccolti offrono una panoramica sulle competenze pregresse dei partecipanti e sulle loro aspettative di sviluppo professionale. Il questionario verrà riproposto al termine della specializzazione e dopo un anno per valutare l'evoluzione delle competenze e l'impatto del corso sulla pratica didattica.

* Università degli Studi di Genova.

(*) Il lavoro è frutto di una collaborazione tra le tre autrici. A fini valutativi, si attribuiscono a Valentina Pennazio le parti 1 e 2, a Cristina Armillotta la parte 3, a Rita Cersosimo le parti 4, 5, 6.

Abstract
The contribution presents the preliminary results of a research study conducted at the University of Genoa, aimed at assessing the initial competencies and expectations of pre-service teachers in special education training. The study, carried out in collaboration with the Regional School Office of Liguria, is based on the Profile of Inclusive Teachers developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. A questionnaire administered prior to the beginning of the specialization course investigated participants' prior knowledge in various key areas of inclusive teaching, as well as their expectations regarding the training path. The questionnaire gathered information on specific didactic and psycho-educational competencies, such as skills in using active and innovative methodologies, knowledge of metacognitive and self-regulation strategies, special education approaches for different types of disabilities, classroom management, and collaboration with colleagues and families. Additionally, it explored competencies related to the use of technology for inclusion and the design of an inclusive curriculum based on Universal Design for Learning principles. The collected data provide an overview of participants' prior competencies and their expectations for professional development. The questionnaire will be administered again at the end of the course and one year later to assess the progression of competencies and the impact of the training on teaching practices.

Parole chiave: Competenze inclusive, Formazione insegnanti, Didattica speciale, Universal Design for Learning.

Keywords: *Inclusive competencies, Teacher training, Special education, Universal Design for Learning*.

1. Introduzione/La formazione dei docenti di sostegno

Negli ultimi anni il paradigma dell'inclusione scolastica ha assunto un ruolo centrale nel ripensamento delle politiche educative e nella ridefinizione delle competenze professionali richieste agli insegnanti. In particolare, la figura del docente di sostegno si è progressivamente configurata come snodo fondamentale nella promozione di contesti di apprendimento equi, accessibili e valorizzanti per tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche funzionali, sociali o culturali (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). Tale evoluzione ha investito anche la formazione iniziale dei docenti di sostegno ritenuta strategica per il consolidamento

di pratiche educative inclusive. La formazione del docente specializzato impone un ripensamento dei dispositivi formativi tradizionali in favore di percorsi capaci di integrare dimensione teorica, riflessività professionale e sperimentazione didattica. In questa prospettiva, la formazione non può esaurirsi nella trasmissione di saperi specialistici, ma deve orientarsi verso la costruzione di una postura professionale riflessiva, fondata sulla capacità di interpretare criticamente i contesti, le proprie azioni didattiche e di operare in modo trasformativo (Magnoler, 2012; Mortari, 2009; Pennazio, 2017; Schön, 2006).

Il presente contributo si inserisce in questo quadro teorico e intende proporre una riflessione sulla rilevanza della valutazione delle competenze inclusive in ingresso nei percorsi di specializzazione per il sostegno. Lo studio, attingendo da ricerche condotte in precedenza (di cui si darà riscontro nel successivo paragrafo), si snoda secondo un disegno longitudinale e si propone di rilevare il livello di confidenza iniziale e le aspettative di sviluppo dei docenti in formazione rispetto ad alcune aree chiave della didattica inclusiva. L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire elementi utili alla progettazione formativa attraverso l'analisi dei bisogni dichiarati dai corsisti; dall'altro, promuovere una cultura della valutazione come strumento formativo, in grado di accompagnare lo sviluppo professionale in modo dinamico e continuativo.

Attraverso la somministrazione di un questionario validato, condotta in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Liguria e basata sul Profilo del docente inclusivo elaborato dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali, la ricerca mira a restituire un primo quadro interpretativo delle competenze pregresse e delle attese dei partecipanti al corso di specializzazione. Tali risultati preliminari rappresentano il primo step di un'indagine più ampia, che prevede ulteriori rilevazioni a conclusione del percorso formativo e dopo un anno di pratica sul campo, al fine di valutare l'evoluzione delle competenze e l'impatto della formazione sulla prassi didattica.

2. Studi precedenti

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno rappresenta da tempo un ambito di particolare rilevanza per la ricerca pedagogica e didattica, in quanto snodo strategico per la costruzione di una cultura scolastica autenticamente inclusiva. Gli studi condotti negli ultimi anni hanno progressivamente messo a fuoco sia i bisogni formativi dei futuri docenti specializzati, sia l'efficacia delle metodologie didattiche adottate nei percorsi universitari di specializzazione, evidenziando il ruolo cruciale di una formazione capace di integrare teoria, prassi e riflessione professionale.

In tale prospettiva, un contributo iniziale è stato fornito da un precedente studio (Pennazio, 2017) che ha delineato un quadro generale dei bisogni formativi dei corsisti del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, in riferimento al DM 249/2010 e al DM 30 settembre del 2011. La ricerca ha evidenziato come, per rispondere efficacemente alle esigenze di una scuola inclusiva, sia necessario che la formazione dei docenti si fondi su un approccio centrato sull'adulto in apprendimento, valorizzandone le esperienze pregresse, le rappresentazioni, gli atteggiamenti e la disponibilità a mettersi in discussione, in linea con l'approccio formativo esperienziale di Kolb (2015). In quest'ottica, l'indagine ha adottato una metodologia mista, prevedendo la somministrazione di questionari strutturati e l'analisi qualitativa di microstorie (Pennazio, 2016, 2017), ossia narrazioni biografiche finalizzate a rilevare la ricaduta concreta delle esperienze formative nella pratica professionale. I dati emersi hanno mostrato che i principali bisogni formativi dei corsisti riguardano l'acquisizione di competenze specifiche per la promozione dell'inclusione, la necessità di sentirsi riconosciuti nella propria pratica professionale e il bisogno di vedere valorizzate le proprie esperienze didattiche. Le competenze considerate prioritarie includono la costruzione di relazioni educative significative, la capacità di co-progettare percorsi innovativi, la gestione inclusiva del gruppo classe, il monitoraggio e la valutazione partecipata degli interventi educativi, la progettazione personalizzata, la stesura del PEI in chiave progettuale e l'osservazione secondo il modello ICF (WHO, 2001).

Nonostante la consapevolezza diffusa dell'importanza di queste competenze, lo studio (Pennazio, 2017) ha evidenziato un basso livello di confidenza dichiarato dai corsisti, in particolare in relazione alla co-progettazione e alla valutazione educativa. Questo dato segnala l'urgenza di rafforzare, all'interno dei percorsi di specializzazione, pratiche didattiche che favoriscano l'apprendimento cooperativo, il lavoro in team, il co-teaching e l'adozione di metodologie riflessive, come la ricerca-azione e l'osservazione sistematica.

In linea con queste evidenze, diverse ricerche (Fedeli, Pennazio, 2019; Pennazio, Bochicchio, 2021a, 2021b), hanno confermato la necessità di sviluppare dispositivi formativi che favoriscano l'integrazione tra contenuti teorici e contesti operativi. Particolare rilievo ha assunto, in queste indagini, l'approccio narrativo e riflessivo come strumento per la costruzione dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno.

Numerosi studi (D'Alonzo, 2002, 2011, De Anna et al., 2015; Cottini 2014, Ghedin et al., 2013; Pavone, 2009, 2014, 2015) hanno contribuito nel tempo, a definire le coordinate teoriche e metodologiche della formazione degli insegnanti di sostegno, altri (Calvani, 2020; Fedeli, Pennazio, 2019; Pagliara, 2016; Pennazio, Bochicchio, 2022) hanno approfondito la valutazione dell'innovazione didattica e l'impatto delle tecno-

logie nei percorsi di specializzazione. Altre ricerche (Guglielmi, Guerra, 2017; Montesano, Straniero, 2019; Pinelli, Fiorucci, 2019) hanno messo in luce la persistenza di atteggiamenti ambivalenti e l'influenza delle variabili organizzative nella reale attuazione dei principi inclusivi.

Le sfide emerse dagli studi precedenti riguardano in sintesi, la difficoltà a superare la logica della delega, la frammentazione dei ruoli tra insegnanti curricolari e specializzati, e la resistenza sistemica all'attuazione di pratiche realmente collaborative. Ne consegue la necessità di promuovere una formazione che coinvolga l'intera comunità scolastica, valorizzi la dimensione collegiale del lavoro educativo e favorisca una visione condivisa dell'inclusione come responsabilità diffusa. Tali indicazioni si pongono in continuità con i principi promossi dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) e dal Profilo dei Docenti Inclusivi elaborato dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali (2012), che richiamano l'urgenza di costruire sistemi educativi realmente capaci di rispondere alla diversità degli alunni e di promuoverne la partecipazione attiva in ogni fase del processo di insegnamento-apprendimento (Kiuppis, Hausstätter, 2014).

Particolare attenzione merita, inoltre, la questione della formazione del personale educativo dei servizi per la prima infanzia, attualmente escluso dai percorsi di specializzazione per il sostegno. Tale esclusione si pone in contrasto con quanto previsto dal D. Lgs. 65/2017, che istituisce il Sistema integrato 0-6 e promuove la continuità educativa sin dai primi anni di vita. Come segnalato da Dainese e Pileri (2024), l'attivazione di percorsi di Alta Formazione per questo segmento rappresenta un'urgenza formativa ed etica, oltre che una leva potenziale per il rinnovamento delle politiche educative.

Alla luce di tutte queste considerazioni, il presente studio si propone di contribuire al dibattito scientifico offrendo dati preliminari utili a comprendere le rappresentazioni e le aspettative dei futuri docenti di sostegno, in una prospettiva trasformativa e orientata allo sviluppo professionale lungo tutto l'arco della formazione.

3. Studio Corrente

3.1. Obiettivi

La ricerca di seguito presentata è stata delineata in riferimento al quadro teorico concettuale e operativo appena tracciato e intende offrire un contributo alla riflessione critica in tema di formazione dell'insegnante di sostegno specializzato a partire dagli esiti della precedente indagine condotta presso l'università di Genova di cui si è dato riscontro nel precedente paragrafo.

È stato ripreso lo stesso impianto metodologico ma su un diverso campione costituito dai partecipanti iscritti al IX Ciclo del corso annuale per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico, disciplinato dal D.M. 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

Secondo un disegno longitudinale l'obiettivo del presente lavoro è quello di indagare, tramite una rilevazione pre e post partecipazione al Corso, il livello di confidenza iniziale rispetto alle competenze previste dal profilo del docente specializzato e le aspettative di sviluppo dei corsisti rispetto al percorso formativo di specializzazione che si articola attraverso un intreccio di insegnamenti, attività laboratoriali e tirocinio.

La costruzione dello strumento di rilevazione si è basata sul Profilo dei docenti inclusivi dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva tenendo conto di alcuni contributi presenti in letteratura (Cottini, 2021) e delle disposizioni normative in materia di formazione degli insegnanti, a partire dal D.M. 249 del 2010 e successivi decreti applicativi che definiscono il percorso formativo riservato agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno.

Sono state individuate specifiche aree di competenze del docente specializzato inclusivo rispetto a quanto definito nel dibattito internazionale e che rimandano al quarto obiettivo dell'Agenda 2030 che pone come traguardo quello di "*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*" e alla cornice bio-psico-sociale dell'approccio sistemico, relazionale, contestuale e multidimensionale delineato dalla *Classificazione Internazionale del funzionamento della disabilità e della salute*- ICF (2007; 2017).

In questo scenario di complessità la scuola, come snodo di trasformazioni in direzione innovativa e migliorativa, può e deve operare nella direzione della promozione di una comunità educativa intrisa di cultura progettuale e corresponsabilità partecipativa. In quanto luogo privilegiato per la promozione di valori e competenze inclusive, tale scuola in movimento, come definita nella prospettiva del nuovo *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), è pertanto chiamata ad operare in direzione del superamento delle barriere emarginanti, degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, in quanto ente-agente responsabile della formazione delle generazioni future.

Per l'istituzione scolastica accogliere tale prospettiva comporta il pensarsi non come ad una semplice organizzazione formale, ma come ad una comunità impegnata in un processo evolutivo e dinamico che implica intenzionalità e scelta consapevole (Canevaro, 2013), l'assunzione di una visione sistemica, il raccordo interistituzionale e l'assunzione collegiale di responsabilità.

Entro queste piste di sviluppo possono essere delineate le finalità della ricerca in oggetto:

- indagare le competenze in entrata e in uscita degli insegnanti di sostegno, valutare l'efficacia e la qualità della formazione erogata, quale spunto di riflessione per ripensare un percorso formativo realmente rispondente al fabbisogno formativo dei docenti in formazione;
- indagare la ricaduta pratica della formazione in oggetto in termini di evoluzione delle competenze apprese e loro effettiva trasferibilità pratica nella comunità scolastica per la realizzazione di una 'inclusione situata' (Santi, 2012), facendo principalmente leva sulle dimensioni dell'autoriflessione (Schön, 2006) e della ricerca-formazione;
- indagare quali condizioni possono facilitare o ostacolare la spendibilità delle competenze acquisite nella pratica professionale (Pileri, 2024) mediante la creazione di uno strumento di autovalutazione in grado di operare in prospettiva formativa e trasformativa per l'assunzione di posture autoriflessive inclusive (Mortari, 2015), quale *humus* generativo per una inclusione diffusa e di qualità.

3.2. Tempistiche

La prima fase della ricerca ha previsto la somministrazione *online* di un questionario validato (si rimanda al paragrafo 3.3 per la sua articolazione per aree di indagine) e finalizzato a restituire un iniziale quadro interpretativo delle competenze pregresse in diverse aree di comepetenza chiave del profilo di docente inclusivo e sulle attese e aspettative di sviluppo professionale dei partecipanti riguardo al percorso formativo in corso.

Nella seconda fase si prevede una rilevazione a conclusione del percorso formativo per rilevare l'impatto della frequenza al corso sulla professionalità dei partecipanti in termini di maturazione delle competenze indagate e in direzione inclusiva a fronte di quelle pregresse e dei bisogni emergenti.

Seguirà, come fase conclusiva, un'indagine di tipo esplorativo mediante un impianto metodologico a modalità mista e a distanza di un anno, volta a valutare l'evoluzione delle competenze, l'impatto del corso nella pratica sul campo in direzione inclusiva e la effettiva spendibilità delle competenze a vantaggio del miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all'interno delle comunità scolastica.

3.3. Il questionario e le aree di indagine

Il questionario esplorativo utilizzato nella prima parte dell'indagine è stato somministrato in forma anonima e in modalità *online* interessando il IX ciclo del Corso di Specializzazione.

È stato articolato in due macro-sezioni tendendo conto della folta letteratura di settore rispetto ai principali aspetti del profilo del docente inclusivo, tra cui quello delineato dall'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, e rispetto a quanto previsto dal D.M. 30 settembre 2011 (Allegato B).

La prima sezione – *Informazioni iniziali* – è stata finalizzata alla raccolta dei dati di carattere generale quali: fascia d'età (< 30; 30-39; 40-49;50-59; > 59), sesso, titolo di studio posseduto (Diploma di scuola secondaria di secondo grado, Laurea triennale, Laurea Magistrale o specialistica, Master di I e II livello, Dottorato, Scuola di specializzazione), ordine di scuola, anni di esperienza come docente curricolare e come docente di sostegno.

La seconda sezione – *Livello di confidenza rispetto alle competenze del docente di sostegno inclusivo* – è stata finalizzata, invece, alla raccolta di informazioni relative alle diverse macroaree di competenze chiave della didattica inclusiva e alle attese dei partecipanti riguardo al percorso formativo. A ciascun corsista è stato richiesto di esprimere sia il proprio livello di confidenza attuale rispetto alle competenze inclusive, sia il livello di aspettativa di potenziamento che auspicava di raggiungere grazie alla partecipazione al corso di formazione. La scala adottata per entrambe le valutazioni era su 4 punti (1 = per niente; 4 = moltissimo).

La seconda parte del questionario, nello specifico, è stata suddivisa in quattro sotto-sezioni tematiche, ciascuna riferita a un dominio di competenza per complessivi 36 item a risposta chiusa.

La prima sotto-sezione denominata "*Strategie psico-educative e didattiche per l'inclusione*" ha indagato specifiche competenze nell'uso di metodologie attive e innovative, delle tecnologie per l'inclusione e relative alla progettazione di un curricolo inclusivo secondo l'*Universal Design for Learning*; altresì la conoscenza delle strategie metacognitive e autoregolative, la didattica speciale per le diverse tipologie di disabilità e la gestione della classe in presenza di difficoltà relazionali e comportamentali.

La seconda sotto-sezione denominata "*Gestione delle dinamiche comunicative e relazionali*" ha indagato le competenze proattive e di cura relative alle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni attente alle dimensioni emotivo-affettivo e motivazionali (Morganti, 2018), di coinvolgimento e di cooperazione con le famiglie in ottica di *empowerment*, di comunicazione, di collaborazione e di cooperazione orientate

a creare alleanze sinergiche e, infine, alla promozione di relazioni pro-sociali e di un clima di coesione nel gruppo classe (Cottini, 2021).

La terza-sottosezione denominata "*Progettazione educativa personalizzata su base ICF*" si è focalizzata sulle competenze di osservazione sistematica, di valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF dell'OMS, di *co-operative teaching* e di progettazione per lo sviluppo del PEI-Progetto di vita su base ICF (Lascioli & Pasqualotto, 2021) secondo la logica della corresponsabilità (cfr. D. Lgs. 66/2017).

Infine, la quarta sotto-sezione denominata "*Postura riflessiva e sviluppo professionale continuo*" ha avuto come oggetto di indagine le competenze metacognitive funzionali a innescare processi critico-trasformativi, di auto-riqualifica e auto-rimodellamento della pratica educativo-didattica. Si tratta di competenze meta-riflessive e autovalutative relative alla consapevolezza dei propri atteggiamenti, del proprio ruolo inclusivo e finalizzate a promuovere virtuosi processi di autoindagine verso il proprio agire professionale con un'intenzione trasformativa.

Inoltre, sono state indagate competenze di gestione del proprio piano di sviluppo formativo professionale continuo per una piena partecipazione ai piani di miglioramento e di innovazione dell'Istituzione scolastica, tra cui quelle di ricerca, di documentazione e di condivisione di buone prassi inclusive nella comunità scolastica di apprendimento.

La parte finale del questionario includeva due domande a risposta aperta, pensate per esplorare in profondità le rappresentazioni soggettive dei partecipanti circa il costrutto di inclusione e il profilo professionale del docente di sostegno, pertanto rilevanti nel processo di costruzione della propria identità professionale:

- *"Quale/i competenza menzionata/e ritieni possa/no qualificare maggiormente il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno didattico?"*
- *"Quale/i altra/e competenza/e non menzionata/e ritieni possa/no essere funzionale/i per ricoprire il ruolo di insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico?"*

4. Risultati

4.1 Profilo del campione

Il campione oggetto di indagine è costituito da 428 partecipanti iscritti al percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno

didattico. La maggioranza dei rispondenti è di sesso femminile (84,6%), mentre i partecipanti di sesso maschile rappresentano il 15,4% del totale.

Per quanto riguarda la distribuzione anagrafica, la fascia di età più rappresentata è quella "< 39 anni" (32,9%), seguita dalle fasce "< 49 anni" (29,4%), "< 59 anni" (19,6%), "< 30 anni" (14,5%) e "≥ 59 anni" (3,5%). In riferimento al titolo di studio, il 79% possiede una laurea magistrale o specialistica, il 15,4% un diploma di scuola secondaria di secondo grado e il restante 5,6% una laurea triennale. Inoltre, il 69,4% dichiara di possedere titoli aggiuntivi, tra cui i più frequenti risultano "Master di I livello" (17,8%) e "Scuola di specializzazione" (6,5%).

Relativamente all'ordine di scuola per cui i partecipanti si stavano specializzando, la maggioranza indica la scuola secondaria di II grado (49,5%), seguita dalla secondaria di I grado (34,8%), dalla scuola primaria (11,7%) e infine dalla scuola dell'infanzia (4%).

Per quanto concerne l'esperienza professionale, l'anzianità media di servizio come docente curricolare è di 2,38 anni (DS = 3,23), mentre l'esperienza come docente di sostegno risulta mediamente pari a 3,99 anni (DS = 3,11).

4.2 Sotto-sezioni del questionario

Il questionario includeva 36 item a risposta chiusa, organizzati in quattro sotto-sezioni tematiche, ciascuna riferita a un dominio di competenza (cfr. par 3). Per ciascun item, i partecipanti hanno espresso sia il proprio livello di confidenza attuale sia il livello di aspettativa di potenziamento che auspicavano di raggiungere grazie alla partecipazione al corso. La scala adottata per entrambe le valutazioni era su 4 punti (1 = per niente; 4 = moltissimo).

Per ciascuna area è stata calcolata la media e la deviazione standard dei livelli di confidenza attuale e delle aspettative di sviluppo, nonché il gap medio tra i due punteggi, considerato indicativo del bisogno formativo percepito.

La sotto-sezione "Strategie psico-educative e didattiche per l'inclusione" ha mostrato una media di confidenza pari a 2,14 (DS = 0,76) e una media di aspettativa pari a 3,84 (DS = 0,43), con un gap medio di 1,69 punti.

La sezione dedicata alla "Gestione delle dinamiche comunicative e relazionali" ha evidenziato un livello medio di confidenza pari a 2,41 (DS = 0,75) e un'aspettativa media di 3,89 (DS = 0,37), con un gap medio di 1,49 punti.

Nella sotto-sezione "Progettazione educativa personalizzata su base ICF" il livello di confidenza medio si è attestato a 2,29 (DS = 0,73), mentre l'aspettativa media ha raggiunto 3,90 (DS = 0,36), con un gap medio pari a 1,60 punti.

Infine, per la sezione "Postura riflessiva e sviluppo professionale continuo", i partecipanti hanno riportato una confidenza media di 2,43 (DS = 0,72) e un'aspettativa media di 3,88 (DS = 0,40), con un gap medio di 1,45 punti.

Appare dunque evidente come tutte le aree analizzate evidenziano un divario tra le competenze percepite e le competenze attese, confermando un bisogno formativo trasversale, con particolare rilievo per le strategie didattiche e la progettazione personalizzata su base ICF.

4.3 Analisi tematica delle risposte aperte

La parte finale del questionario includeva due domande a risposta aperta, pensate per esplorare in profondità le rappresentazioni soggettive dei partecipanti circa il profilo professionale del docente di sostegno:

- *"Quale/i competenza menzionata/e ritieni possa/no qualificare maggiormente il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno didattico?"*
- *"Quale/i altra/e competenza/e non menzionata/e ritieni possa/no essere funzionale/i per ricoprire il ruolo di insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico?"*

Hanno risposto almeno a una delle due domande 396 partecipanti (pari al 92,5% del totale). L'analisi qualitativa condotta tramite codifica tematica induttiva ha permesso di individuare otto categorie principali, cinque delle quali con una frequenza particolarmente elevata.

Il tema più citato è stato quello della riflessività e metacognizione, menzionato in 182 risposte (46% dei rispondenti). I partecipanti hanno sottolineato l'importanza della capacità di rielaborare in modo critico la propria pratica educativa, della consapevolezza dei propri processi mentali e dell'autovalutazione costante. Frasi ricorrenti fanno riferimento al docente come "professionista riflessivo" capace di trasformare l'esperienza in conoscenza, secondo una prospettiva ispirata alla ricerca-azione.

La dimensione empatica emerge in 107 risposte (27%), con richiami frequenti alla capacità di "mettersi nei panni dell'altro", "comprendere il vissuto dell'alunno" o "ascoltare senza giudizio". L'empatia viene percepita come strumento essenziale per creare una relazione educativa significativa e per modulare l'intervento didattico in funzione dei bisogni affettivo-relazionali dell'alunno.

Il tema della gestione emotiva e relazionale è presente in 98 contributi (25%), con riferimenti alla regolazione delle emozioni, alla gestione dei conflitti e alla costruzione di

un clima relazionale favorevole. I partecipanti evidenziano la centralità del lavoro sulla dimensione relazionale come elemento strutturale, non accessorio, del profilo docente.

Seguono in ordine di frequenza le competenze legate alla didattica inclusiva e speciale (73 citazioni, 18%), che comprendono l'uso di metodologie didattiche flessibili, la capacità di progettare su base ICF e l'adattamento degli strumenti di valutazione.

Il tema della collaborazione e del lavoro in team è anch'esso molto presente (71 menzioni, 18%), con riferimenti al *co-teaching*, alla condivisione con colleghi e specialisti e alla partecipazione attiva ai gruppi di lavoro.

Altri temi, meno frequenti ma comunque significativi, includono la comunicazione educativa (ascolto, dialogo, mediazione), la flessibilità e l'osservazione sistematica come base per la progettazione.

5. Discussione

L'analisi dei dati raccolti nel pre-test ha permesso di delineare un quadro articolato delle percezioni che i docenti in formazione sul sostegno hanno rispetto alle proprie competenze professionali, alle aspettative di sviluppo e alle dimensioni valoriali che attribuiscono al ruolo educativo. I risultati vanno interpretati alla luce del duplice obiettivo dell'indagine: da un lato, misurare l'autoefficacia percepita nelle aree previste dall'Allegato A del DM 30/09/2011; dall'altro, identificare il fabbisogno formativo percepito e le dimensioni professionali ritenute prioritarie dagli stessi corsisti.

Dal punto di vista quantitativo, emerge un livello medio-basso di confidenza su tutte le quattro aree tematiche indagate, con punteggi che oscillano tra 2,14 (Strategie didattiche inclusive) e 2,43 (Postura riflessiva), su una scala da 1 a 4. Questo dato suggerisce che, al momento dell'ingresso nel percorso di formazione, i partecipanti si percepiscono in possesso solo parziale delle competenze ritenute necessarie per l'esercizio efficace del ruolo di docente specializzato. La discrepanza tra confidenza e aspettativa, tuttavia, è ancor più significativa: tutte le aree registrano un gap medio superiore a 1,4 punti, con picchi di 1,69 nella sfera delle strategie inclusive. Tale dato indica un fabbisogno formativo fortemente avvertito, che non si limita a un'autovalutazione realistica delle competenze possedute, ma riflette anche un orientamento motivazionale verso la crescita professionale.

Questa tensione tra stato attuale e atteso è confermata dall'analisi qualitativa delle risposte aperte. I corsisti dimostrano di possedere una visione ampia e riflessiva del ruolo docente, andando oltre l'adesione formale agli standard normativi. Le competenze più frequentemente richiamate non sono di tipo tecnico o disciplinare, bensì relazionale, riflessivo e valoriale: metacognizione, empatia, ascolto, gestione delle emozioni, lavo-

ro cooperativo. Particolarmente significativa è l'insistenza sulla riflessività (citata nel 46% dei contributi), intesa come capacità di ripensare criticamente la propria azione e adattarla in modo consapevole ai contesti. Questo richiama una visione del docente come "professionista riflessivo" (Schön, 2006), capace di apprendere dall'esperienza e di integrare saperi formali e taciti.

Un altro dato di rilievo riguarda il riconoscimento del valore dell'empatia e della comunicazione educativa, spesso associate alla costruzione di relazioni significative e inclusive. Questo aspetto, già ampiamente evidenziato nella letteratura sull'insegnamento di sostegno (Germani & Leone, 2022; Sharma et al., 2012), si traduce nella percezione della relazione come spazio educativo primario, non subordinato alla didattica.

Non meno rilevante è il ruolo attribuito alla collaborazione professionale: il docente di sostegno è descritto come figura connettiva, che media tra colleghi, famiglie, servizi e alunni. Tuttavia, il fatto che le competenze di co-progettazione e lavoro in rete vengano spesso indicate come *auspicate*, ma non ancora padroneggiate, suggerisce che tale ruolo richiede uno sviluppo intenzionale, forse ancora poco curato nella formazione iniziale.

Nel complesso, i risultati confermano quanto emerso da studi precedenti (Pennazio, 2017; Fiorucci, 2019): l'autoefficacia inclusiva non dipende solo dal possesso di strumenti tecnici, ma dalla percezione di senso e identità professionale all'interno di una scuola realmente collaborativa. La distanza tra ciò che si apprende nei corsi e ciò che si riesce a mettere in pratica (Bocci et al., 2021) rappresenta ancora una criticità che i dati di questo studio aiutano a illuminare.

Alla luce di ciò, appare urgente non solo rafforzare la qualità della formazione, ma anche attivare dispositivi di accompagnamento riflessivo e autoanalisi lungo l'intero percorso, secondo un modello di ricerca-formazione capace di integrare competenze, identità e contesto. Il *follow-up* previsto dal disegno longitudinale potrà offrire indicazioni preziose sulla spendibilità effettiva delle competenze e sull'evoluzione dell'autoefficacia in situazioni reali di insegnamento.

6. Conclusioni

Lo studio qui presentato costituisce solo la fase iniziale di un percorso di ricerca più ampio, di natura longitudinale, volto a indagare in profondità la costruzione e l'effettiva applicazione delle competenze inclusive da parte dei docenti in formazione. I dati raccolti nel pre-test forniscono una base conoscitiva solida, ma al tempo stesso parziale: rappresentano un'immagine statica che, da sola, non può restituire la complessità dei processi trasformativi innescati dalla formazione, né la loro tenuta nel tempo.

È proprio in questa direzione che si colloca il disegno della ricerca, il quale prevede due successive rilevazioni: una al termine del corso di specializzazione e una a distanza di un anno, quando i docenti saranno ormai pienamente inseriti nei contesti scolastici. Queste fasi future non rispondono soltanto all'esigenza di monitorare l'evoluzione della percezione di competenza e di autoefficacia, ma mirano soprattutto a valutare la trasferibilità concreta delle competenze nel lavoro quotidiano, nella progettazione personalizzata, nella gestione delle relazioni, nella partecipazione alle dinamiche scolastiche.

Sarà quindi possibile osservare se e in che misura le competenze sviluppate nel contesto della formazione trovano riscontro e continuità nei contesti operativi reali, quali condizioni ne favoriscono l'attuazione e quali invece ne costituiscono ostacolo. In particolare, si potrà mettere a fuoco il rapporto tra formazione iniziale e cultura organizzativa delle scuole, tra disposizioni personali e margini di agibilità istituzionale, tra aspettative di cambiamento e resistenze sistemiche.

In questo senso, la ricerca non si esaurisce in una valutazione di efficacia formativa, ma si configura come uno strumento critico per interrogare più radicalmente la sostenibilità dell'inclusione scolastica nei suoi diversi livelli: individuale, professionale, organizzativo e culturale. Indagare la distanza, o la prossimità, tra ciò che viene appreso in sede formativa e ciò che si riesce effettivamente a praticare nei contesti di lavoro significa riconoscere che l'inclusione non è un prodotto garantito dalla sola specializzazione, ma un processo che va continuamente negoziato, sostenuto, messo in relazione con il funzionamento concreto delle istituzioni scolastiche.

L'auspicio è che questa prospettiva longitudinale possa contribuire a produrre conoscenza generativa, utile non solo alla ricerca ma anche alla progettazione di percorsi formativi futuri, sempre più capaci di integrare teoria e pratica, aspettative e realtà, competenze dichiarate e competenze vissute.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. Form@re, 21(1), 8-23. Retrieved from: https://doi.org/10.13128/form-10463.

Calvani, A. (2020). Tecnologie per l'inclusione. Roma: Carocci.

Canevaro, A. (2013). Scuola inclusiva e mondo più giusto, Trento: Erickson

Chiappetta Cajola, L. Ciraci, A.M. (2013). La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti. Roma: Armando.

Cottini, L. (2021). Didattica speciale e inclusione scolastica. Roma: Carocci.

Fedeli, L. & Pennazio, V. (2019). An explorative study on teacher training. The use and impact of technologies within a specializing course for special needs per il volume. Global Perspectives on Inclusive Teacher Education" (ed.) Bethany M. Rice e Aubry Threlkeld, IGI Global.

Pagliara, S.M. (2016). Use of Different Media and Technologies in the Inclusive Educational Didactis. In L., de Anna, Teaching accessibility and inclusion. Roma: Carocci, 7 – 83.

Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 7(2), 271-293.

Germani, S., & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: A comparison between general and support teachers. Formazione & Insegnamento, 20(3), 148-162.

Ghedin, E., Aquario & Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, VI, 11, pp. 157-175.

Guglielmi, D. & Guerra, L. (a cura di) (2017). La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna. Milano: Franco Angeli.

Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (ed.) (2014). Inclusive Education twenty years after Salamanca. Peter Lang, New York.

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.). Pearson Education.

Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Roma: Carocci.

Magnoler P. (2012), Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti. Lecce: Pensa Multimedia.

MIUR (2010). DM 249/2010, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (11G0014),https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2010;249~art15-com25

MIUR (2011). DM 30 settembre del 2011 - Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (12A03796) https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg

Montesano, L. & Straniero, A.M. (2019). A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability. Italian Journal of Special Education for Inclusion, Anno 7, 2, pp. 309-321.

Morganti, A. (2018). L'insegnante efficace. Promuovere competenze socioemotive per l'inclusione. Carocci: Roma.

Mortari, L. (2009). Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista. Roma: Carocci.
Mortari, L. (2015). Filosofia della cura, Milano: Raffaello Cortina.
Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. Reflexive micro stories in support teachers training, MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni. Anno VI - 1 - Giugno 2016. http://metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167- saggi/823-microstorie-riflessive-per-la-formazione-degli-insegnanti-di- sostegno.html (online).
Pennazio, V. (2017). Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno (pp. 7-194). Milano:Franco Angeli.
Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2021a). From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey. Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education, 16, 1 (2021), pp, 1-20.
Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2021b), Inclusive didactic and entry competence of teachers enrolled in the Support Specialization Course. Results of an exploratory survey. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 21(1), 85-105.
Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2022). From technologies for a few to technologies for all. Analysis of inclusive technologies perception in teachers in training. Je-Lks. Journal of e-Learning and Knowledge Society vol. 18 pp. 23-33.
Pileri, A. (2024). Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno. Milano: Franco Angeli.
Dainese, R. & Pileri, A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido: elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovative. PEDAGOGIA OGGI, 22(2), 32-39.
Pinelli, S. & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 9,1.
Santi, M., Ghedin E., (2012). Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, V, 99-111
Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of research in special educational needs, 12(1), 12-21.
Schön, D. A. (2006). Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: Franco Angeli.
WHO World Health Organization (2001). The International Classificationof Functioning, Disability and Health: ICF. Geneva.

Sessione 3
Metodologia della ricerca e pedagogia speciale: teorie, metodi e pratiche per l'inclusione

1.
Introduzione

Orlando De Pietro* e Maria Vittoria Isidori**

1. Premessa

La Sessione 3, *Metodologia della ricerca e Pedagogia Speciale: teorie, metodi e pratiche per l'inclusione*, ha messo a confronto approcci metodologici emergenti nell'ambito della pedagogia speciale, con particolare attenzione ai modelli teorici e operativi che sostengono la costruzione di pratiche inclusive nella scuola. I contributi esaminati hanno evidenziato l'evoluzione delle prospettive che orientano oggi la ricerca e l'intervento educativo, mettendo in luce sia i traguardi raggiunti, sia le sfide ancora presenti nei contesti scolastici. Gli studi hanno documentato un cambiamento significativo nella ricerca sull'inclusione scolastica, che tende a superare gli approcci tradizionali a favore di metodologie basate sull'esperienza concreta e sull'osservazione dei processi in situazione. Le evidenze emerse offrono importanti indicazioni per la progettazione di percorsi formativi e pratiche didattiche che siano realmente coerenti con i principi dell'inclusione e suggeriscono la necessità di un maggiore ancoraggio tra ricerca empirica, politiche scolastiche e intervento pedagogico sul campo. Insieme, queste dimensioni delineano un nuovo *ethos della ricerca*, che non si limita a studiare l'inclusione ma la realizza attraverso i processi stessi dell'indagine.

I contributi presentati nella sessione vengono di seguito illustrati, con particolare attenzione al quadro metodologico adottato e ai risultati emersi dalle rispettive ricerche.

* Università della Calabria.
** Università degli Studi dell'Aquila.

2. Metodologie di Ricerca per l'inclusione

I contributi presentati mettono in evidenza un orientamento crescente verso metodologie di ricerca che riconoscono e valorizzano la soggettività e il protagonismo delle persone con disabilità. Tale impostazione si discosta dall'approccio tradizionale di tipo "oggettivante" per promuovere processi di conoscenza fondati sulla co-costruzione e sul dialogo tra ricercatori e partecipanti.

2.1. Ricerca Narrativa

Bullegas et al. descrivono la ricerca narrativa come un "dispositivo d'indagine indispensabile" nell'ambito della Pedagogia Speciale, in quanto consente di esplorare la complessità dell'esperienza della disabilità, valorizzandone le dimensioni soggettive e il potenziale trasformativo. Questo approccio restituisce alle persone con disabilità un ruolo attivo nei processi di co-costruzione della conoscenza.

Lo studio condotto dagli autori su undici persone sorde ha messo in luce criticità significative, legate all'accessibilità degli ambienti didattici, alla disponibilità di strumenti tecnologici adeguati e al livello di sensibilizzazione del corpo docente. Parallelamente, è stato evidenziato il ruolo centrale svolto dalle associazioni e dalle reti informali della comunità sorda, capaci di generare pratiche di inclusione spontanea, in grado di compensare – almeno in parte – le carenze degli interventi istituzionali.

Gli autori propongono di valorizzare tali pratiche comunitarie come risorse fondamentali per la progettazione di percorsi formativi rivolti ai docenti, maggiormente rispondenti alle esigenze effettive delle persone direttamente coinvolte nei processi di inclusione.

2.2. Ricerca inclusiva e partecipativa/emancipativa

Bianquin e Giraldo, nel lavoro presentato, delineano l'evoluzione dell'*inclusive research* dal paradigma tradizionale, che "oggettivizza" le persone con disabilità, al modello che le riconosce come co-produttrici di conoscenza. Illustrano le fasi essenziali di questo approccio, co-definizione delle domande di ricerca, co-analisi dei dati e diffusione congiunta dei risultati, evidenziandone l'impatto

trasformativo sul processo di ricerca. Pur riconoscendo le sfide legate alla formazione dei ricercatori e alla gestione etica del coinvolgimento partecipativo, gli autori sostengono che solo attraverso la co-costruzione dei saperi è possibile produrre conoscenze autenticamente coerenti con le esperienze dei soggetti coinvolti.

2.3. Metodologie marginali e Ricerca intersezionale anti-abilista

Romano Alessandra e Sin pongono al centro del loro contributo l'importanza di alleanze epistemiche e di metodologie "marginali" per costruire una ricerca anti-abilista realmente intersezionale. Analizzando il progetto "All Inclusive" sull'orientamento al lavoro per studenti con autismo, che ha combinato interviste, focus group e questionari di adattabilità, gli autori discutono come le prospettive di genere, cultura e disabilità debbano essere considerate simultaneamente. Tale approccio permette di superare distorsioni conoscitive e di far emergere le esperienze di chi spesso resta "invisibilizzato" nei progetti di ricerca tradizionali

2.4. Ricerca-Azione

Nel modello di ricerca-azione Micropolis, *Alessandro Romano* e colleghi hanno esplorato come, in contesti di marginalità socio-educativa, il gioco rappresenti un efficace strumento di inclusione per i bambini della prima infanzia. Attraverso osservazioni sul campo, interviste con educatori e momenti formativi, il progetto ha messo in luce come le attività ludico-ricreative promuovano non solo competenze cognitive e sociali, ma rafforzino anche il legame emotivo tra bambino ed educatore. Questa esperienza partecipativa ha mostrato come il gioco, al centro dell'azione pedagogica, diventa strumento di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e sostenibili.

3. Atteggiamenti e valori dei docenti nell'educazione inclusiva

Gli studi si concentrano sul ruolo fondamentale degli insegnanti e sulla loro formazione per l'inclusione.

3.1. Valori e atteggiamenti dei docenti pre-service

La ricerca di *Ianniello* e *Alodat* è stata condotta su un campione di 816 insegnanti in formazione per rilevare come i valori personali, misurati attraverso il Portrait Values Questionnaire, influenzino le loro attitudini verso l'inclusione. Lo studio mostra che gli insegnanti che attribuiscono maggiore importanza all'auto-trascendenza, ossia al benessere altrui, e all'apertura al cambiamento manifestano atteggiamenti significativamente più favorevoli nei confronti dell'educazione inclusiva. Attraverso un disegno correlazionale e analisi di regressione, gli autori argomentano che, oltre alle conoscenze pedagogiche, diventa cruciale integrare nei percorsi formativi momenti di riflessione sui propri valori, al fine di orientare le scelte didattiche e relazionali e promuovere, inoltre, "l'implementazione di politiche educative inclusive".

3.2. Didattica e valutazione sostenibile

Isidori e Muselli indagano il rapporto tra teoria e pratica nella valutazione formativa, evidenziando attraverso un'indagine su 293 insegnanti in formazione come personalizzazione didattica e competenza valutativa siano cruciali per un'educazione sostenibile. Sebbene emerga un interesse teorico verso metodologie attive (IBSE, gamification) e valutazione formativa (peer review, feedback), i dati rivelano un'implementazione carente: solo il 41,5% dei docenti definisce obiettivi 'pre-prova' e appena il 29,1% fornisce feedback articolati. Questo scarto deriva da barriere sistemiche: formazione iniziale inadeguata, risorse limitate e resistenze culturali, che impediscono un pieno allineamento con i paradigmi dell'inclusione e sostenibilità (Agenda 2030, GreenComp). La conclusione sottolinea l'urgenza di tradurre i principi teorici in azioni concrete attraverso un approccio multidimensionale che integri la formazione docente obbligatoria (allineata al PNRR 2025), le riforme normative (DM 14/2024, Protocollo ASviS-MIM), le tecnologie didattiche (IA, piattaforme digitali), la ricerca empirica. Quanto detto per trasformare la valutazione da strumento di misurazione a motore di apprendimento autentico e inclusivo.

3.3. Orientamento inclusivo, sviluppo dei talenti e percezione dei docenti

Nel loro studio, *Montanari* e colleghi hanno esplorato come i docenti di sostegno percepiscano l'orientamento scolastico e universitario come strumento inclusivo capace di valorizzare le potenzialità degli studenti con bisogni speciali. Attraverso un questionario somministrato a insegnanti iscritti al Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, è emersa la convinzione che un percorso di orientamento ben strutturato non solo favorisca la valorizzazione del Progetto di Vita degli studenti, ma rafforzi anche la fiducia nelle proprie capacità e il loro senso di appartenenza alla comunità scolastica.

L'orientamento scolastico è, dunque, un processo formativo per valorizzare i talenti di tutti gli alunni.

4. Contrasto alla povertà educativa, potenziamento cognitivo, pregiudizi e discriminazione in classe

L'inclusione si estende anche al contrasto delle disparità educative attraverso interventi mirati.

4.1. LIEP – Modello sperimentale per contrastare la povertà educativa.

Il progetto EISCOOL, condotto da *Milito* et al. nell'ambito del PNRR, ha applicato il Logical Intelligence Enhancement Program (LIEP) a un gruppo di alunni di scuole primarie, con e senza bisogni educativi speciali. Attraverso la somministrazione di prove in ingresso e in uscita, gli autori hanno registrato miglioramenti significativi nelle capacità logico-deduttive e di problem solving degli alunni. Questo risultato conferma l'efficacia di un intervento evidence-based che, grazie al monitoraggio rigoroso e a materiali specifici, si presta a un'applicazione più ampia e tende a ridurre la povertà educativa attraverso attività strutturate e calibrate sui profili di ciascun alunno.

4.2. Pregiudizi e discriminazione verso le persone con disabilità.

Servidio e colleghi hanno analizzato il complesso intreccio tra contatto intergruppi, credenze in un mondo giusto (BJW), orientamento alla dominanza sociale (SDO) e pregiudizi verso le persone con disabilità intellettive. Su un campione di 224 studenti universitari, hanno dimostrato che un contatto positivo riduce le ideologie giustificatorie e che a loro volta mediano la nascita dei pregiudizi classici. Tuttavia, il legame diretto tra contatto e pregiudizio non risulta significativo e evidenzia che le strategie di intervento debbano focalizzarsi non solo sul favorire incontri tra gruppi, ma soprattutto sul contrastare le credenze ideologiche che legittimano la discriminazione

5. Conclusioni

I contributi presentati nella sessione evidenziano un impegno crescente nella Pedagogia Speciale verso la ricerca partecipativa e narrativa, la formazione mirata degli insegnanti, l'implementazione di programmi di potenziamento cognitivo, lo sviluppo di pratiche di orientamento inclusivo e l'analisi critica dei pregiudizi, il tutto con l'obiettivo di promuovere una vera inclusione educativa che valorizzi la persona nella sua interezza. Viene consegnata una visione della ricerca come pratica di cura educativa: rigorosa nei metodi, coraggiosa nelle domande e radicalmente democratica nella sua attuazione. Evidente la liaison tra metodologia della ricerca, *disability studies* e pedagogia speciale.

Tra le direzioni future delle indagini e degli studi:

- istituire comitati etici misti (ricercatori, persone con disabilità, familiari) per supervisionare i protocolli. Possiamo parlare di un'etica della ricerca;
- sviluppare pratiche di diffusione equa degli strumenti digitali (es. piattaforme per valutazione formativa), le ormai note tecnologie inclusive. Ponendo attenzione al rischio di nuove forme di marginalizzazione;
- promuovere sistemi e pratiche di *transferability* che consentano di adattare metodologie, interventi e risultati a contesti diversi, rendendo le azioni più flessibili, accessibili e garantendo risposta a bisogni complessi e intersezionali

La sfida non è solo produrre conoscenza ma renderla generativa di politiche e pratiche che trasformino davvero i contesti educativi.

2.

Inclusive research: evoluzione teorica e prospettive metodologiche per la partecipazione delle persone con disabilità

Inclusive research: theoretical evolution and methodological perspectives for the participation of persons with disabilities

Nicole Bianquin* e Mabel Giraldo**

Sommario

Negli ultimi decenni il panorama delle scienze umane e sociali ha attraversato una trasformazione significativa, connotata da una crescente attenzione alla partecipazione diretta delle persone con disabilità nei diversi processi e fasi della ricerca. Questo cambiamento, che trova oggi spazio anche all'interno della pedagogia speciale, ha alimentato un rinnovamento teorico e metodologico, un vero e proprio nuovo cantiere di studi finalizzato a riconoscere e valorizzare il contributo specifico di chi vive quotidianamente la disabilità. Questo "movimento per la ricerca inclusiva" si è progressivamente affermato come risposta critica alle pratiche tradizionali di ricerca condotte "sulle" persone con disabilità, promuovendo una transizione verso pratiche che restituiscono centralità e *agency* ai soggetti coinvolti.

Il presente contributo di natura teorico-esplorativa intende ripercorrere sinteticamente la genesi dell'*inclusive research*, analizzandone i principi teorici e metodologici, le potenzialità e le sfide, nel tentativo di delineare prospettive di sviluppo future capaci di promuovere processi realmente partecipativi all'interno della ricerca.

Parole chiave: inclusione, accessibilità della ricerca, *empowerment*, coinvolgimento, etica della ricerca.

---

* Università della Valle D'Aosta.
** Università degli Studi di Bergamo.

Abstract
In recent decades, the landscape of the social and human sciences has undergone a significant transformation, marked by an increasing emphasis on the direct participation of persons with disabilities in various research processes and stages. This shift, now also evident within special pedagogy, has sparked a theoretical and methodological renewal a genuine new field of study dedicated to recognising and valuing the specific contributions of those who experience disability daily.

This "movement for inclusive research" has gradually emerged as a vital response to traditional research approaches conducted "on" people with disabilities, advocating a transition towards practices that restore centrality and agency to the involved subjects. This theoretical-exploratory contribution aims to briefly trace the origins of inclusive research, analysing its theoretical and methodological principles, potential, and challenges, to outline future development perspectives that can support genuinely participatory research processes.

Keywords: *inclusion, research accessibility, empowerment, engagement, research ethics*.

1. Le origini della "ricerca inclusiva"

Il concetto di "ricerca inclusiva" (*inclusive research*) ha radici storiche e culturali profonde che possono essere rintracciate nel più ampio movimento politico e sociale che, a partire dalla seconda metà del Novecento, ha posto l'accento sulla partecipazione all'interno del dibattito pubblico e scientifico delle persone con disabilità (Giraldo, 2024). Da un lato, il movimento per la *normalizzazione* (poi concettualizzato come valorizzazione dei ruoli sociali secondo Wolfensberger) e, dall'altro, il modello sociale di disabilità hanno portato a riconoscere le prospettive delle persone con disabilità come valide e necessarie per la produzione di conoscenza, in tutti gli ambiti, dalla legislazione ai servizi, fino alla ricerca (Callus, 2022). Proprio in quest'ultimo contesto, l'adozione del famoso motto "Nulla su di noi senza di noi" ha stimolato la messa in discussione di quella visione oggettivante e distanziante propria della ricerca accademica tradizionale in cui le persone con disabilità erano generalmente confinate nel ruolo di "oggetti" di studio, senza voce né controllo. Sono emersi così, verso la fine del Novecento, approcci metodologici alternativi: da un lato, la *ricerca partecipativa*, finalizzata a ridurre il divario gerarchico tra ricercatori e partecipanti, e, dall'altro, la *ricerca emancipatoria*, orientata esplicitamente a trasferire il "potere" nelle diverse fasi della ricerca nelle mani delle persone (O'Brien et al., 2022).

Tuttavia, l'ambito della disabilità intellettiva è rimasto in larga misura escluso da tali trasformazioni (Goodley & Moore, 2000), sia per il persistente pregiudizio secondo cui le persone con questa disabilità non sarebbero in grado di contribuire ai processi di ricerca a causa delle loro limitazioni cognitive, sia per la loro storica marginalizzazione anche all'interno dello stesso *Disability Rights Movement*, tradizionalmente dominato da soggetti con disabilità fisiche o sensoriali. Fu anche in risposta a questo vuoto che Jan Walmsley coniò il termine *inclusive research* in un celebre articolo del 2001 definendolo come uno spettro di approcci in cui le persone con disabilità, anche intellettiva, sono direttamente coinvolte nei processi di ricerca, *"più che come semplici oggetti o rispondenti"* ma "soggetti" che partecipano attivamente in ogni fase in qualità di progettisti, intervistatori, analisti, autori, divulgatori, ecc. (Johnson & Walmsley, 2003).

Da allora, l'espressione "ricerca inclusiva" ha rappresentato un termine ombrello utilizzato in diversi paesi (soprattutto Regno Unito e Australia[1]) (Callus, 2022) e sfociato in un vero e proprio "movimento" che valorizza il contributo specifico delle persone con disabilità nei processi di ricerca (Bigby, Frawley & Ramcharan, 2014).

Ad oggi, possiamo concludere che l'*inclusive research* ha dato vita a un fecondo campo di studi in continua evoluzione che ha spostato l'attenzione dal mero accesso e coinvolgimento delle persone con disabilità nei processi e nelle fasi della ricerca verso forme e pratiche di partecipazione autentica, condivisione del potere decisionale e riconoscimento del loro sapere esperienziale come fondamento epistemologico (Walmsley & Johnson, 2003). Secondo Nind (2016), si può parlare oggi di una "seconda generazione" di studi nell'ambito della ricerca inclusiva, che non solo ribadisce la necessità di includere attivamente le persone con disabilità nel processo di produzione di conoscenza, ma riflette in modo critico sui criteri di qualità, sulla varietà di modelli possibili e sulla sostenibilità nel tempo di queste pratiche. Il passaggio dalla prima alla seconda generazione di studi sulla ricerca inclusiva mette in luce come la partecipazione non possa essere assunta come acquisita, ma debba costituire oggetto di costante riflessione critica, monitoraggio e miglioramento, al fine di scongiurare il rischio di forme meramente simboliche o formali di coinvolgimento.

[1] In parallelo, nel contesto statunitense si diffonde la dizione di "ricerca collaborativa", concettualmente affine, che enfatizza la co-produzione della conoscenza., dove ha assunto una forte valenza politica e sociale.

2. Principi teorici e metodologici

Come discusso nel paragrafo precedente, l'espressione *inclusive research* fa riferimento a un insieme articolato di approcci – tra cui la ricerca partecipativa, collaborativa, emancipatoria e d'azione – accomunati dall'obiettivo di superare la dicotomia tradizionale tra ricercatori e partecipanti, promuovendo la co-costruzione e la partecipazione democratica nei processi di produzione della conoscenza. In questa prospettiva, come già osservato da Griffiths (1998), si assiste a un passaggio da una ricerca "su" le persone con disabilità, a una ricerca "con", "per" e condotta "da" esse.

In un contributo ormai classico, Walmsley e Johnson (2003) hanno delineato cinque principi fondativi della ricerca inclusiva, orientati a garantire il coinvolgimento sostanziale e la titolarità epistemica delle persone con disabilità nel processo di indagine. Questi principi prevedono che la ricerca inclusiva debba assicurare almeno uno (preferibilmente più) dei seguenti aspetti.

1. *Collaborazione attiva*: le persone con disabilità partecipano come collaboratori nell'esecuzione del lavoro di ricerca.
2. *Controllo condiviso*: i co-ricercatori con disabilità esercitano un certo controllo sul processo e sui risultati della ricerca, influenzando decisioni chiave (dalla definizione delle domande alla disseminazione dei risultati).
3. *Accessibilità delle informazioni*: le persone coinvolte devono avere accesso pieno e comprensibile alle domande di ricerca, ai dati, ai report e agli esiti, affinché possano davvero comprenderli e utilizzarli.
4. *Benefici e rilevanza*: la ricerca deve produrre risultati che promuovano gli interessi delle persone con disabilità, affrontando temi per loro significativi e generando conoscenze utili a migliorare la loro qualità di vita.
5. *Azione ed emancipazione*: la ricerca dovrebbe idealmente generare esiti assimilabili a quelli della ricerca partecipativa-azione o della ricerca emancipatoria, ovvero contributi concreti al cambiamento sociale a favore delle persone disabili.

La traduzione operativa di tali principi implica una ridefinizione epistemologica e metodologica del concetto stesso di ricerca: la conoscenza non è più considerata esclusivamente come prodotto accademico, bensì come esito di un processo dinamico, in cui i saperi esperienziali delle persone direttamente coinvolte assumono valore fondante.

In tale ottica, Freeman e Mathison (2009) propongono di concepire la ricerca inclusiva lungo un *continuum* di partecipazione, che si estende da forme minime (es. consultazione o *feedback*) a configurazioni più avanzate, in cui i co-ricercatori assumono ruoli attivi nella progettazione, conduzione, analisi e disseminazione dei risultati. All'interno

di questo *continuum*, Bailey e colleghi (2014) identificano tre principali modalità di coinvolgimento.

1. *Ruolo consultivo*, in cui le persone con disabilità forniscono indicazioni o partecipano a comitati di consulenza.
2. *Leadership autonoma*, in cui esse guidano e controllano direttamente il progetto.
3. *Collaborazione mista*, che prevede il lavoro congiunto di ricercatori con e senza disabilità, con assegnazione di compiti differenziati sulla base delle competenze.

Queste configurazioni si realizzano in modo flessibile, secondo le risorse disponibili, il contesto istituzionale e gli obiettivi specifici dello studio (Bigby, Frawley & Ramcharan, 2014). La modalità consultiva può risultare più sostenibile in progetti di ampia scala, mentre quella collaborativa, pur più complessa da implementare, è considerata la più coerente con i presupposti epistemici della ricerca inclusiva. A ogni livello, la misura del potere decisionale condiviso costituisce l'indicatore principale dell'autenticità partecipativa del progetto (Seale et al., 2015).

Tale gradualità riflette una prospettiva di democratizzazione della ricerca, in cui tutti gli attori – ricercatori, persone con disabilità, familiari, professionisti – possono essere coinvolti nei diversi momenti del processo, pur con modalità e intensità variabili. A questo proposito, Bigby, Frawley e Ramcharan (2014) introducono il concetto di *gerarchia partecipativa*, utile per descrivere la distribuzione delle responsabilità e delle decisioni all'interno del team. È tuttavia importante sottolineare come, nella pratica, le configurazioni non siano rigidamente distinte: molti progetti combinano elementi di più modelli, adattandosi alle caratteristiche del gruppo e ai vincoli operativi. Ad esempio, le persone con disabilità possono essere direttamente coinvolte in attività specifiche (interviste, *focus group*, metodi visuali come il *photo-voice*), mentre i ricercatori accademici si occupano della gestione logistica e amministrativa. Ciò che qualifica l'approccio è la presenza di una negoziazione continua e di un'effettiva valorizzazione del punto di vista dei co-ricercatori su tutte le decisioni rilevanti.

L'aspetto che distingue la ricerca inclusiva dagli approcci genericamente partecipativi risiede, in ultima istanza, nella sua intenzionalità emancipativa: non si tratta unicamente di coinvolgere i destinatari come fonti di dati o figure simboliche, bensì di promuovere un riequilibrio nei rapporti di potere epistemico e sociale. Ciò implica non solo la condivisione delle decisioni, ma anche la produzione di conoscenze capaci di incidere concretamente sulle condizioni di vita delle persone coinvolte.

3. Benefici, sfide e questioni aperte

La diffusione della ricerca inclusiva ha portato all'emergere di una serie di benefici, ma anche di sfide pratiche ed etiche, oltre che interrogativi tuttora aperti.

Numerosi studi (Bailey et al., 2015; Camden et al., 2015) evidenziano che includere attivamente le persone con disabilità nella ricerca genera vantaggi a livello sia individuale sia sociale. Per i co-ricercatori con disabilità, l'assunzione di ruoli attivi può rappresentare un'esperienza profondamente trasformativa: aumenta il senso di *agency* e promuove il riconoscimento sociale e rafforza l'autostima (McDonald et al., 2016). La partecipazione attiva consente, inoltre, di acquisire competenze relazionali, comunicative e decisionali che spesso restano invisibili nei tradizionali ruoli passivi. Alcuni studi (Armstrong, 2019; Żyta et al., 2023) hanno confermato miglioramenti significativi in termini di abilità sociali, collaborazione e autonomia tra i partecipanti coinvolti in programmi di formazione alla ricerca. Anche Bailey e colleghi (2014) sottolineano come il coinvolgimento diretto favorisca fiducia in sé, indipendenza e capacità di esprimere la propria voce. Questi esiti, oltre a configurarsi come ricadute personali, possono essere interpretati in chiave pedagogica, poiché permettono l'apprendimento di competenze trasversali e di *life skills* in contesti di ricerca reali.

Parallelamente, la ricerca trae beneficio in termini di validità, rilevanza e applicabilità. La presenza di persone con disabilità come partner attivi consente di formulare domande più pertinenti e vicine alle esperienze vissute, migliorando l'aderenza dei progetti alla realtà dei destinatari (McDonald et al., 2016). Secondo Domecq et al. (2014), il *patient engagement* produce effetti positivi anche sull'arruolamento, sulla *retention* dei partecipanti e sulla selezione di *outcome* significativi. Inoltre, la collaborazione con persone con esperienza vissuta contribuisce ad arricchire l'interpretazione dei dati e ad aumentare la riflessività del team di ricerca. In ambito educativo o sanitario, l'inclusione degli *stakeholder* (ad esempio i *parent research partners*) ha permesso di identificare barriere e soluzioni concrete, come testimoniato da alcuni studi (Camden et al., 2015; de Wit et al., 2018). Il valore di tali collaborazioni è stato riconosciuto anche da organismi istituzionali come il *National Institute for Health Research* britannico o il *Patient-Centered Outcomes Research Institute* statunitense, che ne hanno fatto un criterio di qualità dei progetti.

Anche i familiari e i professionisti coinvolti possono trarre vantaggio da queste pratiche. Come evidenziato da Bailey e colleghi (2015), la partecipazione alla ricerca viene percepita dai diretti interessati come occasione di crescita personale, apprendimento e gratificazione, a fronte di una tendenza da parte di *stakeholder* esterni a sottovalutare tali aspetti. Questo scarto percettivo suggerisce la necessità di rafforzare la consapevolezza sulle motivazioni e sulle aspettative delle persone con disabilità, promuovendo

una visione più equa dei benefici della partecipazione. In definitiva, la ricerca inclusiva favorisce un accesso più giusto ai vantaggi della conoscenza scientifica, contribuendo a colmare il divario storico che ha spesso escluso questa popolazione con la giustificazione della "protezione" (Freedman, 2001).

Accanto ai benefici, però, numerose sono le sfide che ancora oggi tale approccio apre. Sul piano metodologico, il coinvolgimento attivo di co-ricercatori con disabilità richiede risorse supplementari, tempi più lunghi e un'accurata pianificazione. Alcune ricerche (de Wit et al., 2018; Bigby, Frawley & Ramcharan, 2014) sottolineano la necessità di predisporre percorsi formativi, strumenti accessibili e momenti di accompagnamento. L'analisi partecipata dei dati, in particolare, costituisce un passaggio critico che richiede mediazioni cognitive, visive e linguistiche (Nind, 2017; Seale et al., 2015). Tuttavia, tali esigenze si scontrano spesso con i vincoli imposti dai sistemi accademici, come i tempi serrati dei bandi o i criteri di valutazione legati esclusivamente alla produttività scientifica (Pickard et al., 2022).

Una seconda sfida riguarda il bilanciamento delle dinamiche relazionali e comunicative. Lavorare in équipe inclusive richiede lo sviluppo di linguaggi condivisi e strategie di comunicazione accessibili. Differenze cognitive o culturali possono generare incomprensioni, che vanno affrontate con strumenti di facilitazione e una forte attenzione alla relazione. Studi recenti (den Houting et al., 2021; Pickard et al., 2022) suggeriscono che la qualità della relazione tra ricercatori e co-ricercatori sia un fattore cruciale di successo. Garantire accessibilità e partecipazione effettiva implica dunque un investimento su design universale, strumenti comunicativi e supporti adeguati.

Un nodo critico emerso nella letteratura è il rischio di *tokenism*, ovvero una partecipazione apparente che non si traduce in un reale potere decisionale. Come evidenziato da Domecq et al. (2014), in molti casi le persone con disabilità vengono coinvolte in fasi marginali o senza una vera incidenza sui risultati. Per evitare ciò, gli studiosi (Morris et al., 2015) richiamano l'urgenza di un cambiamento culturale ed epistemologico che riconosca il valore del sapere esperienziale e promuova una vera redistribuzione del potere all'interno del processo di ricerca. Ciò implica la possibilità di rinegoziare obiettivi, tempi e metodi in base ai contributi dei co-ricercatori, e il riconoscimento formale del loro apporto, ad esempio attraverso la *co-authorship*.

Sul versante opposto, anche i partecipanti con disabilità possono sperimentare difficoltà nel rivestire un ruolo attivo. Freedman (2001) ha sottolineato come, in particolare per persone con disabilità intellettiva, sia necessario un supporto pedagogico continuativo per facilitare l'assunzione di un nuovo ruolo. Il passaggio da "oggetto" a "soggetto" della ricerca comporta un ripensamento delle relazioni e delle responsabilità, che va accompagnato con attenzione etica e formativa.

A livello politico-istituzionale, è auspicabile che le università riconoscano formalmente la ricerca inclusiva come pratica scientifica di valore, rivedendo i criteri di valutazione della carriera accademica per includere indicatori di impatto sociale, collaborazione con le comunità, produzione di output accessibili, ecc. (Pickard et al., 2022). Alcuni atenei internazionali hanno già sviluppato linee guida e *toolkit* per la ricerca con gruppi vulnerabili, come nel caso dell'Autism CRC in Australia (den Houting et al., 2021). Anche l'introduzione di nuove figure professionali, come gli *inclusive research ambassadors* o i *knowledge brokers*, può contribuire a colmare il divario tra ricerca e politiche, favorendo la traduzione dei risultati in pratiche e servizi concreti.

4. Riflessioni conclusive

La ricerca inclusiva rappresenta oggi un paradigma maturo e, al tempo stesso, ancora in evoluzione che ha spostato in avanti i confini del significato e della portata del fare ricerca "con" e non solo "su" le persone con disabilità e rappresenta un paradigma emergente, capace di sfidare le convenzioni epistemologiche e metodologiche e in crescita nel campo della pedagogia speciale e delle scienze sociali. Essa richiede un cambio di prospettiva nell'intendere la ricerca che da oggettivante si fa dialogica, riconoscendo nei partecipanti soggetti competenti e portatori di saperi situati e indispensabili alla comprensione della realtà (McDonald et al., 2016) e ne propone una visione democratica e partecipativa centrata sul riconoscimento del valore del sapere esperienziale e sulla promozione di pratiche co-costruite. L'*inclusive research* non si configura solo come metodologia, ma anche come orientamento etico-politico alla produzione di conoscenza fondata sulla partecipazione, sulla giustizia epistemica e sul riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità. I risultati finora ottenuti in termini di *empowerment* individuale, maggiore rilevanza sociale delle evidenze prodotte e impatto sulle politiche confermano il valore trasformativo di tale approccio (Bailey et al., 2015; Domecq et al., 2014; Żyta et al., 2023).

I benefici osservati nella letteratura internazionale, uniti alla crescente domanda di giustizia sociale e inclusione, rendono la ricerca inclusiva una prospettiva imprescindibile per la pedagogia speciale e le discipline educative. Tuttavia, la sua piena realizzazione richiede un impegno collettivo, orientato alla trasformazione delle istituzioni, alla promozione della formazione e alla ridefinizione dei parametri di eccellenza scientifica. Affinché questo approccio dia pienamente i suoi frutti, è però necessario continuare a sviluppare strategie progettuali solide, superare barriere organizzative ed etiche e formare ricercatori e *stakeholder* a modalità realmente collaborative. In tal modo si potrà

promuovere una cultura della ricerca sempre più democratica e orientata ai diritti, capace di fare davvero la differenza nella vita delle persone con disabilità.

Riferimenti bibliografici

Armstrong, A., Cansdale, M., Collis, A. R., Collis, B. E., Rice, S., & Walmsley, J. (2019). What makes a good self-advocacy project? The added value of co-production. *Disability & Society*, *34*, 1289-1311.

Bailey, S., Boddy, K., Briscoe, S., & Morris, C. (2015). Involving disabled children and young people as partners in research: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, *41*(4), 505–514.

Bigby, C., Frawley, P., & Ramcharan, P. (2014). A collaborative group method of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*(1), 54–64.

Bigby, C., Frawley, P., Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing inclusive research with people with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *27*(1), 3-12.

Callus, A. M. (2022). Inclusive research: doing participatory and emancipatory research with people with intellectual disabilities. In *Handbook of disability: critical thought and social change in a globalizing world* (pp. 1-15). Singapore: Springer Nature Singapore.

Camden, C., Shikako-Thomas, K., Nguyen, T., Graham, E., Thomas, A., Sprung, J., & Russell, D. J. (2015). Engaging stakeholders in rehabilitation research: a scoping review of strategies used in partnerships and evaluation of impacts. *Disability and rehabilitation*, *37*(15), 1390-1400.

de Wit, E. E., Adithy, Chakranarayan, C., Bunders-Aelen, J. F., & Regeer, B. J. (2018). Learning about parenting together: a programme to support parents with inter-generational concerns in Pune, India. *Contemporary family therapy*, *40*(1), 68-83.

den Houting, J., Sesterka, A., & Pellicano, E. (2024). Power to the People. In *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies* (pp. 411-421). Palgrave Macmillan, Cham.

Domecq, J. P., Prutsky, G., Elraiyah, T., et al. (2014). Patient engagement in research: A systematic review. *BMC Health Services Research*, *14*, 89.

Freedman, R.I. (2001). Ethical challenges in the conduct of research involving persons with mental retardation. *Mental Retardation,. 39*(2), 130–141.

Fullana, J., Pallisera, M., Català, E., & Puyalto, C. (2017). Evaluating a research training programme for people with intellectual disabilities participating in inclusive research: The views of participants. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *30*(4), 684-695.

Giraldo, M. (2024). Partecipazione. Un principio per la realizzazione di un presente e di un futuro inclusivi. In Salis, F. & Sannipoli, M. (Eds.). *Interazioni dialogiche. Parole rinnovate per la pedagogia speciale* (pp. 119-154). Lecce: Pensa Multimedia.

Goodley, D., & Moore, M. (2000). Doing disability research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, *15*(6), 861-882.

Griffiths, M. (1998). Educational Research for Social Justice: Getting off the Fence. *Open University Press*.

Johnson, K., & Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.

McDonald, K. E., Conroy, N. E., Olick, R. S., & Project ETHICS Expert Panel. (2016). Is it worth it? Benefits in research with adults with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *54*(6), 440-453.

Mitchell, D. (2006). Introduction. In D. Mitchell, R. Traustadóttir, R. Chapman, L. Townson, N. Ingham, & S. Ledger (Eds.), *Exploring experiences of advocacy by people with learning disabilities: Testimonies of resistance* (pp. 7-10). London: Jessica Kingsley Publishers.

Morris, C., Simkiss, D., Busk, M., Morris, M., Allard, A., Denness, J., ... & Cowan, K. (2015). Setting research priorities to improve the health of children and young people with neurodisability: a British Academy of Childhood Disability-James Lind Alliance Research Priority Setting Partnership. *BMJ open*, *5*(1), e006233.

Nind, M. (2016). Inclusive research as a site for lifelong learning: Participation in learning communities. *Studies in the Education of Adults*, *48*(1), 23-37.

Pickard, H., Pellicano, E., Den Houting, J., & Crane, L. (2022). Participatory autism research: Early career and established researchers' views and experiences. *Autism*, *26*(1), 75-87.

O'Brien, P., Garcia Iriarte, E., Mc Conkey, R., Butler, S., & O'Brien, B. (2022). Inclusive Research and Intellectual Disabilities: Moving Forward on a Road Less Well-Travelled. *Social Sciences*, *11*(10), 483.

Seale, J., Nind, M., Tilley, L., & Chapman, R. (2015). Negotiating a third space for participatory research with people with learning disabilities: An examination of boundaries, authenticity and power. *British Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 113–119.

Traustadóttir, R., & Johnson, J. (Eds.). (2000). Women with intellectual disabilities: Finding a place in the world. London: Jessica Kingsley Publishers.

Walmsley, J. (2001). Normalisation, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society, 16*(2), 187–205.

Walmsley, J., & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Walmsley, J., & The Central England People First History Project Team. (2014). Telling the history of self-advocacy: A challenge for inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*(1), 34–43.

Żyta, A., Parchomiuk, M., & Ćwirynkało, K. (2023). Inclusive research as a way of empowering people with intellectual disabilities. Reflections of the training participants. *International Journal of Special Education*, *38*(3), 16-27.

3.

Inclusione e partecipazione scolastica: una ricerca narrativa sull'esperienza scolastica e universitaria degli studenti sordi

Inclusion and School Participation: A Narrative Inquiry into the School and University Experiences of Deaf Students

Daniele Bullegas*, Stefania Scanu* e Antonello Mura*

Sommario

Il contributo presenta i risultati di una ricerca narrativa condotta con undici studenti e studentesse sorde, finalizzata a esplorare, attraverso i loro racconti di vita, le barriere e i facilitatori che influenzano la partecipazione e l'inclusione nei contesti scolastici e universitari. Le interviste semistrutturate hanno restituito un quadro articolato delle traiettorie individuali, evidenziando il ruolo centrale della comunicazione, della qualità delle relazioni educative e delle reti di supporto, sia formali che informali. L'impiego dell'approccio narrativo si è rivelato particolarmente efficace nel dare voce ai partecipanti, trasformando il loro vissuto in uno strumento epistemico ed emancipativo. I risultati emersi sollecitano una riflessione profonda sulla necessità di ripensare i contesti educativi in un'ottica realmente inclusiva, capace di accogliere la sordità non solo come bisogno speciale da compensare, ma come risorsa preziosa per l'intera comunità formativa.

Parole chiave: studenti sordi, inclusione scolastica e universitaria, educazione inclusiva, ricerca narrativa.

* Università degli Studi di Cagliari.

Abstract
This paper presents the results of a narrative inquiry involving eleven deaf students, aimed at exploring – through their life stories – the barriers and facilitators that shape participation and inclusion in school and university settings. The semi-structured interviews provided a multifaceted account of individual trajectories, highlighting the central role of communication, the quality of educational relationships, and the presence of both formal and informal support networks. The narrative approach proved particularly effective in amplifying the participants' voices, transforming their lived experiences into epistemic and emancipatory tools. The findings call for a critical rethinking of educational environments from a truly inclusive perspective – one that recognizes deafness not merely as a special need to be accommodated, but as a valuable resource for the entire learning community.

Keywords: *deaf students, school and university inclusion, inclusive education, narrative research.*

1. Partecipazione, comunicazione e riconoscimento: progettare ambienti inclusivi per studenti sordi

La realizzazione degli adattamenti necessari alla costruzione di contesti educativi realmente inclusivi per studenti sordi richiede una riflessione sull'intersezione tra caratteristiche individuali e ambientali (Gaspari, 2005). In tale prospettiva, l'ascolto delle voci delle persone sorde rappresenta una condizione imprescindibile per orientare in modo consapevole i processi educativi, riconfigurando l'ambiente formativo come spazio aperto alla differenza e modulabile in base alle singole specificità.

L'esperienza di esclusione/inclusione, così come viene rielaborata nei racconti scolastici e universitari degli allievi sordi, si intreccia con l'analisi delle dinamiche complesse che ne regolano la partecipazione, mettendo in luce l'alternarsi e il sovrapporsi di barriere e di facilitatori (WHO, 2001).

Pur con le necessarie distinzioni legate al grado, alla tipologia della sordità e alla complessità dei fattori eziologici sottesi al deficit uditivo, il mancato riconoscimento delle esigenze comunicative specifiche costituisce uno degli ostacoli principali alla costruzione di contesti realmente inclusivi. È soprattutto nella dimensione relazionale che tali barriere si rendono manifeste, generando distanze che compromettono la possibilità di partecipazione. La loro riduzione richiede strategie comunicative intenzionali e differenziate, capaci di valorizzare la soggettività e le potenzialità degli studenti (Zappaterra, 2010).

L'assenza di formazione specifica del corpo docente, unita a una comprensione parziale o stereotipata della condizione, può generare false credenze che riducono la sordità a un limite insormontabile. In simili contesti, gli studenti sordi vengono spesso percepiti come meno capaci, con il rischio che si consolidino atteggiamenti educativi che oscillano tra l'iperprotezione e la sottovalutazione delle competenze (Eriks-Brophy et al., 2006).

In tale prospettiva, l'impiego di tecnologie assistive (es. *software* di trascrizione) rappresenta una risorsa fondamentale, ma la loro efficacia dipende dal livello di integrazione nella progettazione didattica. Tali strumenti, infatti, non dovrebbero essere concepiti come soluzioni individuali, ma come risorse capaci di arricchire l'intera comunità classe (Pagliara, 2025).

Anche in presenza di strategie comunicative efficaci, l'organizzazione degli ambienti scolastici incide profondamente sulla qualità delle interazioni. Diversi studi mostrano come le occasioni di scambio spontaneo tra pari si riducano con l'aumentare del grado di scolarizzazione (Favia, 2003). La maggiore strutturazione della didattica e la rigidità organizzativa tipiche del secondo ciclo di istruzione rendono più complesso l'adattamento dei processi educativi e di socializzazione alle esigenze comunicative ed emotive degli studenti sordi. In età adolescenziale, infatti, gli scambi informali — come quelli che avvengono durante le pause o le attività extracurricolari — diventano più problematici, soprattutto in ambienti dominati dalla comunicazione orale veloce, che tende a escludere chi non vi accede con immediatezza (Olsson, Dag, & Kullberg, 2017). Il desiderio di appartenenza, centrale nei percorsi di costruzione identitaria, si scontra così con la frustrazione derivante dalla difficoltà di seguire le conversazioni in tempo reale o dalla dipendenza da mediatori comunicativi. Questo può generare vissuti di esclusione e un progressivo disinvestimento dalla vita sociale, aumentando il rischio di autoesclusione, disagio emotivo e vulnerabilità (Edmondson & Howe, 2019).

In questa direzione, l'attenzione alla dimensione affettiva e relazionale si configura come elemento strutturale di qualsiasi ambiente didattico inclusivo. Non si tratta solo di garantire l'accesso ai contenuti disciplinari, ma di creare le condizioni perché ciascun alunno e ciascuna alunna possa sentirsi parte della comunità scolastica e accademica.

L'implementazione delle concettualità richiamate, per quanto sintetiche, può rappresentare una risorsa per l'ideazione, la progettazione e l'organizzazione di contesti formativi realmente inclusivi. Una simile riflessione reclama anche il coinvolgimento diretto degli allievi sordi come "soggetti esperti" delle comunità formative. Le voci dei ragazzi e delle ragazze con sordità rappresentano, infatti, un'importante fonte di informazione che, se opportunamente valorizzata, diviene una risorsa significativa nel migliorare la qualità della didattica e dei processi di inclusione scolastica e sociale (Olsen, 2024).

2. Approccio narrativo ed emancipazione: questioni metodologiche

Lo studio di fenomeni complessi come le storie di vita delle persone con disabilità richiede metodologie capaci di abbracciare l'esperienza come relazione (Smith & Sparkes, 2008). In tale prospettiva, le pratiche narrative si configurano come dispositivi metodologici in grado di accogliere la complessità dell'esperienza umana, rendendo conto dell'intreccio di relazioni, di emozioni e di significati che si sviluppano nel tempo (Clandinin, 2006). Raccontarsi significa esistere, dare forma alla propria storia e reinterpretarla, contrastando quei "meccanismi di silenziamento" (hooks, 1989), che marginalizzano le voci delle persone con disabilità e delle loro famiglie, generando forme di "ingiustizia epistemologica" (Fricker, 2007).

La narrazione, quindi, non si limita alla raccolta di dati, ma assume un ruolo attivo nei processi di costruzione della conoscenza, favorendo l'emersione di saperi situati e la legittimazione delle soggettività. Questo assume particolare rilevanza per le persone sorde, la cui esperienza è spesso narrata da altri: l'approccio narrativo diventa allora un'occasione per riappropriarsi della propria voce, restituendo visibilità a percorsi segnati da resistenze, trasformazioni identitarie, successi e insuccessi.

Si tratta di temi che la Pedagogia Speciale ha affrontato attraverso l'elaborazione di metodologie emancipative e collaborative, capaci di offrire spazi in cui i soggetti possono raccontarsi, rendendo visibili le loro prospettive, spesso marginalizzate nei contesti educativi (Goussot, 2007; Mura, 2022). La ricerca pedagogico-speciale si configura così come prassi critica, in grado di leggere e ridefinire le condizioni che generano esclusione/inclusione, mettendo in luce le barriere alla partecipazione scolastica e sociale (Barnes & Sheldon, 2007).

L'indagine condotta si è sviluppata a partire da tali presupposti, con l'obiettivo di esplorare le esperienze scolastiche e universitarie di studenti e studentesse sorde attraverso un approccio narrativo (Mura, Bullegas, & Scanu, 2025). Non si è trattato solo di individuare ostacoli e facilitatori all'inclusione, ma anche di attribuire valore all'esperienza vissuta, riconoscendone la portata trasformativa. Le domande di ricerca, focalizzate su barriere e risorse percepite, si sono articolate attorno ai fattori socio-relazionali, istituzionali e didattici, per indagare le trame – talvolta invisibili – che influenzano i percorsi formativi delle persone sorde.

Sono state coinvolte undici persone, selezionate in base alla disponibilità di condivisione del loro vissuto e alla capacità di offrire riflessioni articolate sul fenomeno. Le interviste semistrutturate, centrate su snodi biografici legati all'esperienza formativa, hanno rappresentato lo strumento principale per la raccolta dei dati. Ciò ha permesso di valorizzare la specificità e la complessità delle esperienze raccolte, evitando letture

semplificanti. Al tempo stesso, ha dato spazio all'*agency* dei partecipanti, non più visti come oggetti della ricerca, ma come co-costruttori di significato.

3. Narrazione ed esperienze formative: storie di vita e traiettorie inclusive

3.1. Oltre le barriere: ambienti didattici e accessibilità

Il concetto di accessibilità, se interpretato in prospettiva pedagogico-speciale, si estende oltre le barriere architettoniche, comprendendo dimensioni educative, comunicative, relazionali, culturali e simboliche (Mura, 2011). In tale prospettiva, la partecipazione delle persone sorde ai percorsi scolastici e universitari non può essere garantita unicamente da soluzioni tecniche, ma richiede un'attenta progettazione degli ambienti di apprendimento, intesi come spazi dinamici e adattivi.

Le narrazioni raccolte mostrano come gli ambienti didattici risultino spesso poco responsivi, incapaci di adattarsi alle esigenze comunicative dei partecipanti. Tra i fattori indicati emergono l'assenza di interpreti LIS, l'inadeguatezza acustica delle aule e la scarsa disponibilità di tecnologie inclusive. Tali criticità si traducono in ostacoli concreti alla comprensione e alla partecipazione, alimentando vissuti di esclusione e disconnessione: «*Non sempre avevo a disposizione un interprete o qualcuno che potesse prendere appunti per me*. […] *Questa mancanza ha reso il mio percorso universitario particolarmente complesso, anche sul piano psicologico*» [Int5].

Accanto alle barriere materiali, emergono con forza ostacoli di natura culturale e relazionale. La scarsa formazione del corpo docente, la mancanza di attenzione alle esigenze individuali producono dinamiche escludenti, spesso invisibili, ma profondamente impattanti. La reiterata necessità di dover "chiedere" supporti o spiegazioni aggiuntive viene percepita come fonte di disagio e senso di colpa, come segnala un'intervistata: «*A volte, quando chiedevo supporto, mi sentivo come se stessi chiedendo un favore e non esercitando un mio diritto*» [Int2].

Tali esperienze sottolineano la necessità di superare una logica adattiva individuale per promuovere un cambiamento sistemico orientato alla costruzione di ambienti realmente accessibili. L'accessibilità, dunque, non si esaurisce nell'eliminazione degli ostacoli, ma implica un ripensamento complessivo delle modalità con cui si struttura la relazione educativa e si organizza la formazione.

3.2. Autodeterminazione come resistenza quotidiana

Le narrazioni raccolte mettono in luce una marcata tensione verso l'autodeterminazione, intesa come capacità di orientare attivamente il proprio percorso, anche in condizioni di accessibilità limitata. I partecipanti riportano percorsi di affermazione personale costruiti nonostante le carenze del sistema educativo, attivando strategie autonome per far fronte all'assenza di misure inclusive. La lettura del labiale, la richiesta di appunti ai pari o la riorganizzazione autonoma dello studio descrivono risposte concrete alla mancanza di adattamenti.

Pur rappresentando forme di resilienza personale, queste strategie evidenziano il rischio che l'inclusione, anziché configurarsi come azione strutturale e collettiva delle istituzioni, venga progressivamente delegata alla responsabilità individuale, trasformandosi in un compito silenzioso e isolato. Senza una progettazione accessibile, il carico dell'adattamento ricade sulle persone sorde, generando fatica, frustrazione e senso di inadeguatezza. Da qui emerge l'urgenza di contesti formativi capaci non solo di rimuovere barriere, ma anche di riconoscere e sostenere le risorse già presenti nei soggetti.

Diversi partecipanti raccontano percorsi di crescita in cui l'autodeterminazione si consolida nel tempo come risposta alle difficoltà. «*È stata la mia determinazione a farmi andare avanti*» [Int5]; «*All'inizio mi sentivo fragile, ora ho più sicurezza*» [Int1]. L'autodeterminazione non appare come dote innata, ma come costruzione progressiva, resa possibile anche dalla presenza – esplicita o implicita – di reti di supporto che offrono fiducia, riconoscimento e nuove possibilità di partecipazione.

3.3. La forza delle reti: famiglia, pari e comunità sorda come spazi di legittimazione

L'analisi delle interviste ha messo in luce il ruolo fondamentale che le reti di relazione giocano nei percorsi di partecipazione scolastica delle persone sorde. In un contesto istituzionale che spesso si presenta fragile o disattento rispetto alle esigenze comunicative e formative degli studenti sordi, è proprio nell'intreccio tra legami familiari, relazioni tra pari e appartenenza alla comunità sorda che si collocano alcune delle risorse più significative. Questi spazi informali non si limitano a offrire supporto materiale o affettivo, ma si configurano anche come *luoghi di legittimazione*, in cui l'identità sorda può essere riconosciuta, valorizzata e trasformata in una risorsa per affrontare le sfide educative.

La famiglia rappresenta spesso il primo presidio di diritti. Non di rado i genitori si fanno promotori di battaglie per l'accesso paritario all'istruzione, negoziando con

le istituzioni scolastiche e universitarie e rendendo possibile la continuità dei percorsi educativi. «*Quando ho fatto la quarta e la quinta superiore, ho avuto molte difficoltà perché non volevano darmi un diploma paritario* […]. *E invece, grazie ai miei genitori, che hanno lottato per la parità, alla fine ce l'ho fatta*» [Int5]. Al sostegno emotivo si affianca, dunque, un sapere pratico e strategico che consente alla famiglia di agire come soggetto attivo nella promozione dell'inclusione.

Anche le relazioni con i pari rivestono un ruolo cruciale nel favorire la partecipazione. La disponibilità di compagni e compagne a condividere materiali, a facilitare l'accesso ai contenuti o semplicemente a includere nei momenti informali di vita universitaria contribuisce in modo significativo a ridurre l'isolamento. In questi contesti, l'aiuto reciproco si intreccia a forme di riconoscimento che rafforzano la percezione di appartenenza al gruppo e promuovono un apprendimento dialogico e relazionale.

Particolarmente rilevante è infine il riferimento alla comunità sorda, vissuta come spazio di identificazione positiva e condivisione di esperienze comuni. Il confronto con altri studenti e studentesse sorde, la possibilità di raccontarsi senza dover "tradurre" il proprio vissuto, favorisce la costruzione di un'identità consapevole e orgogliosa: «*Se io non avessi un'identità sorda… io sono fiera di esserlo*. […] *non sarei la persona che sono*» [Int8]. In questo senso, la comunità sorda rappresenta un contesto abilitante, dove si produce sapere, si costruisce solidarietà e si attivano processi di restituzione e responsabilità verso gli altri.

4. Conclusioni

L'inclusione scolastica e universitaria delle persone sorde si configura come un processo dinamico, in costante ridefinizione, in cui barriere e facilitatori si intrecciano in modi differenti a seconda dei contesti, delle relazioni e delle traiettorie individuali. Le narrazioni raccolte evidenziano con chiarezza che l'accessibilità non è un dato stabile, ma un campo di tensioni in cui si gioca la possibilità di una partecipazione autentica. La sordità, quando riconosciuta non come deficit da compensare, ma come dimensione culturale e identitaria, può contribuire ad arricchire la vita delle comunità educanti, aprendo a forme nuove di interazione, conoscenza e apprendimento.

Affinché ciò avvenga, è però necessario che i contesti formativi si attrezzino per accogliere la pluralità linguistica e comunicativa come risorsa e non come ostacolo. L'assenza di adattamenti, la discontinuità nei supporti e l'inadeguata formazione del personale docente tendono, al contrario, a tradursi in esperienze di esclusione silenziosa, nelle quali le studentesse e gli studenti sordi si trovano costretti a negoziare continuamente il proprio diritto a partecipare, spesso in solitudine.

Lo sviluppo di pratiche realmente inclusive non può derivare da interventi isolati, ma richiede una trasformazione profonda della cultura scolastica e accademica. Tale cambiamento richiede una transizione verso modelli organizzativi e didattici più flessibili, multimodali e capaci di rispondere alle esigenze comunicative di ciascuno. Nessuna riforma strutturale, però, potrà dirsi efficace senza una revisione radicale della qualità delle relazioni educative che attraversano i percorsi formativi.

Le narrazioni biografiche delle persone sorde si rivelano, in questo senso, uno strumento ad alta valenza epistemica e trasformativa. Ascoltare e valorizzare queste voci non significa solo riconoscere vissuti spesso marginalizzati, ma accogliere un sapere esperienziale in grado di disvelare i limiti, possibilità e prospettive del sistema educativo. Il loro coinvolgimento attivo rappresenta non solo un principio democratico, ma una concreta opportunità per costruire ambienti di apprendimento più equi ed inclusivi.

Riferimenti bibliografici

Barnes, C., & Sheldon, A. (2007). 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational Needs. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 233–246). London: Sage.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, *27*(1), 44–54.

Edmondson, S., & Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, *35*(2), 216–228.

Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C., & Whittingham, J. (2006). Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. *The Volta Review*, *106*(1), 53–88.

Favia, M. L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: FrancoAngeli.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Gaspari, P. (2005). *Il Bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia Editore.

Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodologie della pedagogia speciale.* Roma: Aracne editrice.

Hooks, B. (1989). *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.

Mura, A. (2011). *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.

Mura, A. (2022). Pedagogia Speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 89–98). Trento: Erickson.

Mura, A., Bullegas, D., & Scanu, S. (2025). Ricerca narrativa e processi di inclusione: un'analisi delle barriere e dei facilitatori nell'educazione delle persone sorde. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *13*(1), 370–381.

Olsen, J. (2024). When will we decolonise the positions disabled people should hold? *Disability & Society*, *39*(5), 1339–1345.

Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2017). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(4), 495–509.

Pagliara, S. M. (2025). *Tecnologie educative e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Smith, B., & Sparkes, A. C. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability and Society*, *23*(1), 17–28.

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

Zappaterra, T. (2010). Il bambino sordo in classe. Metodi e strategie per la valorizzazione dell'*intentio* comunicativa. In R. Biagioli & T. Zappaterra (Eds.), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 351–376). Pisa: ETS.

4.

La didattica e la valutazione sostenibili come strumenti di sviluppo dei sistemi educativi: l'atteggiamento degli insegnanti in formazione

Sustainable teaching and assessment as tools for educational system development: the attitude of trainee teachers

Maria Vittoria Isidori* e Mario Muselli*

Sommario

Il saggio esplora il ruolo della didattica e della valutazione sostenibili come leve strategiche per lo sviluppo dei sistemi educativi nel contesto delle sfide globali del XXI secolo. Attraverso un'analisi integrata di fondamenti teorici, evidenze empiriche anche provenienti da alcune indagini realizzate dal gruppo di studio Univaq, il lavoro delinea un quadro complesso che mette in luce potenzialità e criticità nell'implementazione di questi approcci. Particolare attenzione è dedicata all'evoluzione dei modelli formativi docenti, al rapporto tra metodologie didattiche innovative e strumenti valutativi, nonché alle barriere che ostacolano una piena affermazione di queste pratiche nel contesto italiano. Il saggio si conclude con raccomandazioni per politiche educative orientate a costruire un sistema formativo autenticamente trasformativo e sostenibile.

Parole chiave: didattica sostenibile, valutazione formativa e sostenibile, formazione docenti.

Abstract

This essay explores the role of sustainable teaching and assessment as strategic levers for the development of educational systems in the context of the 21st century's global

* Università degli Studi dell'Aquila.

challenges. Through an integrated analysis of theoretical foundations and empirical evidence – including research conducted by the Univaq study group the work outlines a complex framework that highlights both the potential and the challenges in implementing these approaches. Particular attention is given to the evolution of teacher training models, the relationship between innovative teaching methodologies and assessment tools, as well as the barriers hindering the full adoption of these practices in the Italian context. The essay concludes with recommendations for educational policies aimed at building an authentically transformative and sustainable learning system.

Keywords: *sustainable teaching, sustainable formative assessment, teacher training.*

1. Introduzione

L'educazione del terzo millennio si trova ad affrontare sfide complesse multidimensionali che richiedono un ripensamento profondo dei modelli didattici e valutativi tradizionali. Cambiamenti climatici, disuguaglianze sociali crescenti, trasformazioni tecnologiche accelerate e la necessità di formare cittadini responsabili pongono ai sistemi educativi domande inedite che non possono essere affrontate con gli strumenti del passato (UNESCO, 2024). In questo contesto, il concetto di educazione sostenibile emerge come paradigma capace di coniugare le esigenze del presente con quelle delle generazioni future, promuovendo un approccio all'insegnamento che sia al contempo inclusivo, trasformativo e orientato allo sviluppo di competenze per la vita (Bianchi e Pisiotis, 2023). Tale approccio implica una ridefinizione sia delle pratiche didattiche che di quelle valutative, in un'ottica sistemica che ponga al centro l'apprendimento dello studente e la sua capacità di agire in contesti complessi e incerti.

In questo senso è imprescindibile esplorare come la didattica e la valutazione sostenibili possano costituire strumenti efficaci per lo sviluppo dei sistemi educativi, analizzando:

- l'evoluzione dei modelli teorici di riferimento nella formazione docente e nella valutazione degli apprendimenti;
- alcune evidenze empiriche emerse dall'indagine sugli insegnanti in formazione nel contesto locale, nazionale e dalla letteratura internazionale;
- le principali sfide e prospettive per l'implementazione di questi approcci nel contesto italiano ed europeo.

La realizzazione di una didattica e una valutazione autenticamente sostenibili richiede docenti dotati di competenze metodologico-didattiche, culturali e relazionali fondate su evidenze scientifiche (Sylvia et al., 2020).

2. Le sfide della contemporaneità educativa: evoluzione dei modelli e cambio di paradigma

L'analisi storica dell'evoluzione dei modelli formativi mostra un percorso articolato che ha progressivamente spostato l'attenzione dalla trasmissione di conoscenze alla costruzione di competenze complesse (Viganò, 2019). Si è passati da approcci tradizionali centrati sulla conoscenza disciplinare (Bruner, 1960; Dewey, 1984) a modelli basati sull'acquisizione di competenze specifiche (Shulman, 1987), per approdare successivamente alla 'pratica riflessiva' teorizzata da Schön (1983), che valorizza l'esperienza in contesti reali e la capacità di adattare le strategie didattiche. Negli ultimi decenni, l'orizzonte si è ulteriormente ampliato abbracciando le competenze trasversali (Perrenoud, 2001) e i paradigmi della sostenibilità e cittadinanza globale per arrivare, ai nostri giorni, ad una crescente attenzione all'inclusione e alla giustizia sociale (UNESCO, 2024). Parallelamente all'evoluzione dei modelli formativi, anche le funzioni e le pratiche valutative hanno subito una profonda rielaborazione concettuale e operativa. La valutazione sommativa (*assessment of learning*), radicata nella tassonomia di Bloom (1969), mantiene il suo ruolo nel certificare gli esiti ma viene affiancata e in parte superata da approcci più orientati al processo di apprendimento. La valutazione formativa (*assessment for learning*) (Stiggins, 2005) emerge come strumento cardine per guidare il processo di apprendimento attraverso *feedback* continui e personalizzati. Tuttavia, è nell'*assessment as learning* (Earl, 2003) che la valutazione assume una dimensione pienamente trasformativa, diventando occasione per sviluppare metacognizione e autoregolazione negli studenti, trasformandoli in agenti attivi del proprio apprendimento. In questa prospettiva, la valutazione cessa di essere semplice misurazione per diventare generatrice stessa di apprendimento e motore di un cambiamento che sia al contempo pedagogico, culturale e sociale (Domenici, 1993; Trinvhero, 2023; Vertecchi, 2003).

In particolare, la *sustainable assessment* (SA) diventa un dispositivo per preparare i discenti al futuro (Tammaro & Gragnaniello, 2024). Superando la logica della valutazione sommativa, prepara gli studenti a diventare *lifelong learners* attraverso l'autoregolazione e la metacognizione. L'approccio *peer review* efficace già dalla scuola primaria, favorisce processi riflessivi e metacognitivi, migliorando sia la ricezione che la produzione di *feedback.*

La connessione tra questi due domini - formazione docente e modelli valutativi - disegna un quadro coerente per un'educazione sostenibile. Come sottolineano Nigris e Balconi (2023), la didattica deve fondarsi su compiti autentici (Cohen, 1999) e situazioni non note (Pellerey, 1999), capaci di sollecitare pensiero critico e adattabilità. L'approccio interdisciplinare, integrato con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), completa questo modello, promuovendo una visione sistemica in cui conoscenze, competenze e valori si intrecciano per preparare gli studenti alle complessità del futuro.

3. Alcune evidenze empiriche. Didattica e strumenti valutativi: l'atteggiamento degli insegnanti

Le evidenze empiriche sottolineano, da decenni, l'importanza dell'integrazione tra metodologie didattiche attive, partecipative e strumenti di valutazione nel promuovano l'autoregolazione e la riflessione critica (INDIRE, 2023). Integrazione cui i docenti devono essere formati, dato che tali approcci migliorano l'apprendimento e contribuiscono a formare cittadini capaci di affrontare le sfide della sostenibilità. Per citare diacronicamente qualche esempio, l'*Inquiry-Based Science Education* (IBSE), stimola gli studenti a formulare domande, ipotesi e a condurre esperimenti per comprendere fenomeni scientifici. Il noto progetto europeo SAILS (2016), ha coinvolto oltre 2.700 insegnanti in 12 paesi, promuovendo strategie di valutazione formative e basate sull'indagine, con risultati positivi in termini di coinvolgimento e apprendimento degli studenti. L'integrazione di tecnologie come l'*Internet of Things* (IoT) e la *Gamification* in contesti scolastici ha mostrato effetti positivi sulla consapevolezza ambientale e sul comportamento sostenibile degli studenti. Meta-analisi in scuole superiori italiane hanno evidenziato gli effetti positivi sull'apprendimento delle attività didattiche interattive e coinvolgenti (Paganelli et al., 2019). Recenti evidenze confermano l'efficacia del *service learning, l'outdoor education* e l'uso di tecnologie innovative (PISA 2025), nel promuovere la sostenibilità e lo sviluppo di competenze trasversali. Stesso discorso per *Valu.Elearn*, un programma sviluppato nel 2023, che ha coinvolto oltre 390 docenti e dirigenti scolastici italiani in un percorso di formazione online per migliorare le competenze valutative.

Volendo focalizzare l'attenzione su una recente indagine realizzata da Univaq (Isidori e Muselli, 2025)[2] con i docenti di alcune scuole dell'Italia centrale, di ogni

[2] Gli esiti dell'indagine sono sottoposti a valutazione per pubblicazione sulla rivista educ@re.it, luglio 2025.

ordine e grado, essa offre dati significativi per comprendere l'atteggiamento degli insegnanti verso la didattica e la valutazione sostenibili. In primis, viene confermata l'esistenza di un allineamento tra metodologie didattiche e strumenti valutativi con le strategie attive che tendono a essere associate a forme di valutazione più autentiche e formative. I rapporti di laboratorio mostrano associazioni statisticamente significative con metodologie attive, così come la strategia del *problem solving* è associata ad apprendimenti cooperativi e metodi per scoperta. Le tecniche di valutazione strutturate correlano invece significativamente con il modellamento e altri interventi che richiedono una forte azione di monitoraggio. L'indagine mette però in luce significative criticità nell'adozione di pratiche valutative coerenti con il paradigma della sostenibilità: solo il 41,5% dei docenti definisce obiettivi prima delle prove valutative; appena il 28,6% predispone criteri di accettabilità per le risposte aperte; il feedback formativo, pur ritenuto importante dal 53,7%, si traduce in giudizi articolati solo nel 29,1% dei casi. I dati dell'indagine abruzzese trovano riscontro nelle rilevazioni nazionali, che mostrano come la valutazione formativa sia ancora poco diffusa nelle scuole italiane. Secondo un rapporto INVALSI (2019), solo il 25% dei docenti utilizza strumenti di valutazione formativa in modo sistematico, mentre l'uso di tecnologie per il *feedback* risulta limitato (MIUR, 2020). Questo ritardo ha conseguenze significative, come evidenziano i dati sull'abbandono e la dispersione scolastica (Marzano, 2024; Save the Children, 2022). Il confronto con altri contesti europei è impietoso: nel Regno Unito il 70% dei docenti utilizza strumenti di valutazione formativa (OECD, 2024), mentre in Paesi come Estonia e Paesi Bassi il 60% degli insegnanti ha dimestichezza con piattaforme digitali per il monitoraggio degli apprendimenti (Eurydice, 2020).

4. Tra teoria e pratica: barriere e prospettive future

Il breve quadro tratteggiato e i nostri risultati, riflettono un paradosso che vede da un lato un riconoscimento teorico dell'importanza della valutazione formativa, dall'altro una difficoltà concreta nella sua applicazione e implementazione quotidiana. L'analisi della letteratura e dei dati empirici consente di identificare diverse barriere che ostacolano l'affermazione di una didattica e valutazione sostenibili. Tra esse una formazione iniziale dei docenti inadeguata: i percorsi universitari dedicano ancora scarsa attenzione alla valutazione formativa; vincoli organizzativi nelle scuole (classi numerose, carichi burocratici e carenza di risorse limitano la sperimentazione); persistenza di modelli mentali tradizionali legati alla valutazione sommativa; scarsa sistematicità (le pratiche innovative spesso rimangono episodiche e non integrate nel curricolo) (OECD, 2025).

Per superare queste criticità, è necessario un approccio sistemico che agisca su più livelli connessi alla:

- formazione docente, percorsi obbligatori sulla valutazione formativa e sulle metodologie attive (PNRR: formazione 650.000 docenti entro il 2025 - DM 66/23);
- innovazione normativa, il DM 14/2024 (certificazione delle competenze) e il Protocollo ASviS-MIM (2023) rappresentano passi importanti verso un modello[3];
- integrazione tecnologica, piattaforme digitali e IA generativa per personalizzare il feedback e supportare la valutazione formativa;
- ricerca e valutazione, indagini sistematiche sull'efficacia delle pratiche didattiche e valutative (Batini, 2021; Lucisano, 2016).

A differenza delle valutazioni tradizionali, che si concentrano su prestazioni circoscritte, la SA mira a sviluppare competenze trasversali essenziali per la vita personale e professionale dei *lifelong e wide learners* (Boud, 2000).

Tra le competenze citate: la capacità degli studenti di monitorare, controllare e migliorare il proprio apprendimento (l'autoregolazione di Zimmerman, 2002), di formulare giudizi informati, sulla propria performance e su quella degli altri. La valutazione tra pari e l'autovalutazione guidata aiutano gli studenti sviluppare un pensiero critico-riflessivo, a lavorare in gruppo, comunicando in modo efficace. Prepara gli studenti a contesti lavorativi interdipendenti (Scierri 2021) e li allena ad affrontare l'imprevedibilità. La capacità di navigare nell'incertezza oggi è una competenza distintiva (Trinchero, 2023).

Tutte competenze in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e dei framework europei come il *GreenComp* e il *LifeComp* e coerenti con i principi dell'educazione alla sostenibilità, che invita a riflettere sul proprio ruolo nell'ambiente e a mettere in discussione le conoscenze acquisite per favorire un apprendimento trasformativo.

---

[3] *Cfr., Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Decreto Ministeriale n. 66 del 21 febbraio 2023. "Piano di formazione del personale docente per la transizione digitale, la sostenibilità e l'innovazione didattica, nell'ambito del PNRR". Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). Decreto Ministeriale n. 14 del 22 febbraio 2024. "Disposizioni in materia di certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n. 45, Supplemento Ordinario n. 8. ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) & Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Protocollo d'intesa "Promozione dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nelle scuole".*

5. Conclusioni

Sono almeno due gli aspetti fondamentali che emergono dalle riflessioni e dall'esperienza esposta nel presente scritto: il potenziale trasformativo della didattica e della valutazione sostenibili, che favoriscono non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze trasversali (pensiero critico, collaborazione, resilienza) in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e dei framework europei (GreenComp, LifeComp); le criticità nell'implementazione concreta di azioni sostenibili nell'istruzione, legate a una formazione docente ancora troppo ancorata a modelli tradizionali, risorse limitate e resistenze culturali, che ostacolano la piena adozione di queste pratiche nel contesto italiano.

Per colmare questo divario, è necessario un approccio sistemico che agisca sui più livelli sopra descritti e favorisca un processo di riflessività collettiva, supportato da politiche educative basate su evidenze, rappresenta la strada maestra per realizzare quell'ecosistema formativo autenticamente sostenibile che le nuove generazioni meritano.

Riferimenti Bibliografici

Batini, F. (2021). *Didattica inclusiva e valutazione formativa. Modelli e strumenti per la scuola.* Firenze, Italia: Giunti EDU.

Bianchi, G., & Pisiotis, U. (2023). *Education for sustainable development: A roadmap*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bloom, B. S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.), Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (Vol. 69, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., Arellano, A.R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice, 38*(2), pp. 80-86.

Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Orig. pubbl. 1929).

Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eurydice. (2020). *Digital education at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

INDIRE. (2023). *Indagine OCSE sulle competenze socio-emotive degli studenti.* Fondazione per la Scuola. Retrieved May 16, 2025.

INVALSI. (2023). *Due nuovi studi sulla formazione delle competenze valutative del personale della scuola pubblicati sulla rivista Lifelong Lifewide Learning (LLL)*. Valu.Elearn. Retrieved May 16, 2025

Lucisano, P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa. *Italian Journal of Educational Research*, *9*(16), 59-70.

Marzano, A., (2024). School Dropout in Italy: A Secondary Analysis on Statistical Sources Starting from Primary School. *Education Sciences*, *14*(11), pp.1222-1241.

MIUR. (2020). *Piano nazionale scuola digitale*. https://www.miur.gov.it

Nigris, E., & Balconi, B. (2023). Formative evaluation and documentation: Ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education. *Pedagogia oggi*, *21*(1), 96-107.

OECD. (2025). *Digital education assessment framework.* Paris: OECD Publishing.

Paganelli, F., Mylonas, G., Cuffaro, G., & Nesi, I. (2019). *An IoT-based platform for gamified and sustainable assessment in education*. In *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, pp. 1468-1475.

Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF Éditeur.

Rule, A. (2006). The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, *3*(1), 1-10.

Save the Children. (2022). Alla ricerca del tempo perduto: Un'analisi sulle disuguaglianze nell'offerta educativa in Italia. Retrieved from www.savethechildren.it

Scierri, I. D. M. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *ECPS Journal. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *24*, 213–227.

Sylvia, Y. F., Tang, A. K. Y., Wong, D. D. Y., Li, M. M. H., & Cheng, M. M. H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education, 96*, 103180.

Stiggins, R. J. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, *87*(4), 324–328.

Tammaro, R., & Gragnaniello, D. (2024). Sustainable Assessment as a device to prepare learners for the future. *Form@re* - Open Journal per la formazione in rete, vol. 24, n. 1, pp. 271-279.

Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, *21*(1), 108–117.

UNESCO. (2024). *Reimagining education for sustainable futures.* Paris, France: UNESCO.

Viganò, R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia oggi*, *17*(2), 342–354.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-72.

5.

Le pratiche di orientamento inclusivo e la formazione dei talenti nella percezione dei docenti di sostegno

Inclusive guidance practices and talent training in the perception of support teachers

Riccardo Mancini,* Mirca Montanari,* Sara Pellegrini* e Riccardo Sebastiani* (*)

Sommario

L'orientamento scolastico e universitario, quale processo chiave delle politiche educative contemporanee, assume un ruolo formativo nella valorizzazione dei talenti. L'obiettivo della ricerca è indagare come i docenti di sostegno percepiscano il costrutto e le pratiche su cui si basa l'orientamento inclusivo in vista del pieno riconoscimento e sviluppo dei talenti degli studenti, sia di quelli con bisogni speciali sia di tutti gli altri, nonché alla costruzione del Progetto di vita di ognuno di loro. A tal fine, è stata condotta un'indagine mediante un questionario rivolto a un campione di docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado iscritti al TFA. L'analisi delle risposte, mediante un'esplorazione per matrice di dati, ha permesso di delineare il ruolo dell'orientamento *per* e *della* persona nell'ottica dell'equità formativa tramite la voce, le riflessioni e le proposte dei docenti. I risultati evidenziano l'importanza di un approccio personalizzato e inclusivo all'orientamento, inteso come un processo generativo e trasversale, capace di favorire non solo lo sviluppo dei talenti di tutti gli studenti, ma la costruzione di consapevolezza, fiducia, responsabilità sociale e senso di appartenenza alla collettività.

(*) Il contributo è stato progettato e condiviso congiuntamente dalle autrici e dagli autori. Ai fini dell'attribuzione scientifica, si specifica che Riccardo Mancini ha scritto il paragrafo 1. Introduzione; Mirca Montanari ha scritto il paragrafo 4. Discussione e conclusioni; Sara Pellegrini ha scritto il paragrafo 3. Risultati; Riccardo Sebastiani il paragrafo 2. Le pratiche di orientamento per e della persona: una ricerca esplorativa.

* Università degli Studi di Siena, Italia

Parole chiave: orientamento inclusivo, talenti, docenti di sostegno, ricerca esplorativa.

Abstract
School and university guidance, as a key component of contemporary educational policies, plays a formative role in enhancing talents. This research aims to investigate how support teachers perceive the concept and practices underlying inclusive guidance, with a view to fully recognizing and developing the talents of all students – both those with special needs and the peers – as well as supporting the construction of each student's life project. To this end, a survey was conducted using a questionnaire addressed to a sample of secondary school support teachers enrolled in the TFA. The analysis of the responses, conducted through data matrix analysis, made it possible to outline the role of guidance both *for* and *by* the individuals, from the perspective of educational equity, through the voices, reflections, and proposals of the teachers. The results highlight the importance of a personalized and inclusive approach to guidance, understood as a generative and cross-cutting process, that fosters not only the development of every student's talents, but also the development of self-awareness, confidence, social responsibility, and a sense of belonging to the community.

Keywords: *inclusive orientation, talents, support teachers, exploratory research*.

1. Introduzione

All'interno della riflessione pedagogica degli ultimi decenni, i processi inclusivi non sono solo concepiti in funzione della rimozione delle barriere alla partecipazione, ma sono intesi come il motore che implementa contesti sociali e scolastici accessibili e generativi. Tale prospettiva sostiene la fioritura di ogni persona, la sua autentica realizzazione esistenziale, tramite pratiche orientative significative, capaci di accogliere le aspirazioni individuali, di sviluppare le risorse peculiari e di valorizzare la singolarità dei talenti (Benetton, 2012; Margiotta, 2018). Questi non vengono intesi come qualità elitarie o innate, ma come potenzialità diffuse e situate che possono emergere, se coltivate in contesti educativi capaci di riconoscere la pluralità dei funzionamenti e delle esperienze (Montanari, 2025). L'orientamento inclusivo si qualifica come dispositivo fondato sulla personalizzazione e sullo sviluppo del potenziale umano, come pratica relazionale e trasformativa volta a guidare la costruzione consapevole del Progetto di Vita (d'ora in poi PdV) di tuttə, indipendentemente dalle caratteristiche individuali e dai contesti di provenienza (Pavone, 2008). Numerose evidenze empiriche, i pronunciamenti nazionali e internazionali

(OECD, 2019; MIM, 2022) confermano il valore dell'orientamento formativo per la promozione della *self-efficacy*, della progettualità, dell'autodeterminazione anche in vista della riduzione della dispersione scolastica degli studenti con bisogni educativi speciali o background svantaggiati. Affinché l'orientamento possa agire come reale leva di equità, è tuttavia necessario progettare contesti educativi fondati su modelli inclusivi, tra i quali l'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2019) e l'*Inclusive talent development* (Cadigan et al., 2024). In tale scenario, il docente inclusivo non svolge solo un ruolo di mediazione didattica, ma assume la funzione di facilitatore orientativo in grado di costruire reti, attivare processi di ricerca, di riconoscimento, di costruzione di senso mediante uno sguardo pedagogico innervato di responsabilità sociale. In sintesi, l'orientamento inclusivo si conferma come un laboratorio pedagogico nel quale si sperimenta attivamente una nuova grammatica dell'educazione. Una grammatica capace di sostenere congiuntamente i valori fondanti della giustizia, della cura, della trasformazione e della qualità di vita (Amatori, 2022), restituendo centralità al soggetto come portatore di desideri, diritti, consapevolezza e possibilità (Soresi, 2021; Margottini, 2023).

2. Le pratiche di orientamento *per* e *della* persona: una ricerca esplorativa

Il presente contributo si inserisce nel quadro della Pedagogia speciale e della ricerca educativa in chiave inclusiva (Mancini, 2024), con l'intento di esplorare come i docenti di sostegno interpretano e valutano lo strumento formativo dell'orientamento sulla base del riconoscimento e della promozione del potenziale individuale degli studenti, in vista della costruzione del PdV. Le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state le seguenti:

- Le pratiche di orientamento inclusivo contribuiscono alla costruzione del PdV di ogni studente?
- Quali ostacoli e barriere possono limitare l'efficacia delle strategie orientative?
- In che modo i docenti di sostegno percepiscono l'orientamento inclusivo come strumento per valorizzare i talenti degli studenti?

L'indagine, condotta nel periodo gennaio-febbraio 2025 mediante la somministrazione online di un questionario anonimo strutturato, composto da 21 domande (chiuse, a scelta multipla e aperte) su piattaforma *SurveyMonkey*, ha coinvolto un campione di convenienza di 300 docenti di scuola secondaria superiore di II grado, provenienti da tutto il territorio nazionale e frequentanti i percorsi TFA. I dati quantitativi raccolti sono stati elaborati con metodi descrittivi -frequenze, percentuali- mentre le risposte aperte

sono state trattate con un'analisi qualitativa di tipo lessicometrico, volta a identificare i nuclei semantici ricorrenti, le proposte emergenti, gli aspetti educativi impliciti e le dimensioni valoriali inclusive, prevalentemente coincidenti con i termini "ascolto", "progetto", "scoperta", "autonomia" e "rete". La visione strutturata delle unità d'analisi prese in esame, la tipologia del dato rilevato e il riferimento alla domanda specifica del questionario, sono sinteticamente illustrati nella Tab. 1

Variabile osservata	**Descrizione**	**Tipo di dato**	**Codice domanda**
Genere	Identità di genere del partecipante	Quantitativo	D2
Titolo di studio	Livello di istruzione formale	Quantitativo	D3
Anni di esperienza	Anzianità di servizio nella scuola	Quantitativo	D7
Ordine di scuola	Grado scolastico presso cui si presta servizio	Quantitativo	D5
Incarico scolastico	Ruolo ricoperto (curricolare, sostegno, altro)	Quantitativo	D6
Partecipazione a pratiche di orientamento	Coinvolgimento in attività orientative istituzionali	Quantitativo	D9
Valutazione dell'efficacia delle attività	Giudizio sull'efficacia dell'orientamento scolastico	Quantitativo	D10
Percezione dell'orientamento come supporto	Valore attribuito all'orientamento come aiuto nella scelta universitaria/professionale	Quantitativo	D11
Utilità dell'orientamento per il PdV	Valutazione del contributo orientativo alla progettualità esistenziale	Quantitativo	D13
Percezione di barriere allo sviluppo del talento	Presenza di ostacoli alla valorizzazione delle capacità	Quantitativo	D16
Formazione personale percepita	Autovalutazione della propria preparazione ad agire in chiave orientativa	Quantitativo	D15
Definizioni e proposte	Definizione di orientamento inclusivo, sviluppo dei talenti, proposte operative	Qualitativo (testuale)	D8, D14, D19, D20

Tab. 1

3. Risultati

I quesiti e l'analisi dei dati raccolti (Tab. 2), derivati dalla percezione dei docenti di sostegno rispetto all'orientamento inclusivo, confermano il valore attribuito ad esso come dispositivo educativo strategico nella promozione dello sviluppo del potenziale di ogni studente e nell'accompagnamento verso la costruzione di un PdV di qualità, coerentemente con quanto teorizzato da Giaconi (2015), Mura (2018), Friso & Caldin (2022).

Domanda	Percentuale risposte positive	Discussione sintetica
Partecipi alle attività di orientamento?	60.0%	La maggioranza partecipa attivamente, ma resta un 40% escluso dai processi orientativi
Le attività di orientamento nel tuo istituto sono efficaci?	66.6%	Due terzi degli intervistati ritiene efficace l'orientamento, ma serve maggiore sistematizzazione
Le pratiche di orientamento inclusivo aiutano nella scelta formativa?	89.7%	Ampio consenso sul valore inclusivo dell'orientamento per la scelta universitaria/ professionale
Hai riscontrato difficoltà nei processi di orientamento?	53.2%	Metà dei docenti evidenzia difficoltà, segnalando barriere sistemiche e culturali
I percorsi di orientamento aiutano a costruire il PdV?	93.4%	C'è una forte percezione dell'orientamento come leva per la costruzione del progetto di vita
Ti senti formato per orientare gli studenti?	59.7%	Solo 6 docenti su 10 si sentono adeguatamente formati: emerge un bisogno di formazione specifica
Esistono barriere che ostacolano i talenti?	84.0%	Le barriere sono riconosciute da gran parte del campione, evidenziando criticità nei contesti scolastici
L'orientamento inclusivo aiuta a promuovere crescita e autonomia?	97.6%	L'orientamento inclusivo è visto come strumento chiave per lo sviluppo del potenziale personale

Tab. 2

Il dato rilevante che riguarda il livello di coinvolgimento nelle attività orientative (60% dei docenti dichiara di parteciparne attivamente), suggerisce la necessità di maggiore sistematizzazione e condivisione dei percorsi orientativi all'interno delle comunità scolastiche. Il 66,6% degli insegnanti percepisce l'efficacia positiva delle pratiche di orientamento, considerandole un concreto supporto per guidare gli studenti nelle fasi critiche del loro percorso formativo (89,7%). Il 93,4% dei docenti ritiene, inoltre, che l'orientamento svolga un ruolo fondamentale nella costruzione di una visione esistenziale consapevole e coerente rispetto al PdV, nell'ottica del contrasto alle forme più sottili di esclusione educativa e sociale. Riguardo le criticità, il 53,2% dei docenti riferisce difficoltà operative nei processi orientativi, individuando tra le cause principali la frammentazione delle responsabilità, l'assenza di coordinamento tra scuola, famiglie, istituzioni territoriali, servizi in aggiunta alla mancanza di una cultura condivisa dell'orientamento. La percezione inadeguata delle proprie competenze (solo il 59,7% degli intervistati si ritiene preparato per agire efficacemente), richiama l'urgenza di promuovere percorsi formativi che integrino conoscenze pedagogico-orientative inclusive e attenzione mirata ai diversi profili di funzionamento. Infine, l'84% dei rispondenti riconosce come elementi che ostacolano l'espressione dei talenti la rigidità dei curricoli, la carenza di risorse e l'abilismo latente nelle pratiche didattiche, mentre il 97,6% dei partecipanti ravvisa nell'orientamento inclusivo un ruolo chiave nella promozione dell'autonomia, dell'appartenenza e della partecipazione attiva degli studenti, del riconoscimento delle proprie potenzialità e inclinazioni.

4. Discussione e conclusioni

I risultati della presente indagine confermano il valore dell'orientamento inclusivo e autodeterminato come leva pedagogica nella costruzione del PdV e nella valorizzazione del talento, in chiave educativa personalizzata. L'elevato consenso rispetto all'efficacia dell'orientamento inclusivo (89,7%) e alla sua funzione progettuale (93,4%), mette in luce come il talento non sia inteso come eccellenza elitaria, ma come potenzialità diffusa da apprezzare e coltivare tramite pratiche educative generative. Tra le criticità emergono la presenza di barriere culturali e sistemiche (53,2%), oltre alla percezione di una formazione carente (solo il 59,7% dei docenti si ritiene preparato). Tali dati riflettono un orientamento scolastico ancora spesso disarticolato e non sufficientemente sistemico, esposto alla frammentazione degli interventi e alla debolezza delle reti educative (Dell'Anna et al., 2022; Cunti, 2024). Il 97,6% dei rispondenti, infatti, riconosce all'orientamento inclusivo un ruolo chiave nella promozione dell'autonomia

e della crescita personale, a riprova del fatto che le pratiche orientative personalizzate possono incidere sulla qualità dell'esperienza scolastica, sul benessere formativo degli studenti e sul superamento delle logiche abiliste o meritocratiche rigide mediante la valorizzazione dei profili di funzionamento (Bellacicco et al., 2022). L'orientamento, dunque, si configura come uno strumento pedagogico inclusivo fondamentale capace di mettere in relazione identità, contesto e possibilità, andando oltre la logica della performance per restituire valore all'intenzionalità educativa. Ciò implica la necessità, come emerso anche nella lettura dei dati qualitativi, di rafforzare il ruolo del docente, sia curricolare sia specializzato, nella sua veste di mediatore culturale e promotore di narrazioni di senso, capace di far emergere talenti, desideri e progettualità (de Anna et al., 2015). Nella Fig. 1 viene sinteticamente rappresentato l'intreccio virtuoso tra sviluppo del talento, costruzione del PdV, centralità delle differenze intese come risorse e non come ostacoli, realizzazione di contesti formativi equi, inclusivi e sostenibili, tutte posizioni sostenute da autorevoli esponenti nazionali e internazionali, tra cui UNESCO (2017) e SIPeS (2024).

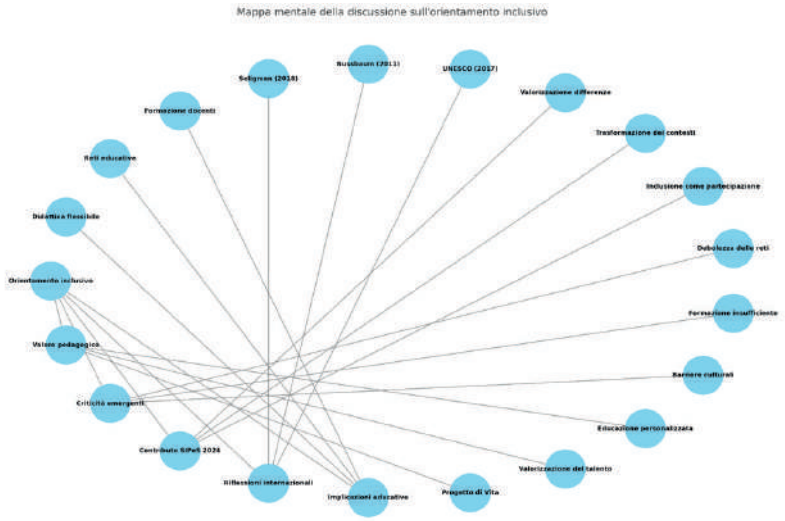


Fig. 1 Mappa mentale della discussione sull'orientamento inclusivo.

Essendo parte integrante del percorso educativo di ogni studente, l'orientamento ne supporta l'autodeterminazione e la manifestazione dei talenti quali dimensioni *in nuce* da scoprire, stimolare e accompagnare, soprattutto in presenza di bisogni speciali.

Allo scopo di ridurre le criticità culturali e organizzative, è necessario ripensare la formazione iniziale e in servizio dei docenti per potenziare le loro azioni in chiave maggiormente orientativa, competente e consapevole, mediante l'adozione di una didattica concretamente inclusiva, flessibile e aperta. Risulta oltremodo auspicabile la costruzione di reti educative interistituzionali, in grado di sostenere i percorsi di orientamento in modo sistemico sulla base di un fertile raccordo tra scuola, famiglia, Università, Istituti Tecnici Superiori, territorio e mondo del lavoro (Canevaro et al., 2022). Nonostante i limiti della presente ricerca (campione limitato e concentrato in prevalenza su alcune regioni italiane, rilevazione della percezione dei soli docenti) i quali non consentono la generalizzazione dei risultati, è possibile indicare ulteriori sviluppi e aperture. In particolare, tra gli elementi determinanti per il potenziamento dell'orientamento inclusivo risultano essenziali sia l'attenta personalizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), nella prospettiva di una maggiore cura del PdV degli studenti con vulnerabilità, sia la sperimentazione di forme didattiche e di tutoraggio innovative, che tengano conto delle nuove frontiere dell'IA. In tal senso, l'implementazione e la valutazione dell'efficacia dei complessi dispositivi dell'orientamento concorreranno a plasmare contesti educativi democraticamente inclusivi dove i talenti individuali potranno trovare sempre più spazio, in risposta alle impegnative sfide del presente che reclamano di "re-immaginare i nostri futuri insieme" (UNESCO, 2023).

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2022). Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 102-109.

Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, E., & Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

Benetton, M. (2012). Per una scuola della persona che promuova le diversità e valorizzi i talenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 37-55.

Canevaro, A., Cibin, C.M., Botta, M., & Calderoni, S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.

Cunti, A. (2024). Orientare al futuro presente. Criticità della formazione e inadempienze dell'orientamento. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 3-12.

Cadigan, F., Dries, N., van Zelderen, A. (2024). Conceptualizing and operationalizing 'inclusive' talent management: four different approaches. In V. Vaiman, C. Vance, L. Ju (Eds.), *Smart talent management* (pp. 18-45). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Cottini, L. (Ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.

de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.

Dell'Anna, S., Ianes, D. & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno. *Scuola Democratica*, 3, 443-461.

Friso, V. & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium educationis*, *23*(1), 48-56.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Mancini, R. (2024). *La dimensione inclusiva della scuola. Processi norme e organizzazioni*. Roma: Anicia.

Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

Margottini, M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento". *Pedagogia oggi*, *21*(2), 201-206.

MIM (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Retrieved from https://mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022.

Montanari, M. (2025). Orientamento formativo inclusivo e talento: un binomio per la sostenibilità educativa. *Articolo 33*, (2), 1-8.

Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.

OECD (2019). *Working it out: Career guidance and employer engagement*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4c8af01c-en.

Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.

SIPeS (2024). *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro.* Trento: Erickson.

Soresi, S. (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Studium.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita.

6.

Il modello sperimentale LIEP per il contrasto alla povertà educativa

The LIEP experimental model to counteract educational poverty

Francesco Milito*, Alessandra M. Straniero* e Antonella Valenti*

Sommario

Il progetto EISCOOL, finanziato dall'Agenzia per la Coesione Territoriale nell'ambito del PNRR e gestito da Co.Ri.S.S. in collaborazione con enti del Terzo Settore, istituti scolastici dell'area sud di Catanzaro e con il supporto scientifico dell'Università della Calabria e degli esperti dell'Associazione SApIE, mira a contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica nei minori tra i 5 e i 10 anni. Nell'ambito dell'iniziativa "A scuola di potenziamento", il progetto ha implementato interventi di potenziamento cognitivo nelle scuole primarie, utilizzando il programma Logical Intelligence Enhancement Program (LIEP) per sviluppare abilità logico-deduttive e di problem solving. Lo studio, condotto su un campione di alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali, ha rilevato significativi miglioramenti nelle competenze logiche e cognitive, confermando l'efficacia del modello LIEP quale strumento per la promozione di percorsi educativi inclusivi.

Parole chiave: potenziamento cognitivo, ragionamento logico, inclusione, scuola primaria, povertà educativa.

Abstract

The EISCOOL project, funded by the Italian Agency for Territorial Cohesion under the PNRR program and managed by Co.Ri.S.S. in collaboration with Third Sector or-

* Università della Calabria

ganizations, primary schools in southern Catanzaro, and with the scientific support of the University of Calabria and the SApIE Association, aims to counteract educational poverty and school dropout among children aged 5–10. Within the "A scuola di potenziamento" initiative, the project implemented cognitive enhancement interventions in primary schools using the *Logical Intelligence Enhancement Program* (LIEP) to foster logical-deductive and problem-solving skills. The study, involving students with and without Special Educational Needs, revealed significant improvements in cognitive and logical abilities, confirming the effectiveness of the LIEP model as a tool for inclusive educational development.

Keywords: *cognitive enhancement, logical reasoning, inclusion, primary school, educational poverty.*

1. Introduzione

Il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, inteso come priorità condivisa a livello internazionale, può avvenire favorendo lo sviluppo nei bambini del pensiero logico e delle abilità di problem solving; scopo precipuo diventa, allora, quello di intervenire sui processi cognitivi che portano all'interpretazione e alla risoluzione di situazioni problematiche. Anche la promozione della cittadinanza attiva sottintende la capacità di affrontare situazioni nuove e risolvere problemi in modo strategico, riflessivo e creativo nella prospettiva dell'inclusione e del successo scolastico (OECD, 2019). Studi classici (Köhler, 1925; Duncker, 1945; Wertheimer, 1959; Piaget e Inhelder, 1971) hanno considerato che nei processi di insight e ristrutturazione del campo percettivo sorgono soluzioni nuove a fronte di problemi complessi. In tale scenario è rilevante il contributo di Guilford (1967), che ha posto l'accento sulla distinzione tra pensiero convergente e pensiero divergente, ritenuta fondamentale per favorire lo sviluppo della creatività. Dagli studi effettuati sono state rese possibili numerose esperienze educativo-didattiche finalizzate al potenziamento del pensiero logico e creativo sin dai primi anni di scolarizzazione. Programmi come l'Instrumental Enrichment di Feuerstein (Feuerstein et al., 1985), il progetto CASE (Adey, 1999) e Tools of the Mind (Diamond & Lee, 2011) hanno rilevato la possibilità di intervenire sulle competenze cognitive ricorrendo a percorsi strutturati e progressivi. Contestualmente, è stata registrata una significativa produzione scientifica tesa a potenziare l'incisività del ragionamento nelle prestazioni scolastiche attraverso la relazione tra apprendimento matematico, comprensione dei compiti logico-quantitativi e abilità inferenziali (Nunes et al., 2007; Bagassi

et al., 2020). Le meta-analisi condotte negli ultimi anni convergono nel documentare gli esiti dei training cognitivi sul rendimento e sulla capacità di risoluzione dei problemi (Higgins et al., 2013; Swanson & Fung, 2016). Affiora, allora, la necessità di rafforzare le competenze logiche sin dalla scuola primaria; esigenza resa indispensabile dal calo registrato nel nostro Paese nei punteggi delle indagini internazionali OCSE-PISA, soprattutto nell'area scientifica, nonché dalla diffusione di pratiche comunicative e culturali che rischiano di porre le nuove generazioni in situazioni non stimolanti dal punto di vista del pensiero critico e razionale. Su tali premesse è stato avviato il processo sfociato nell'elaborazione e diffusione di interventi strutturati di potenziamento cognitivo e metacognitivo, quale il Logical Intelligence Enhancement Program (LIEP), sviluppato tendendo al rafforzamento delle competenze inferenziali e del problem solving logico nella scuola primaria (Calvani, Peru & Zanaboni, 2019). Il metodo LIEP propone attività a difficoltà crescente, centrate su giochi logici, classificazioni, inferenze, relazioni quantitative, grafici e sillogismi, che stimolano il ragionamento, la riflessione strategica e il problem solving. Un ruolo attivo negli interventi è svolto dall'insegnante che, utilizzando metodologie cooperative, modellamento, verbalizzazione, feedback immediato e metacognizione guidata, determina l'implementazione in classe di quanto previsto dal programma LIEP. L'efficacia del LIEP risulta particolarmente incoraggiante nei contesti scolastici con alta variabilità di background e nei gruppi di alunni con difficoltà o bisogni educativi speciali (Calvani et al., 2023). Per questo motivo il programma è stato adottato all'interno del progetto EISCOOL (2023-2025), promosso da Co.Ri.S.S. e finanziato dall'Agenzia per la Coesione Territoriale nell'ambito del PNRR, con il coordinamento scientifico dell'Università della Calabria e dell'associazione SApIE. Il progetto ha riguardato l'area Sud di Catanzaro, territorio caratterizzato da indicatori critici di povertà educativa, coinvolgendo tre Istituti Comprensivi con l'obiettivo di promuovere il successo formativo e contrastare la dispersione attraverso laboratori di potenziamento cognitivo. Il LIEP è stato implementato in 13 classi (III, IV, V primaria) con pre e post test, attività cooperative e accompagnamento formativo per gli insegnanti. Il presente contributo descrive il modello di intervento adottato, gli strumenti utilizzati, i risultati ottenuti e le implicazioni educative derivanti dalla sperimentazione del metodo LIEP, con l'obiettivo di valutarne l'efficacia in un contesto educativo complesso come quello del Sud Italia, caratterizzato da difficoltà socio-culturali.

2. Metodologia e fasi della ricerca

Lo studio è stato condotto attraverso un disegno di rilevazione pre e post intervento, con il supporto di un piccolo gruppo di controllo naturale utilizzato esclusivamente per

confronti descrittivi. La sperimentazione, realizzata nell'ambito del progetto EISCOOL durante l'anno scolastico 2023/2024, ha coinvolto 13 classi di scuola primaria appartenenti a tre Istituti Comprensivi dell'area Sud di Catanzaro, che hanno partecipato al programma LIEP seguendo un protocollo di implementazione comune.

2.1. Campione

La sperimentazione ha coinvolto 210 alunni, di cui 67 frequentanti la classe III, 41 la classe IV e 102 la classe V della scuola primaria (Tabella 1). Oltre alla prova LIEP, somministrata in forma pre-post, si è fatto ricorso alla prova Significato Verbale (Montesano, 2020) come misura di caratterizzazione del campione, finalizzata a rilevare la padronanza lessicale e la competenza semantico-discriminativa degli alunni. Proprio i dati desumibili da tale prova, pur non costituendo un parametro di confronto diretto con le prestazioni LIEP, hanno rappresentato un quadro di riferimento del profilo linguistico iniziale delle classi. Gli alunni certificati ai sensi della Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 e quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), nonché quelli con difficoltà linguistiche e con svantaggio socioeconomico, di cui alla Legge n. 170/2010 e alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 (BES) hanno partecipato alle attività previste (inclusa la somministrazione della prova vocabolario) secondo le proprie possibilità e con il supporto degli insegnanti di sostegno, in un'ottica inclusiva. La composizione del campione rispecchia la popolazione scolastica del territorio per distribuzione anagrafica, contesto socio-economico e livelli di partenza.

	Classi III	Classi IV	Classi V	Totale
Istituti				
Mattia Preti	2	2	2	6
Don Milani	1	1	2	4
Casalinuovo	1	/	2	3
Alunni	67	41	102	210

Tabella 1 – Caratteristiche del campione.

2.2. Formazione dei docenti

Prima dell'avvio della sperimentazione è stato promosso e realizzato un percorso di formazione rivolto agli insegnanti in servizio nelle classi coinvolte. Il modulo for-

mativo, curato da esperti dell'associazione SApIE in collaborazione con l'Università della Calabria, ha fornito un duplice inquadramento: da una parte, la focalizzazione su una cornice teorica riguardante le competenze logico-inferenziali, i processi di *problem solving* e le evidenze sui programmi di potenziamento cognitivo; dall'altra, una preparazione applicativa sull'implementazione del programma LIEP nel lavoro quotidiano in classe. L'impianto metodologico del programma LIEP, infatti, richiede ai docenti di padroneggiare alcune pratiche ad alta intensità cognitiva, quali il modellamento cognitivo (attraverso la verbalizzazione ad alta voce dei passaggi risolutivi), il lavoro a coppie (per favorire processi di confronto, co-costruzione e regolazione reciproca), l'attivazione di strategie metacognitive (auto-spiegazione, controllo dell'errore, anticipazione delle mosse risolutive e riflessione finale sui criteri adottati). La rilevanza di tali strategie è ampiamente documentata nella letteratura internazionale. Una storica meta-analisi di Hattie, Biggs e Purdie (1996) ha evidenziato che gli interventi basati su *learning skills* e strategie metacognitive producono effetti significativamente positivi sugli apprendimenti e sul *problem solving*. Particolarmente rilevante nel programma LIEP è il ruolo del *feedback,* individuato da Hattie e Timperley (2007) come uno dei più potenti elementi di influenza sull'apprendimento. Le tecniche di *feedback* immediato, specifico e orientato al compito, centrali nelle sessioni LIEP, sono risultate fondamentali per stimolare la riflessione metacognitiva e consolidare le strategie inferenziali sviluppate. La formazione dei docenti, in coerenza con le dimensioni evidenziate, ha previsto l'analisi dei materiali LIEP (quaderni dello studente, schede operative, tavole logiche), la simulazione delle sessioni di lavoro e la sperimentazione guidata delle tecniche di facilitazione del ragionamento. I docenti coinvolti hanno partecipato, inoltre, a sessioni formative integrative prefigurate dal progetto EISCOOL tra cui sono da annoverare i percorsi dedicati alle Competenze Digitali e al Programma "Alfabeto", finalizzato allo sviluppo della competenza linguistica di base. L'integrazione di tali moduli ha contribuito a potenziare la professionalità docente in un'ottica trasversale, coerente con gli obiettivi generali del progetto di contrasto alla povertà educativa e di potenziamento delle condizioni di apprendimento nei contesti scolastici del territorio.

2.3. Procedura e intervento

La sperimentazione si è articolata in tre fasi. In primo luogo, è stata somministrata agli alunni la prova d'ingresso LIEP, costituita da 22 quesiti di difficoltà crescente calibrati sulle abilità previste dal programma. Successivamente, il percorso di potenziamento è stato realizzato dai docenti in orario scolastico, secondo le indicazioni operative

acquisite nell'ambito del percorso di formazione. L'intervento ha previsto 15 sessioni caratterizzate da modellamento cognitivo, lavoro individuale e in coppia, esercizi di *problem solving* e momenti di riflessione metacognitiva. La sperimentazione si è conclusa con la somministrazione della prova finale, identica per struttura a quella iniziale, finalizzata a rilevare eventuali progressi nelle abilità logico-inferenziali degli alunni.

3. Analisi dei dati e risultati

I dati raccolti nelle prove LIEP di ingresso e di uscita sono stati analizzati mediante statistiche descrittive e inferenziali. Per ciascun alunno è stato calcolato il punteggio totale (0–22) mentre le prestazioni sono state aggregate per livello scolastico (III, IV, V). Il cambiamento pre-post è stato valutato attraverso test *t* di Student per campioni appaiati, accompagnati dal calcolo dell'ampiezza dell'effetto (*d* di Cohen) per quantificare l'entità del miglioramento. La qualità psicometrica della prova è stata valutata tramite l'indice α di Cronbach (1949), insieme agli indici di difficoltà e di discriminazione degli item, con l'obiettivo di verificarne la coerenza interna e l'adeguatezza per i diversi livelli scolastici. Il gruppo di controllo naturale, in ragione della ridotta numerosità, è stato utilizzato unicamente come riferimento descrittivo, riportando le medie pre e post senza svolgere analisi inferenziali. Nel complesso, l'analisi ha permesso di delineare l'andamento delle abilità logico-inferenziali nelle tre classi coinvolte e di identificare le differenze nei progressi tra i livelli scolastici, fornendo un quadro coerente e comparabile dell'efficacia del programma LIEP. In particolare, per valutare gli effetti del programma LIEP sulle competenze logico-inferenziali degli alunni sono state analizzate le prestazioni alle prove di ingresso e di uscita somministrate nelle classi III, IV e V. La Tabella 2 riassume i principali indici descrittivi per i tre livelli scolastici, mostrando un miglioramento sistematico delle prestazioni dal pre test al post test. Da essa si evince che le classi III presentano la crescita media più elevata (+3.83 punti), seguite dalle classi V (+3.39) e IV (+2.46). In tutte le classi, comunque, l'incremento è significativo: $t(45) = 8.29$, $p < .001$ per le III; $t(36) = 4.92$, $p < .001$ per le IV; $t(88) = 10.00$, $p < .001$ per le V. L'ampiezza dell'effetto risulta compresa tra $d = 0.81$ e $d = 1.22$, valori di effect size (Cohen, 1988) considerati statisticamente significativi nella letteratura educativa, confermando un impatto sostanziale del programma.

Classe	N (appaiati)	Media Pre-test	Media Post-test	DS Pre-test	DS Post-test
III	46	13.46	17.28	3.55	2.79
IV	37	10.35	12.81	2.65	2.62
V	89	11.83	15.22	4.65	4.51

Tabella 2 – Medie e deviazioni standard pre-post per classe

Il grafico riportato nella Figura 1 illustra in modo visivo l'incremento dei punteggi medi pre-post per ciascun livello scolastico. In tutte le classi si osserva un netto spostamento verso l'alto delle prestazioni, con una maggiore concentrazione attorno ai valori medi elevati nel post-test.

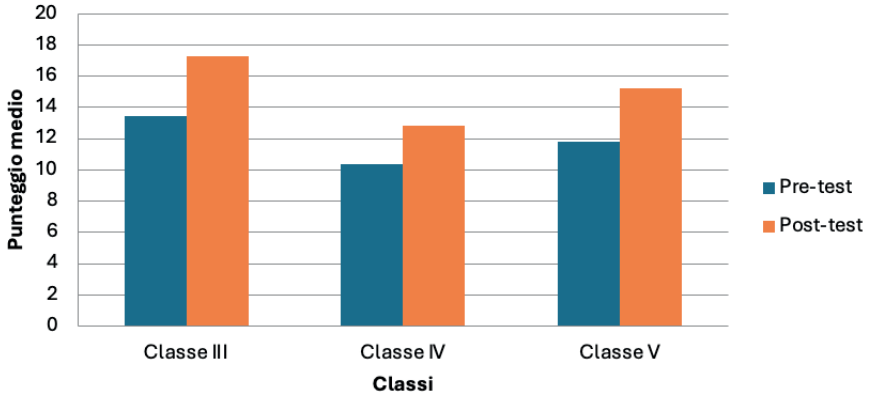


Fig. 1 – Confronto Medie Pre-test e Post-test per classe.

Il gruppo di controllo naturale, impiegato esclusivamente come riferimento descrittivo, mostra valori stabili tra pre e post, confermando che i miglioramenti rilevati nelle classi sperimentali non sono riconducibili a effetti di pratica o maturazione spontanea. I risultati evidenziano un miglioramento significativo e consistente delle abilità logico-inferenziali in tutte le classi coinvolte. Il quadro complessivo indica un forte potenziamento delle competenze logiche di base, distribuito in modo equilibrato tra i tre livelli scolastici della scuola primaria. Per esaminare più in profondità la qualità della prova LIEP e la sua capacità di misurare in modo attendibile le competenze logico-inferenziali, è stata condotta un'analisi degli item sulla prova di ingresso del gruppo sperimentale (22 quesiti). Per ciascun item sono stati calcolati l'indice di difficoltà (proporzione

di risposte corrette) e l'indice di discriminazione (correlazione item-totale). In buona sostanza, la prova presenta un profilo psicometrico equilibrato. Gli indici di difficoltà mostrano una distribuzione ampia e ben articolata, con valori che spaziano da 0.24 (item più impegnativi) a 0.80 (item più accessibili). Per quanto riguarda la discriminazione, la maggior parte degli item presenta correlazioni item-totale comprese tra 0.30 e 0.59, valori considerati buoni nella letteratura psicometrica per strumenti didattici utilizzati in contesti scolastici eterogenei. Gli item con maggiore capacità discriminativa risultano l'1 (r = .55), il 2 (r = .59), l'8 (r = .47), il 10 (r = .47), il 19 (r = .47), il 20 (r = .45) e il 22 (r = .46). Questi quesiti contribuiscono in modo significativo a differenziare gli alunni con livelli più alti e più bassi di competenza logica. Come atteso, gli item situati agli estremi della difficoltà mostrano indici di discriminazione più contenuti. L'item 6, ad esempio, presenta un livello di difficoltà relativamente basso (0.44) e una discriminazione limitata (r = .04), segno che non distingue efficacemente tra studenti più e meno competenti. Un fenomeno analogo riguarda gli item molto facili (es.: item 4, difficoltà = 0.80), per i quali la discriminazione tende a ridursi giacché la quasi totalità degli alunni risponde correttamente. In definitiva, il pattern degli indici è coerente con la natura multilivello del programma LIEP, confermando la solidità della prova sia come strumento di valutazione formativa che come misura di outcome nella ricerca educativa. Si è del parere che alcuni item agli estremi della difficoltà potrebbero essere oggetto di revisione nelle future edizioni per incrementare la sensibilità complessiva dello strumento, anche se il quadro generale risulta solido e ben allineato con le precedenti applicazioni del programma in contesti scolastici diversi.

4. Conclusioni

Lo studio condotto nell'ambito del progetto EISCOOL conferma l'efficacia del programma LIEP come intervento evidence-based per il potenziamento delle abilità logico-inferenziali nella scuola primaria. I risultati quantitativi mostrano miglioramenti significativi in tutte le classi coinvolte, con ampiezza dell'effetto compresa tra d = 0.81 e d = 1.22, valori che la letteratura considera elevati (Cohen, 1988; Hattie, 2009). Tale andamento risulta pienamente coerente con il filone di ricerche sperimentali condotte in Italia sui programmi VIEP e LIEP (Pellegrini et al., 2018; Pellegrini et al., 2021), confermandone l'efficacia e la sostenibilità nel contesto scolastico. L'efficacia osservata può essere interpretata tenendo in buon conto la struttura metodologica del programma, che integra modellamento cognitivo, esercizio progressivo, riflessione metacognitiva e lavoro cooperativo: componenti ampiamente riconosciute come facilitatori dei processi

di autoregolazione e apprendimento strategico (Cornoldi, 1995). A sottolineare la natura intrinsecamente inclusiva del metodo LIEP contribuiscono la varietà degli item, la modulazione del carico cognitivo e le modalità cooperative di lavoro che favoriscono la partecipazione di alunni con profili di competenza differenti, riducendo le barriere all'apprendimento e promuovendo il coinvolgimento attivo. Sebbene non siano state condotte analisi su sottogruppi specifici, pur tuttavia l'andamento complessivo dei punteggi suggerisce che l'intervento possa risultare utile anche per alunni con livelli iniziali più bassi, come evidenziato in precedenti sperimentazioni (Calvani et al., 2023). L'esperienza realizzata nell'area Sud di Catanzaro mostra, nel suo insieme, come un intervento didattico breve, strutturato e teoricamente fondato possa generare effetti formativi rilevanti anche in contesti caratterizzati da particolari sfide socio-economico-culturali. Il programma LIEP emerge, allora, come una proposta pedagogica integrabile nella didattica quotidiana, con potenziali ricadute sulla promozione del pensiero critico, delle competenze trasversali e delle pratiche di autoregolazione cognitiva. In prospettiva risulterà importante condurre ulteriori approfondimenti sulla stabilità dei risultati nel tempo, sulla trasferibilità delle competenze di ragionamento ad altri ambiti curricolari e sulle variabili contestuali che facilitano la qualità dell'implementazione. Tali riflessioni assumono un particolare significato nell'ambito della pedagogia speciale: interventi come il LIEP, basati su strategie metacognitive, nonché mediazione didattica e partecipazione attiva possono contribuire a rendere gli ambienti educativi maggiormente orientati a un curricolo inclusivo (Cottini, 2017), sostenendo al contempo lo sviluppo di strategie metacognitive e di autoregolazione dell'apprendimento in linea con i modelli descritti da Cornoldi e De Beni (2015) e promuovendo equità e opportunità di apprendimento per tutte le alunne e tutti gli alunni.

Riferimenti bibliografici

Adey, P. (1999). *The science of thinking, and science for thinking: A description of Cognitive Acceleration through Science Education (CASE)*. Geneva: IBE-UNESCO.

Bagassi, M., Salerni, N., Castoldi, V., Sala, V., Caravona, L., Poli, F., & Macchi, L. (2020). Improving Children's Logical and Mathematical Performance via a Pragmatic Approach. *Frontiers in education*, *5*(54), 1-8. DOI: 10.3389/feduc.2020.00054

Calvani, A., Peru, A., Pellegrini, M., & Di Martino, V. (2023). *Potenziare logica e problem solving*. Roma: Carocci.

Calvani, A., Peru, A., & Zanaboni, B. (2019). *Potenziamento logico (6-12 anni). Deduzioni, equazioni logiche, combinatoria, problem solving, grafici e tabelle.* Firenze: SApIE

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino

Cornoldi, C., & De Beni, R. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore

Cronbach, L. J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959–964. DOI: https://doi.org/10.1126/science.1204529

Duncker, K. (1945). On problem-solving (L. S. Lees, Trans.). *Psychological Monographs*, *58*(5), 1–113. https://doi.org/10.1037/h0093599

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., & Hoffmann, D. B. (1985). Learning to Learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. *Special Services in the Schools*, *3*(1–2), 49–82. https://doi.org/10.1300/J008v03n01_05

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Hattie, J.; Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London – New York: Routledge.

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

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., & Moseley, D. (2005). *A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils*. Project Report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Köhler, W. (1925). *The mentality of apes (E. Winter, Trans.)*. New York: Harcourt, Brace & Co.

Montesano, L. (2020). *Vocabolario e comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. Firenze: SApIE.

Nunes, T., Bryant, P., Evans, D., Bell, D., Gardner, S., Gardner, A. & Carraher, J. (2007). The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. *British Journal of Developmental Psychology, 25*(1), 147–166. DOI: 10.1348/026151006X153127

Pellegrini, M., Nepi, L. D., & Peru, A. (2018). Effects of logical verbal training on abstract reasoning: evidence from a pilot study. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 449-458. DOI: http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-pel2

Pellegrini, M., Di Martino, V., Nepi, L., & Peru, A. (2021) The Logical Intelligence Enhancement Program (LIEP) for the improvement of cognitive abilities. Preliminary findings. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *16*(1), 229-240. DOI: https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11604

Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti-Barbera. (Ed. orig. 1955)

Swanson, H. L., & Fung, W. (2016). Working memory components and problem-solving accuracy: Are there multiple pathways? *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1153–1177. DOI: https://doi.org/10.1037/edu0000116

Wertheimer, M. (1959). *Productive Thinking* (2nd ed.). New York: Harper & Brothers.

7.

Alleanze epistemiche e metodologie marginali nella ricerca trasformativa intersezionale con partecipanti con autismo

Epistemic alliances and marginal methodologies in transformative intersectional research with participants with autism

Alessandra Romano*, Kuen Fung Kenneth Sin**, Francesca Bulletti*, Giovanni Gottardo* Lan Yang** e Fenghan Gao** (*)

Sommario

L'articolo presenta un *framework* metodologico per la costruzione di ricerche trasformative con partecipanti con autismo. L'articolazione di questo *framework* si situa nella cornice del progetto "ALL Inclusive", progetto di ricerca biennale condotto con gruppi di studentesse/i con autismo di cui sono descritti gli step di ricerca e le procedure di indagine. Nella discussione dei risultati, sono richiamati i costrutti di "riflessività metodologica interpersonale" e "povertà epistemica" (Paul, 2016) emergenti nella ricerca trasformativa inclusiva.

Parole chiave: ricerca trasformativa, prospettive di significato, riflessività, intersezionalità, alleanze epistemiche.

* Università degli Studi di Siena, Italia.

** The Education University of Hong Kong, Tai Po, Hong Kong, China.

(*) Il contributo è frutto della riflessione congiunta di tutte/i le/gli Autrici/ri. Solo per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che Alessandra Romano è Responsabile Scientifica del progetto "ALL Inclusive" e ha curato la stesura dei paragrafi 1, 2, 3, e 4; Francesca Bulletti e Giovanni Gottardo hanno contribuito alla stesura del paragrafo 3 e all'editing; Kuen Fung Kenneth Sin, Lan Yang, e Fenghan Gao hanno contribuito alla revisione del manoscritto.

Abstract
The article presents a methodological framework for developing intersectional transformative research procedures with participants with autism and neurodevelopmental disorders. The construction of this framework is situated in the experience of the "ALL Inclusive" project, conducted with groups of female students with autism, whose design and methods are described. In the discussion of findings, the constructs of "interpersonal methodological reflexivity" and "epistemic poverty" (Paul, 2016) emerging in transformative inclusive research are analyzed.

Keywords: *transformative research, meaning perspective, reflexivity, intersectionality, epistemic alliances*.

1. Introduzione

L'articolo presenta un *framework* metodologico per lo sviluppo di procedure di indagine con partecipanti con autismo. La sua costruzione si situa nella cornice dell'esperienza del progetto ALL Inclusive, progetto di ricerca biennale condotto con gruppi di studentesse/i con autismo (Romano, 2025). Una delle finalità del progetto è stata esplorare quali fattori interni e situazionali moderano i livelli di adattabilità professionale e le aspettative lavorative delle/gli/ studentesse/i (Li *et al*., 2025), e quali dispositivi formativi e tecnologici sono più promettenti per sostenere la transizione dalla scuola al mondo del lavoro. I paragrafi che seguono, pertanto, descrivono sinteticamente il disegno di ricerca, soffermandosi sugli ancoraggi teorico-concettuali, sul segmento di ricerca qualitativa e su questioni di ordine epistemologico e metodologico connesse ai costrutti di "riflessività interpersonale" e "povertà epistemica" nelle procedure di indagine (Romano *et al*., 2025). La posta in gioco è offrire orientamenti metodologici per la mobilitazione di piattaforme di ricerca trasformativa che siano improntate ai criteri di equità epistemica (Izuno-Garcia, *et al*., 2023).

Il coinvolgimento di persone con autismo e disturbi del neurosviluppo, difatti, in ricerche collaborative e trasformative pone delle sfide in termini di presupposti epistemologici e scelte metodologiche (Atherton, *et al*., 2023). Ad esempio, le/gli studentesse/i con autismo hanno spesso modalità comunicative considerate distanti dalle modalità di interazione che sono culturalmente assunte come "neurotipiche" (Cottini, 2024). Nonostante i significativi progressi nella partecipazione delle persone con autismo alla ricerca trasformativa, continuano ad esistere barriere alla costruzione di processi fondati su traiettorie di legittimità, alleanze epistemiche, accomodamenti metodologici e soste-

nibilità di partecipazione (Embregts, *et al*., 2018). Troppo spesso prospettive rimediali, focalizzate sulle diagnosi come "attrattori semantici" per i processi di indagine, sono state reiterate implicitamente anche nelle procedure di ricerca, investigando "i deficit" *nelle* persone con autismo e disturbi del neurosviluppo o *nel* complesso apparato di sistemi scolastici cui appartengono. L'ancoraggio ai più recenti contributi della ricerca trasformativa mostra la complessità di praticare forme di validazione delle rappresentazioni culturalmente situate (spesso distorte) sulle traiettorie pluriverse del neurosviluppo che anche chi fa ricerca ha implicitamente assimilato (Bocci, *et al*., 2025), sostenendo una disamina critica delle istituzioni, delle politiche e delle strategie educative (Najeeb & Quadt, 2024).

2. Prospettive teorico-concettuali

Come decostruire le rappresentazioni epistemologiche e sociolinguistiche distorte che ci condizionano come ricercatrici/ri? A quali "significanti socioculturali" facciamo riferimento in ricerche con partecipanti con autismo?

Il contributo muove da questi interrogativi per proporre una riflessione sulla validazione delle premesse distorte con cui come ricercatrici/ri indaghiamo le pratiche per l'inserimento lavorativo di studentesse/i con autismo. Gli ancoraggi concettuali entro cui ci posizioniamo sono i contributi offerti dagli studi sull'inclusione lavorativa di persone adulte con disabilità (Friso, & Caldin, 2022; Lascioli, 2017; Cottini, 2024), dalla letteratura sui *critical disability studies* (Connor, Ferri, & Annamma, 2016; Goodley, et al., 2018; Bocci, 2024) e degli studi intersezionali sulle disabilità (Leonardo, & Broderick, 2011). Questi ancoraggi scientifici, ormai diffusi nel panorama internazionale della Pedagogia Speciale, sono contaminati con le più recenti articolazioni della teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Hoggan, & Finnegan, 2023; Fabbri, & Melacarne, 2023), che si occupano di scandagliare e mettere in discussione gli assunti distorti con cui le persone, i gruppi e le comunità interpretano le rappresentazioni di "normalità", "normotipicità" e "differenza" (Fabbri, 2025). Nello specifico, facciamo riferimento a quei contributi teorici ed empirici che, nell'ambito della ricerca trasformativa, hanno investigato le condizioni per lo sviluppo di prospettive di pensiero critico-inclusive (Kofke, 2018, 2020; Fabbri, 2024, 2025; Romano, 2025), e per la costruzione di dispositivi metodologici capaci di sostenere processi di riflessione critica sulle distorsioni abiliste sulle disabilità (Bellacicco, et al., 2022; Romano, 2025). Si tratta di articolazioni teoriche temporalmente più recenti, le cui implicazioni per le pratiche di ricerca trasformativa intersezionale sono in fase di sistematizzazione (si veda, a questo proposito, De Vita, & Romano, 2025).

Questo complesso quadro concettuale prende in esame gli assi chiave del potere, della disuguaglianza e dell'ingiustizia sociale in tutti i contesti sociomateriali, così come in tutti i siti di produzione della conoscenza che reificano forme oppressive (Hanson & Fletcher, 2021). In questo senso, l'approccio che proponiamo utilizza le diverse prospettive teoriche attraverso un paradigma di ricerca trasformativa partecipativa. Questo quadro evidenzia come le costruzioni sociali della nozione di "abilità" siano intrecciate con il genere, la razza, i presupposti neurotipici e i risultati accademici, in particolare per quanto riguarda le/gli studentesse/i con autismo (Izuno-Garcia, *et al*., 2023). Riconosce l'impatto materiale di quelle forme di categorizzazione che producono differenziazione e che esacerbano condizioni di oppressione sistemica, razzismo e abilismo che le/gli studentesse/i con autismo sperimentano nei loro contesti educativi e nell'accesso al mondo del lavoro (Atherton, *et al*., 2023). Scandaglia altresì le implicazioni di accedere ad arene di indagine dentro le quali ricercatori/rici sono sollecitati a riconoscere la loro "insufficienza epistemica" (Paul, 2016) e fare i conti con i loro condizionamenti distorti.

3. Il Progetto "ALL Inclusive"

La cornice entro cui abbiamo elaborato il *framework* metodologico per la progettazione di ricerche trasformative con partecipanti con autismo è stata offerta dal progetto "ALL Inclusive. Superiamoci in sicurezza". Il progetto si poneva un obiettivo ambizioso: studiare i dispositivi metodologici e tecnologici per la costruzione di percorsi di orientamento al lavoro "situati" per studentesse/i con autismo. L'assunto da cui muoveva è che la costruzione di percorsi di orientamento al lavoro sostiene studentesse/i con disabilità, a prefigurarsi un'identità professionale connotata dalle rispettive mansioni, difficoltà e rischi associati. Siamo consapevoli che partivamo da un'ipotesi consolidata nella letteratura pedagogica speciale (Zappella, 2018; Lascioli, 2017): il lavoro costituisce un dispositivo strategico per l'autodeterminazione delle persone con disabilità (Friso, & Caldin, 2022; Cottini, 2024).

Il progetto ha adottato un disegno di ricerca trasformativa basato su un approccio *mixed-method* sequenziale esplorativo (Hirose, & Creswell, 2023). Si veda a questo proposito la Figura 1, che tratteggia l'impianto metodologico del progetto.



Figura 1. Disegno di ricerca del progetto "ALL Inclusive".

Le/i partecipanti al progetto sono state/i docenti e studentesse/i delle classi III, IV e V di cinque istituti superiori tecnici, artistici e professionali situati nelle province di Siena, Arezzo e Grosseto; una pluralità di istituzioni ed attori, quali l'USR, le cooperative, i rappresentanti delle famiglie delle/gli studentesse/i coinvolte/i, le agenzie formative specializzate in sicurezza sul lavoro e le aziende del territorio. Il team di ricerca ha incluso persone con identità di genere non binaria, neurodiversità diagnosticata, disabilità e background multietnico. Questa eterogeneità è stata il primo criterio per garantire che nel team fosse rappresentata una pluralità di intrecci di differenze che venivano mobilizzate nello studio.

La Tabella 1 articola le metodologie e gli strumenti di raccolta dati per ciascuna fase del progetto.

Disegno di ricerca del Progetto "ALL Inclusive"	
Disegno di ricerca	Disegno di ricerca *mixed-methods* sequenziale esplorativo (Hirose, & Creswell, 2022)
Step qualitativo	• Osservazioni etnografiche nelle scuole e nelle aziende; • Interviste e Focus Groups con 36 insegnanti di scuola secondaria, quali insegnanti di sostegno e referenti PCTO; • Interviste con 12 genitrici/ri di studentesse/i con autismo e disturbi del neurosviluppo; • Interviste con 20 datori di lavoro e manager delle risorse umane; • Interviste con 10 lavoratrici/ri con autismo e disturbi del neurosviluppo in possesso di contratto di lavoro; • 12 Focus group con studentesse/i con autismo e disturbi del neurosviluppo • Adozione di tecniche di autoindagine riflessiva, quali l'Analisi degli Incidenti Critici (Brookfield, 2015; Fabbri, & Romano, 2017) e lo Studio di caso Autoetnografico (Tisdell, 2022; Romano, 2022) con gruppi di docenti di scuola secondaria di secondo grado.
Step quantitativo	Per studentesse/i, somministrazione di un questionario *self-report* composte da quattro scale (Yang, Pang, & Sin, 2022): • Scala dell'Adattabilità • Scala delle Aspettative di Lavoro • Scala della Percezione della sicurezza • Scala dell'Orientamento al Lavoro Per docenti, somministrazione del questionario PPI-SSA (Practice and Product Inventory of Supporting Students with ASD) (Yang, Pang, & Sin, 2022) a 365 docenti di scuola secondaria di secondo grado
Fase Trasformativa: progettazione dell'intervento formativo	Sviluppo di un percorso formativo di impresa simulata e di videogiochi formativi in Intelligenza Artificiale per supportare la transizione nel mondo del lavoro (https://allinclusive.unisi.it/video-scenari/)
Partecipanti	N= 160 studenti con autismo e disturbi del neurosviluppo delle classi III, IV e V delle scuole superiori N= 365 docenti di scuole superiori N= 12 genitrici/ri di studentesse/i con autismo e disturbi del neurosviluppo N= 20 Human Resource Manager, CEO, Responsabili di Risorse Umane

Tabella 1. Procedure di raccolta dati nel progetto "ALL Inclusive".

Ai fini del presente articolo, considereremo solo una parte dello step qualitativo, che ha previsto osservazioni etnografiche in situ, nelle scuole e nelle aziende; interviste e focus group con gruppi di studentesse/i con disturbi del neurosviluppo e autismo; interviste e focus group con docenti di scuola secondaria superiore, genitrici/ri e manager responsabili di inserimenti lavorativi nelle aziende. Inoltre, per garantire la centralità epistemica delle partecipanti (Romano, *et al*., 2025), sono stati condotti 12 focus group con studentesse/i di scuola secondaria con autismo, e 10 interviste in profondità con professioniste/i con disabilità già impiegate/i con contratti di lavoro. Tutte le interviste e i focus group sono stati videoregistrati e trascritti testualmente. Nella discussione dei risultati, ci soffermiamo sulle questioni epistemologiche e metodologiche che gravitano attorno ai costrutti di "riflessività metodologica interpersonale" e "povertà epistemica".

4. La riflessione metodologica interpersonale nella ricerca trasformativa. Esercizi di "decostruzione"

La riflessione sulle nostre prospettive come ricercatrici/ri che si occupano di progettare percorsi di ricerca trasformativa inclusiva, ci ha condotto ad esercitare iterativamente cicli di "spacchettamento" delle nostre posizionalità all'interno delle procedure di indagine, e di validazione degli interrogativi di ricerca e delle procedure di raccolta/analisi dei dati (De Vita, & Romano, 2025). La riflessività metodologica interpersonale sollecita ricercatrici/ori ad ammettere l'insufficienza dei propri posizionamenti scientifici e la presunzione con cui talvolta chi fa ricerca accademica scinde e "parcellizza" fenomeni, sistemi di relazione, pratiche materiali e immateriali iscritte nei contesti sociali e organizzativi, come fossero oggetti sottoponibili a un'azione di conoscenza umana esercitata da soggetti umani (Fabbri, 2025). L'adozione di una prospettiva trasformativa (Fabbri, & Melacarne, 2023; Fabbri, 2025), chiede a ricercatrici/ri di assumere altresì una postura riflessiva rispetto alle procedure di indagine e di ricerca, troppo spesso dirette "ad un uso" delle/i partecipanti come fonte di informazione e non al riconoscimento della loro agenzialità nel campo di costruzione della conoscenza in azione (Rautio, *et al.*, 2022).

La prospettiva trasformativa, qui richiamata, colloca le pratiche, siano esse di ricerca o educative, in relazione a contesti materiali attraversati da forze, relazioni, intrecci, e riconosce che le/i partecipanti sono agenti sociomaterialmente situati, con la loro incarnazione differenziata di genere, classe, età, orientamento sessuale e tutti gli altri possibili significati di potere (Fabbri, & Melacarne, 2023, p. 15). Permette allo stesso modo di uscire da visioni dicotomiche del rapporto tra soggetti/oggetti, conoscenza/azione, sape-

ri/esperienze, ricercatori/partecipanti. In questo senso, l'esercizio di procedure di riflessività interpersonale ha consentito di riconoscere che come team di ricerca, interabile, multietnico, con identità translocali non binarie, avevamo comunque replicato prospettive epistemologiche dicotomiche nelle prime fasi del progetto, replicando la polarizzazione del "*noi*" soggetti ricercanti – neurotipici, con corpi conformi – in una posizione di asimmetria epistemica rispetto al "*loro*" soggetti partecipanti – giovani adulte/i con autismo, studentesse/i con neurodiversità. Si parla in questo caso di esercitare forme di riflessività *intersezionale e postdisciplinare* nelle procedure di indagine (Fabbri, 2025), di attraversare traiettorie di ricerca non lineari i cui esiti possono essere incerti, ambigui, disorientanti, proprio perché rifuggono epistemologie binarie che richiamano tradizioni post-positivistiche anche negli impianti di ricerca trasformativa (Fabbri, 2025).

Progettare procedure di ricerca trasformativa per persone con disabilità richiede, invece, di tematizzare il genere, l'etnia, lo status sociale, la collocazione geografica, la cultura, i sistemi di interabilità come assi di significazione socioculturale a partire dai quali si materializzano differenziali di potere nelle procedure di ricerca e di generazione di conoscenza. Da qui deriva l'istanza di adottare *framework* analitici intersezionali, capaci di fornire metodologie di analisi per comprendere in che modo l'intersezione tra queste dimensioni genera posizionamenti identitari che sono unici, irripetibili, esposti agli effetti di doppia marginalità (Chow, 2016). Studentesse/i con autismo e disturbi del neurosviluppo hanno peculiarità di funzionamento, esigenze educative tali che le procedure di indagine non possono replicare approcci "positivisti" universalistici, che non tengono conto delle pluriverse differenze richiamate in gioco (Fabbri, 2025; Bocci, *et al*., 2025).

4.1. Attraversare le implicazioni dei limiti epistemici delle procedure di ricerca

L'importanza di intercettare il sapere pratico e le prospettive emiche delle persone con autismo è sempre più condivisa in letteratura (Cottini, 2024). Paul (2016) ci aiuta a capire perché questa prospettiva presupponeva nel progetto "ALL Inclusive" necessariamente la collaborazione di studentesse/i con neurodiversità; nel suo lavoro sulle esperienze trasformative, infatti, mette in evidenza la limitazione epistemica che si può avere rispetto a certe esperienze. Secondo Paul (2016), le esperienze trasformative includono processi di cambiamento profondi a livello identitario. Un'esperienza di questo tipo ci insegna qualcosa che non possiamo sapere senza averla vissuta; implica fare i conti con l'inaccessibilità epistemica di ciò che significa vivere quell'esperienza incarnata nel proprio corpo e nella propria storia. A questo riguardo, propone il co-

strutto di "povertà epistemica" (Paul, 2016, p. 10): come ricercatrici/ri, non siamo in grado di esaurire le informazioni cruciali sulla natura di un'esperienza né di accedere alle sue implicazioni più profonde in termini di processi di cambiamento senza attraversare la nomadicità di chi è "portatore di esperienza". Questo vale soprattutto per la nostra prospettiva di ricercatrici/ri, che cercano di comprendere narrazioni biografiche e pratiche profondamente diverse dalle nostre esperienze e dai sistemi di pensiero con cui tematizziamo le disabilità, le differenze, e le strutture gerarchizzanti ad esse connesse (Zurru, *et al*., 2021). L'accesso epistemico di chi fa ricerca alla materializzazione incarnata dell'esperienza delle/i partecipanti rimane molto limitato. L'ipotesi che qui sosteniamo, quindi, è che allinearsi con approcci di ricerca trasformativa richiede di confrontarci con le implicazioni delle nostre limitazioni epistemiche e di quei sistemi di produzione di conoscenza che hanno dato origine a gerarchie di classificazioni, poteri, risorse, tutt'oggi vigenti. Nell'esempio del progetto di ricerca "ALL Inclusive", la sola presenza di team di ricerca interabili, interetnici e con identità translocali non è stata una condizione sufficiente per arginare il rischio di restare invischiati in rappresentazioni binarie, parziali, eccessivamente semplificatorie, che fossero attratte dall'organizzatore semantico della "categoria diagnostica" delle soggettività partecipanti. Nel corso dei *focus group* con studentesse/i con neurodiversità, per esempio, abbiamo dovuto più volte decostruire le procedure di conduzione ancorate a modalità positivistiche di fare ricerca, assunte come procedure applicabili universalmente. La decostruzione delle modalità tradizionali di raccolta dati è stata elicitata da un secondo inciampo epistemologico, basato sull'assunzione delle "categorizzazioni diagnostiche" come attributi da considerarsi in modo monolitico, a partire dai quali separare gruppi, partecipanti, livelli e modalità di enunciazione. Se si pensa alle storie di apprendimento delle/i/ partecipanti del progetto, abbiamo dovuto immaginare traiettorie di ricerca inedite, intercettando quelle condizioni sociomateriali e quegli accomodamenti metodologici che consentivano di pensare ai processi di raccolta dati come a delle performance relazionali, alcune di tipo conversazionale, altre più aperte a dati rappresentazionali e performativi. La ricerca di accomodamenti metodologici ha dato avvio a costellazioni emergenti di orientamenti pratici in cui sono implicati affetti, rappresentazioni artistiche, narrazioni, corpi, risorse materiali e immateriali, regole e condizioni strutturali, descritti nei prossimi paragrafi.

5. Verso un *framework* metodologico per la ricerca trasformativa intersezionale

Attraverso gli esempi presentati, l'articolo ha sollevato alcune domande critiche su qual è lo spazio "*verso, per, o con*" che la ricerca trasformativa può affermare per le/i

partecipanti con autismo. Concordiamo con l'assunto che i contesti di ricerca non sono mai neutrali, né innocenti, e presentano una combinazione unica di relazioni di potere, rapporti gerarchici, ambiguità, in cui i partecipanti occupano un ventaglio di posizionalità ibride (Rautio, *et al*., 2022).

L'ampliamento delle traiettorie di partecipazione epistemica per le/gli/ studentesse/i con autismo, per esempio, ha determinato sicuramente un aumento dell'imprevedibilità degli esiti di ricerca. L'adozione di metodologie marginali richiama la formulazione di piattaforme di indagine che siano aperte a "molteplicità instabili" (Fabbri, & Capaccioli, 2025), a negoziazioni dinamiche tra partecipanti con identità translocali e prospettive di sapere diffrazionali che originano da più luoghi di enunciazione (Borghi, 2020). Nell'esperienza di ricerca descritta, le percezioni delle/gli studentesse/i con autismo sono state considerate cruciali per praticare piattaforme di sostegno alla loro transizione verso progettualità di accesso al lavoro. Incorporare le voci delle persone con autismo, decentrando il focus dall'autoreferenzialità epistemica della ricerca, è una pratica di indagine necessaria per promuovere senso di appartenenza (Kramlich & Gilpin-Jackson, 2022) e attivare processi di impoteramento attraverso la mobilitazione di strategie di autorappresentazione e autodeterminazione delle/i partecipanti (Bellacicco, *et al*., 2022). Gli ancoraggi scientifici alla ricerca trasformativa hanno chiesto a ricercatrici/ri di "defamiliarizzarsi da" e "riflettere" sulle oppressioni strutturali perpetrate dagli approcci categorizzanti che vengono implicitamente assunti quando si studiano le esperienze delle persone con autismo, facendo i conti con dilemmi disorientanti, insufficienze metodologiche e inciampi epistemologici (Cummings, Munthali, & Sittoni, 2024).

Due questioni epistemologiche e metodologiche che interessano il rapporto tra ricercatrici/ri e partecipanti e autismo restano da esplorare: a quali condizioni la ricerca trasformativa assume forme di alleanze epistemiche che siano capaci di farsi carico delle posizionalità translocali di chi partecipa alla ricerca? Quali costrutti, risorse, strumenti mobilitare per attivare piattaforme di sostenibilità di partecipazione? La prima domanda elicita l'analisi dei costrutti con cui significhiamo la partecipazione epistemica di partecipanti con autismo. Nello specifico, sostiene l'apertura di spazi di frontiera dove coloro che partecipano ai processi di ricerca siano concettualizzate/i come alleate/i epistemici, coproduttrici/ri di conoscenza (piuttosto che come fonti di dati) alle loro condizioni. L'ipotesi che sosteniamo e le posizioni scientifiche che adottiamo vede chi fa ricerca confrontarsi con i limiti epistemici di procedure di indagine ancora orientate da epistemologie binarie noi/loro, soggetti neurotipici/neurodiversi, ricercatori/partecipanti, che associano a chi partecipa alla ricerca posizioni di secondarizzazione epistemica (Fabbri, 2025; De Vita, & Romano, 2025).

L'abbandono delle epistemologie binarie (e di ogni pretesa di sapere universalistico e generalista) suggerisce l'importanza di "rimarcare l'influenza delle incarnazioni differenziate da genere, etnia, classe, età, orientamento sessuale, tipologie di abilità (e tutti gli altri differenziali di potere) di coloro che sono coinvolti nella produzione del sapere" (Fabbri, & Capaccioli, 2025, p. 195).

La seconda domanda richiede di esplorare le implicazioni di tali concettualizzazioni per la costruzione di *framework* metodologici più equi e attenti alla produzione di processi trasformativi (Johnson-Bailey, 2012). A questo riguardo, l'ancoraggio al paradigma intersezionale (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2016), tanto nella ricerca trasformativa (Fabbri, Bracci, & Bosco, 2024; Romano, 2023) quanto negli studi sulle disabilità (Goodley, 2016; Connor, Ferri, & Annamma, 2016; Bocci, 2024), consente di adottare lenti di analisi multiassiali, per affrontare l'intreccio tra più dimensioni differenziali che produce esperienze situate di oppressione, marginalizzazione, secondarizzazione. In questo quadro, quella intersezionale è l'opzione epistemologica e metodologica che adottiamo per "fornire coordinate di navigazione utili a problematizzare le cornici di senso che esercitano la loro egemonia quando andiamo a rappresentare e analizzare le sfide educative poste dalla pluralità contemporanea" (Fabbri, & Capaccioli, 2025, pp. 187-188), nel nostro caso connesse alle pratiche di ricerca trasformativa.

La Tabella 2 sintetizza i cardini del *framework* degli accomodamenti metodologici per lo sviluppo di disegni di ricerca intersezionali emergenti nel progetto di ricerca "ALL Inclusive" (per approfondimenti su ciascuna dimensione, si rimanda a De Vita, & Romano, 2025).

Dimensioni di Accomodamenti Metodologici	*Indicazioni operative per la progettazione di disegni di ricerca intersezionali*
Adozione di un framework teorico-concettuale intersezionale	• Disambiguare le lenti teoriche di riferimento (apprendimento trasformativo) • Condividere una definizione emergente del costrutto di intersezionalità • Identificare l'approccio di ricerca (anticategoriale, intracategoriale, intercategoriale) (McCall, 2005) • Costruire ancoraggi alla letteratura di studi femministi, studi trasformativi e studi sulle disabilità
Circoscrizione del campo di indagine e operazionalizzazione dei costrutti	• Validazione collettiva della "teoria della disabilità" (Goodley, 2016) • Sia in caso di strumenti quantitativi che in caso di strumenti qualitativi, ancorare il disegno di ricerca alle identità pluriverse presenti nel progetto di ricerca • Riconoscere l'importanza di prospettive di ricerca multimetodo, multidisciplinari e multisettoriali
Commitment etico della ricerca, Impegno verso la giustizia sociale	• Focalizzarsi sui punti di convergenza, particolarmente sulle azioni e i cambiamenti • Produrre conoscenze utili al cambiamento sociale e al contrasto a ogni forma di oppressione sistemica • Interesse per denunciare le pratiche di discriminazione diretta e indiretta
Partecipazioni polifoniche e policentriche	• Sviluppare team di ricerca che rappresentino diverse intersezioni *(team interabili, interetnici e con posizionalità translocali)* • Includere le persone che vivono le esperienze di oppressione sistemica: le/i ricercatrici/ri non sono "*colonizzatori epistemici*" delle esperienze delle persone esposte a marginalità • Riconoscere la legittimità epistemica e rappresentazionale delle persone marginalizzate • Usare un linguaggio inclusivo in tutte le fasi della ricerca • Coltivare la riflessività intersezionale e metodologica del team di ricerca, la riflessione sulle esperienze di privilegio e di oppressione

Tab. 2. Orientamenti dei disegni di ricerca intersezionali (fonte: De Vita, & Romano, 2025)

Questo *framework*, lungi dal contenere indicazioni prescrittive, costituisce un tentativo di "mappare" gli accomodamenti metodologici che disegni di ricerca trasformativa con giovani adulte/i con disturbi del neurosviluppo e autismo materializzano. L'ado-

zione di paradigmi trasformativi intersezionali suggerisce che non è possibile pensare a processi di ricerca trasformativa senza chiamare in causa le questioni legate alle prospettive epistemologiche con cui teorizziamo le disabilità e i differenziali di potere, e senza spacchettare le cornici con cui organizziamo sistemi di collaborazione e alleanze epistemiche nei processi di indagine.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F. (2024). *Presupposti scientifico-culturali (quindi politici) dell'agire inclusivo.* In P. Aiello, & C. Giaconi (Eds.), *L'agire inclusivo* (pp. 11-21). Brescia: Morcelliana.

Bocci, F., Boi, S., De Castro, M., & Zona, U. (2025). *Pluriversi. Modelli didattici inclusivi e percorsi di liberazione.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo.* Milano: Meltemi.

Chow P. Y. S. (2016). Has intersectionality reached its limits? Intersectionality in the UN human rights treaty-body practices and the issue of ambivalence. *Human Rights Law Review*, 16, 453–481. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2753549

Collins P. H., & Bilge S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.

Connor, D., Ferri, B., & Annamma, S.A. (Eds.) (2016). *DisCrit: Disability studies and critical race theory in education*. New York, NY: Teachers College Press.

Cottini, L. (2024). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Roma: Carocci. .

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum,* 1, pp. 139-168.

Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: essential writings*. New York: The New Press.

Cummings, S., Munthali, N., Sittoni, N. (2024). Epistemic Justice as a "New Normal"? Interrogating the Contributions of Communities of Practice to Decolonization of Knowledge. *Sustainable Development*, 33, 3228-3245.

De Vita, L., & Romano, A. (2023). *Pratiche intersezionali nella ricerca scientifica*. In S. Civitelli, A. Viviani (a cura di), *I molti volti della violenza di genere: discipline a confronto* (pp. 139-147). Firenze; Siena: Firenze University Press; USiena Press.

De Vita, L., & Romano, A. (2025). *Praticare l'intersezionalità. Teorie, metodi, ricerche*. Milano: Mondadori.

Fabbri, L. (2025). *Riconcettualizzazioni in corso: il contributo delle epistemologie postumane e postcoloniali agli studi sull'educazione*. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 692-698). Lecce: Pensa MultiMedia.

Fabbri, L., Bracci, F., & Bosco, N. (2024). Dovremmo essere tuttə femministə. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (1). https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18279

Fabbri, L., & Capaccioli, M. (2025). Realizzazioni positive della differenza. Pratiche situate e apprendimenti quotidiani. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15 (1), 186-200.

Fabbri, L., & Melacarne, C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività? *Educational Reflective Practices*, 1, 1- 21. https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa16224.

Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie.* Roma: Carocci Editore.

Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.

Harris, A., & Leonardo, Z. (2018). Intersectionality, Race-Gender Subordination, and Education. *Review of Research in Education*, 42(1), 1-27. https://doi.org/10.3102/0091732X18759071

Lascioli, A. (2017). Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale. *L'integrazione scolastica e sociale*, *16*(3), 223-228.

Li, C., Yang, L., Sin Kuen, F., Gao, F., & Romano, A. (2025). Career Adaptability in Special Educational Needs Populations: A Systematic Review of the Empirical Evidence and Emerging Research Directions. *Behavioral Sciences*, *15*(7), 1-20

Melacarne, C., & Fabbri, L. (2022). *Transformative learning and sociomateriality.* In: A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (eds.). *The Palgrave handbook of learning for transformation* (pp. 165-180). New York: Palgrave.

Mura, A., Bullegas, D., & Scanu, S. (2025). Ricerca narrativa e processi di inclusione: un'analisi delle barriere e dei facilitatori nell'educazione delle persone sorde. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *13*(1), 370-381.

Paul, L. A. (2016). *Transformative experience*. Oxford University Press.

Rautio, P., Tammi, T., Aivelo, T., Hohti, R., Kervinen, A., & Saari, M. (2022). "For whom? By whom?": critical perspectives of participation in ecological citizen science. *Cultural Studies of Science Education*, 17, 765–793. https://doi.org/10.1007/s11422-021-10099-9

Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale.* Milano: Mondadori.

Romano, A. (2023). *Transformative inclusive learning in multi-diverse schools: an intersectionality-based approach*. In L. Fabbri & C. Melacarne (a cura di), *Understanding radicalization in everyday life (pp. 203-226)*. Milano: McGraw-Hill.

Romano, A. (2025). *Le disabilità in azienda. Prospettive trasformative per l'inclusione lavorativa*. Milano: Mondadori.

Romano, A., Sin, K.F., Lan, Y., Gao, F., Kramlich, D., Bulletti, F., & Eschenbacher S., (2025). *Practicing Epistemic Collaboration in Transformative Inclusive Research with Students with ASD*. In *Proceedings of the American Educational Research Association Annual Meeting 2025*, Denver, CO, USA, 23–27 April 2025.

Zappella, E. (2018). Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia. *Form@ re*, *18*(3).

Zappella, E. (2019). L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso. *Formazione, lavoro, persona*, *19*, pp. 74□86.

Zurru, A. L., Tatulli, I., Bullegas, D., & Mura, A. (2021). Teachers and Researchers Collaboration: Restructuring Didactics and Professionalism. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *1*(1).

8.

Pratiche inclusive nel Progetto Micropolis: un modello di ricerca-azione per la prima infanzia

Inclusive Practices in the Micropolis Project: An Action Research Model for Early Childhood

Alessandro Romano*, Enza Manila Raimondo* e Marinella Muscarà*

Sommario

Il contributo presenta il Progetto Micropolis come esperienza di ricerca-azione per l'inclusione nella prima infanzia in contesti di marginalità socio-educativa. La ricerca, condotta dal gruppo di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università di Enna "Kore", basata su un approccio partecipativo e trasformativo, sperimenta pratiche educative che pongono il gioco al centro dell'azione pedagogica, valorizzandolo come strumento di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale. La metodologia adottata ha consentito di integrare osservazioni sul campo, interviste agli operatori e interventi formativi, delineando strategie educative capaci di rispondere ai bisogni emergenti. I dati raccolti evidenziano il valore del gioco come dispositivo educativo che favorisce apprendimento, socializzazione e inclusione, rafforzando le relazioni educative e sviluppando le competenze sociali dei bambini. L'analisi delle pratiche attuate nei micro-spazi educativi ha, inoltre, permesso di individuare modelli pedagogici funzionali alla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi e sostenibili. Il contributo intende, pertanto, valorizzare il ruolo della ricerca pedagogica nell'elaborazione di prassi educative trasferibili, offrendo spunti metodologici e operativi per la formazione di insegnanti e operatori, in un'ottica sempre più consapevole e strategica dell'inclusione.

Parole chiave: progetto *Micropolis*, ricerca-azione, inclusione, formazione.

* Università degli Studi di Enna "Kore".

Abstract
The paper presents the Micropolis Project as an action-research experience for inclusion in early childhood in contexts of socio-educational marginalization. The research, conducted by the Didactics and Special Pedagogy group of the University of Enna "Kore", based on a participatory and transformative approach, experiments with educational practices that place play at the center of pedagogical action, enhancing it as a tool for cognitive, emotional and social development. The methodology adopted has allowed us to integrate field observations, interviews with operators and training interventions, outlining educational strategies capable of responding to emerging needs. The data collected highlight the value of play as an educational device that promotes learning, socialization and inclusion, strengthening educational relationships and developing children's social skills. The analysis of the practices implemented in educational micro-spaces has also allowed us to identify pedagogical models that are functional to the design of inclusive and sustainable learning environments. The contribution therefore intends to enhance the role of pedagogical research in the development of transferable educational practices, offering methodological and operational ideas for the training of teachers and operators, in an increasingly aware and strategic perspective of inclusion.

Keywords: *Micropolis project, action research, inclusion, training.*

1. Introduzione

Il progetto *Micropolis: un nuovo modello di welfare di comunità* si presenta come un'esperienza educativa trasformativa, radicata nel tessuto socio-territoriale della Sicilia occidentale e orientata alla costruzione di una giustizia sociale concretamente agita nei contesti caratterizzati da un elevato tasso di vulnerabilità. Promosso dalla Fondazione nazionale *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, e coordinato dal Consorzio Solidalia Soc. Coop. Soc. Onlus di Trapani, il progetto coinvolge diciotto partner territoriali, tra cui l'Università degli Studi di Enna "Kore", responsabile della conduzione della ricerca educativa e della supervisione scientifica. L'iniziativa si realizza in tre periferie urbane – Marsala, Mazara del Vallo e Agrigento – segnate da una fragilità strutturale dei servizi per l'infanzia, da forme persistenti di esclusione sociale e da una scarsa integrazione con le reti istituzionali. In questi territori, la vulnerabilità si manifesta come condizione sistemica, inscritta nelle traiettorie esistenziali dei minori e delle loro famiglie (Brencio, 2022). In tale scenario, *Micropolis* si propone come risposta comunitaria, orientata alla costruzione di alleanze

territoriali e al riconoscimento delle soggettività come protagoniste del cambiamento, in un quadro di prossimità, impegno condiviso e responsabilità educativa diffusa (Raimondo, Romano & Muscarà, 2025).

In ciascuno dei territori coinvolti, elemento qualificante del progetto è la creazione di tre micro-spazi educativi, promotori di inclusione, appartenenza ed emancipazione. Frequentati quotidianamente da circa 230 bambine e bambini nella fascia 0-6 anni e dagli operatori, questi contesti si aprono, in momenti dedicati, anche alla partecipazione delle famiglie. Le traiettorie dei minori - spesso segnati da povertà educativa, discontinuità migratorie, barriere linguistiche o condizioni di disabilità – sollecitano scuole e servizi a elaborare risposte eque e accessibili, capaci di accogliere la complessità senza ricondurla a classificazioni semplificanti.

Le pratiche educative attivate nei micro-spazi si ispirano a un modello pedagogico fondato sui principi di Montessori (1953), Pikler (2015) e Steiner (2009), che valorizza l'ambiente come terzo educatore, il rispetto dei ritmi individuali di sviluppo, la qualità della relazione affettiva e la libertà esplorativa del bambino, riconosciuto come soggetto attivo e competente. Qui, il gioco è assunto come dispositivo pedagogico fondativo: linguaggio primo e universale, capace di integrare corporeità, simbolizzazione, immaginazione e pensiero, costituendo un terreno comune per l'espressione, la relazione e la costruzione del sé. Inteso come pratica educativa, esso rappresenta un vettore privilegiato per attivare processi inclusivi, riconoscere le differenze come risorse e generare ambienti orientati al benessere, alla reciprocità e alla possibilità (Sgambelluri, 2015).

Micropolis, pertanto, inaugura un paradigma educativo fondato su un'idea di un *welfare* generativo, inclusivo e partecipato, capace di attivare risorse locali e rimettere al centro la dignità dell'infanzia come questione insieme pedagogica e politica.

In questo quadro, la ricerca-azione coordinata dal gruppo di Didattica e Pedagogia Speciale dell'Università di Enna "Kore" ha accompagnato e approfondito le pratiche sperimentate nei micro-spazi, contribuendo a sistematizzare l'esperienza, formalizzare piste operative e alimentare processi trasformativi. Le sue traiettorie, sviluppate nel biennio 2023-2025, saranno illustrate nei paragrafi seguenti, con particolare attenzione alle scelte metodologiche e alle ricadute formative emerse lungo il percorso.

2. Architettura della ricerca: presupposti teorici, finalità e partecipanti

Nell'ambito del progetto *Micropolis*, la ricerca si è fondata su una cornice epistemologica di matrice interpretativa (Mertens, 1998) e partecipativa, volta a ricomporre in chiave situata la relazione dinamica tra teoria pedagogica e prassi educativa. Di natura

qualitativa (Mantovani, 1995; Sorzio, 2019), essa si è svolta all'interno dei micro-spazi educativi, assumendo come fulcro l'inclusione, intesa come processo generativo e dinamico (Aiello & Giaconi, 2024). L'interazione quotidiana tra bambini, adulti e contesti ha rappresentato il terreno vivo su cui si è innestata l'azione educativa, sviluppatasi attraverso una trama dialogica di attività ludico-formative (Cera, 2009), pratiche osservative e riflessioni condivise. Da tale intreccio è emersa un'intenzionalità pedagogica attenta alla complessità e orientata al cambiamento. In linea con questo impianto, il disegno metodologico ha privilegiato l'ascolto delle soggettività, la valorizzazione della densità relazionale e l'ancoraggio concreto dei processi conoscitivi, orientando il lavoro verso la costruzione di pratiche condivise e l'elaborazione di traiettorie operative capaci di sostenere l'agire educativo in modo situato e consapevole.

Il campione di riferimento – definito secondo criteri di pertinenza pedagogica e motivazione partecipativa (Cohen, Manion & Morrison, 2011) – ha incluso trenta operatori con profili eterogenei: educatori, assistenti all'autonomia, volontari, psicologi e assistenti sociali. L'alternanza ricorsiva tra progettazione, azione e rilettura critica ha alimentato un processo formativo continuo, favorendo la nascita di una comunità di pratica centrata sulla narrazione delle esperienze e sull'analisi condivisa dei processi educativi.

Il percorso di ricerca è stato guidato da tre interrogativi fondamentali: in che modo strutturare ambienti realmente inclusivi in territori marginalizzati? Come sostenere gli operatori nella progettazione di pratiche educative intenzionali che valorizzino il gioco come dispositivo pedagogico complesso? E, infine, quali strategie adottare per promuovere un *welfare* educativo di prossimità, in grado di attivare reti solidali e processi di capacitazione?

A partire da tali snodi, la ricerca ha perseguito una duplice finalità: interpretare i bisogni emergenti e, parallelamente, attivare processi dialogici con le équipe per formalizzare modelli d'intervento condivisi. Tali obiettivi si sono tradotti nella costruzione di pratiche flessibili, nel rafforzamento delle alleanze tra scuola, servizi e terzo settore e nella valorizzazione dell'*agency* professionale degli operatori, sostenendone autonomia, riflessività e competenza trasformativa.

L'architrave metodologica di questo impianto è stata la *ricerca-azione* (Baldacci & Frabboni, 2013), intesa non solo come strategia conoscitiva, ma come dispositivo generativo di cambiamento. In linea con l'impostazione di Lewin (1948) e le successive rielaborazioni critico-partecipative (Kemmis & McTaggart, 1982; Reason & Bradbury, 2001), essa si è configurata come processo co-costruito: le problematiche sono state individuate congiuntamente, i dati interpretati in chiave dialogica, le azioni ridefinite all'interno di un ciclo continuo di esplorazione, riflessione e sperimentazione. Nel solco

di Mortari (2012), la ricerca-azione ha assunto la forma di una "cura epistemologica", ossia di una pratica riflessiva che connette teoria e prassi, pensiero ed esperienza, in un movimento circolare e mai concluso. I micro-spazi sono stati così riconosciuti come "campi di esperienza problematica" (Engeström, 2009), da esplorare e trasformare attraverso un dialogo costante tra riflessione e azione (Trombetta & Rosiello, 2000).

In coerenza con tale approccio, la validazione del processo non si è basata su criteri esterni o standardizzati, ma è emersa dalla negoziazione condivisa dei significati e dall'ascolto reciproco tra i soggetti coinvolti (Losito & Pozzo, 2005). La pluralità degli sguardi si è rivelata risorsa epistemica e politica, favorendo la costruzione di letture comuni e l'emersione di significati pedagogicamente rilevanti.

3. Le fasi della ricerca-azione: dall'osservazione alla formazione

La ricerca-azione condotta nell'ambito del progetto *Micropolis* si è strutturata in tre fasi interconnesse, il cui intreccio ha dato forma a un impianto metodologico dinamico, volto a sostenere processi di apprendimento e trasformazione nei contesti educativi descritti (Nigris, 1998). L'avvio del percorso ha previsto un'osservazione partecipata (Cassibba & Salerni, 2023) nei micro-spazi di Agrigento, Marsala e Mazara del Vallo, assumendo un ruolo fondativo, tanto sul piano empirico quanto su quello relazionale. Questa fase osservativa, oltre la mera rilevazione e descrizione, è stata assunta come pratica epistemica e generativa, orientata a decostruire la presunta neutralità dei contesti e a restituirne la complessità storica e biografica (Nigito & Savio, 2005); in questa cornice, i micro-spazi sono emersi come ambienti vitali, attraversati da interazioni quotidiane e attività ricche di valore educativo. L'impiego di strumenti qualitativi - griglie strutturate, interviste narrative e *focus group* - ha permesso di far affiorare la pluralità delle voci (Sità, 2012) e di portare alla luce forme stratificate di vulnerabilità, spesso trascurate dai codici istituzionali dell'educabilità. Intesa come gesto di prossimità critica, l'osservazione ha valorizzato esperienze marginali e pratiche silenziose, restituendo loro statuto epistemico e forza trasformativa all'interno della relazione educativa, anche attraverso il riconoscimento dei linguaggi non verbali - corporei, simbolici, affettivi - come canali privilegiati per l'espressione della soggettività infantile.

Le attività osservate, non riconducibili a sequenze predefinite, hanno preso forma come spazi relazionali aperti, nei quali l'intenzionalità pedagogica ha potuto misurarsi con l'imprevedibilità del reale. In questo tessuto dinamico, il bambino non è stato oggetto di intervento, bensì soggetto attivo del proprio percorso; al contempo, gli operatori - nella loro funzione educativa - hanno assunto il ruolo di mediatori attenti e responsivi,

esercitando un agire riflessivo capace di coniugare ritmi familiari, bisogni individuali e finalità formative. Nel fluire dell'esperienza, le attività ludiche si sono rivelate autentici "palcoscenici simbolici" (Bateson & Martin, 2013), dove emozioni, desideri e narrazioni hanno potuto trovare espressione. Il gioco, inteso come tessuto connettivo dell'interazione educativa, si è confermato quale dispositivo privilegiato per favorire accesso, partecipazione e costruzione condivisa di significato. La sua natura multifunzionale ha trovato conferma lungo tre direttrici complementari: sul piano emotivo, ha sostenuto processi di autoregolazione e riconoscimento dell'altro; su quello cognitivo, ha stimolato l'immaginazione; infine, nella dimensione relazionale, ha attivato apprendimenti legati alla cooperazione, alla negoziazione e alla convivenza, anche oltre la mediazione verbale (Muscarà, Romano & Raimondo, 2025). Tuttavia, in questi contesti segnati da marginalità, tali dinamiche si sono spesso confrontate con esperienze di fatica e discontinuità, generando frammentazioni nei percorsi educativi. Ciò ha reso evidente il bisogno di una progettualità flessibile, capace di cogliere l'implicito e di adattare l'azione educativa alla complessità concreta. È emersa, così, la necessità di superare approcci prescrittivi, favorendo pratiche inclusive in grado di rispettare i tempi individuali, accogliere la diversità e trasformarla in risorsa. In questa direzione, la prima fase non si è limitata a una rilevazione dei bisogni, ma ha promosso una lettura critica e situata delle pratiche quotidiane, nella prospettiva di trasformarle dall'interno. Il sapere prodotto non è stato astratto né generalizzabile, ma ha preso forma a partire dai territori, dalle relazioni e dall'urgenza di ripensare il senso dell'agire educativo.

In continuità con la fase osservativa, il secondo momento della ricerca si è configurato come un processo riflessivo (Michelini, 2016) e dialogico, volto alla costruzione collettiva di significati pedagogici. Ben oltre la mera analisi, questa fase ha assunto una funzione epistemologica di mediazione tra vissuti e teorie, trasformando i dati raccolti in saperi condivisi e orientati all'azione. L'approccio interpretativo, partecipato e situato, ha valorizzato la complessità delle esperienze e le logiche emergenti dai contesti. Attraverso un lavoro di rilettura e sistematizzazione condivisa tra ricercatori e operatori, sono emersi nodi critici, ricorrenze significative e risorse relazionali spesso trascurate dagli approcci standardizzati. L'analisi dialogica ha generato cornici interpretative flessibili, che hanno orientato la progettazione formativa in coerenza con le istanze espresse nei micro-spazi e con le specificità territoriali. In parallelo, la riflessione generata ha assunto una valenza formativa, divenendo spazio fertile per la costruzione condivisa di orizzonti educativi (Striano, 2017): gli operatori, sollecitati in un percorso di rielaborazione critica delle pratiche, hanno elaborato ipotesi d'intervento coerenti con i bisogni emergenti e radicate nell'esperienza concreta. Ne è scaturita un'elaborazione progettuale alimentata dalla pluralità degli sguardi e dal riconoscimento dei saperi locali, capace

di generare traiettorie sostenibili e contestualizzate. Gli esiti di questo percorso si sono concretizzati in linee guida preliminari, condivise e adattabili: tracciati orientativi che integrano le dimensioni cognitiva, affettiva e relazionale dell'agire educativo.

La terza e ultima fase della ricerca-azione ha rappresentato il momento di massima intensità trasformativa: non un segmento conclusivo, ma una dimensione coessenziale al percorso, in cui i risultati emersi nei micro-spazi sono stati rielaborati in forma di sapere condiviso, pratiche intenzionali e modelli educativi specifici. La formazione rivolta agli operatori ha assunto, a sua volta, la fisionomia di un dispositivo dialogico e fecondo, orientato a consolidare consapevolezza professionale, appartenenza al progetto comune e capacità progettuale condivisa.

L'impianto metodologico ha valorizzato l'intreccio tra ricerca e formazione (Asquini, 2018), inteso non come concomitanza temporale, ma come interdipendenza epistemica e operativa. La proposta didattica elaborata dal gruppo di ricerca ha destrutturato i tradizionali assetti frontali, configurandosi come laboratorio diffuso, radicato nei contesti e alimentato dalla partecipazione attiva di educatori, assistenti, volontari e gli altri professionisti di settore. In questo spazio dinamico, saperi accademici ed esperienziali si sono confrontati in maniera dialogica, dando vita a un processo riflessivo fertile, sottratto a logiche trasmissive, capace di rafforzare legami significativi e favorire la sedimentazione di una cultura educativa fondata sull'ascolto, la corresponsabilità e l'apprendimento reciproco. Ogni esercizio, criticità o intuizione condivisa è divenuta occasione per interrogare collettivamente le pratiche, esplicitarne i presupposti e rinegoziarne i significati, alimentando una riflessione plurale coerente con la complessità dei contesti educativi.

Nello specifico, la formazione si è articolata attorno a tematiche rilevanti per l'azione educativa quotidiana: l'organizzazione dello spazio-tempo e delle attività ludiche; la gestione di gruppi eterogenei; l'educazione alla prosocialità; la mediazione relazionale in contesti interculturali e con bambini con bisogni educativi speciali; le pratiche di *outdoor education*. Particolare attenzione è stata riservata al gioco, tematizzato non come contenuto, ma come orizzonte educativo fondativo, tessuto connettivo dell'esperienza. La co-costruzione di pratiche ludico-educative intenzionali (Quaglia, Prino & Sclavo, 2009) ha costituito un nucleo metodologico essenziale, orientato alla traduzione dei saperi in azioni concrete, attente ai bisogni reali dei bambini.

Elemento qualificante è stata, infine, l'elaborazione partecipata di materiali didattici e divulgativi. Lontani da esiti prescrittivi, questi strumenti – scritture riflessive, disegni, strumenti operativi, resoconti narrativi, supporti didattici, cornici teoriche – si sono configurati come "tracce vive" di un processo riflessivo, espressione della pluralità dei contributi e della ricchezza delle esperienze. Co-costruiti nei micro-spazi attraverso

modalità esperienziali, essi hanno reso accessibili e condivisibili i risultati della ricerca, restituendo valore alla conoscenza come patrimonio plurivoco, dinamico e rigenerabile. La formazione ha agito, dunque, su un duplice piano: da un lato, ha permesso l'elaborazione di modelli educativi contestualizzati per la fascia 0–6 anni, coerenti con le evidenze emerse; dall'altro, ha sostenuto un esercizio critico sul proprio agire professionale, favorendo posture riflessive e responsabilità condivisa nei confronti della comunità educante.

4. Conclusioni

Il progetto *Micropolis* ha rappresentato un'opportunità concreta per sperimentare, nei territori segnati da marginalità educativa, un processo di rigenerazione delle pratiche e delle relazioni attraverso la co-costruzione di saperi situati. I micro-spazi si sono rivelati luoghi di possibilità, attraversati da esperienze quotidiane e narrazioni plurali, capaci di attivare trasformazioni educative autentiche. All'interno di questa dinamica, la formazione rivolta agli operatori ha assunto una funzione propulsiva, generatrice di significati condivisi e catalizzatrice di una comunità professionale riflessiva, orientata alla cura e alla corresponsabilità. L'approccio dialogico e laboratoriale ha favorito l'emersione di pratiche intenzionali e strategie contestualizzate, capaci di tradurre le esigenze educative in azioni significative.

Le attività conclusive di *debriefing* hanno restituito con efficacia la densità esperienziale del percorso. Le parole ricorrenti nelle testimonianze dei partecipanti – *condivisione, fiducia, riconoscimento, costruttivo, ascolto, riflessione, relazione, voglia di imparare* – hanno fatto affiorare la dimensione trasformativa dell'apprendimento, insieme alla qualità relazionale costruita nel tempo. Il confronto tra prospettive differenti ha permesso di generare riconoscimento reciproco e di costruire un lessico condiviso, rafforzando l'identità educativa dei gruppi di lavoro. Anche i materiali co-costruiti non si presentano soltanto come prodotti finali, ma come tracce dinamiche di un processo riflessivo collettivo, da rilanciare e riadattare in altri contesti. In questa prospettiva, la formazione ha assunto anche una funzione organizzativa, contribuendo al benessere professionale e alla coesione della comunità educante.

Nel suo insieme, l'esperienza ha preso forma come un dispositivo integrato di ricerca, formazione e trasformazione, capace di incidere in profondità sulle pratiche quotidiane, sulle culture professionali e sulle dinamiche gestionali, attivando un movimento pedagogico in divenire, orientato all'inclusione, alla giustizia sociale e alla possibilità.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., & Giaconi, C., (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l›insegnante*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Asquini, G. (Ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, F., & Frabboni (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa.* Torino: UTET

Bateson, P., Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press.

Brencio F. (2022). *Vulnerabilità Cura Democrazia*. Milano: FrancoAngeli.

Cassibba, R. & Salerni, N. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Roma: Carocci.

Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: FrancoAngeli.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, London - New York: Routledge.

Engeström, Y. (2009). *Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization*. In K. Illeris (Ed.). Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words (55-73). London: Routledge.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Lewin K. (1948). *Action research and minority problems*, in G.W. Lewin (Ed.), Resolving Social Conflicts, New York: Harper and Row.

Losito B., & Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Milano: Carocci Faber.

Mantovani, S. (Ed.) (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Mertens D.M. (1998). *Research methods in education and psychology : integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Michelini M.C. (2016). Il pensiero riflessivo. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci. pp.241-258.

Montessori M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Muscarà, M., Romano, A. & Raimondo, E.M. (2025). Il gioco come veicolo di inclusione e trasformazione: il Progetto *Micropolis*. *Mizar. Costellazione di pensieri*. *22*(1). pp.44-56.

Nigito G., & Savio D. (2005), *Osservare per progettare: riflessioni e strumenti per l'osservazione pedagogica del bambino e del contesto*, in Bondioli A., Ferrari M. (Eds.), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Azzano S. Paolo (Bg): Edizioni Junior. pp.79-111.

Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori. pp.164-201.

Pikler E. (2015). *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*. Bologna: CSIFRA.

Quaglia, R., Prino, L.E., & Sclavo, E. (2009). *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

Raimondo, E.M., Romano, A. & Muscarà, M. (2025). Il Progetto *Micropolis* come modello educativo integrato. *Articolo 33*, 6, pp.148-155.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research*. London: SAGE.

Sgambelluri R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), pp.73-80.

Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Sorzio P. (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari, L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci. pp.143-160.

Steiner R. (2009). *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*. Milano: Editrice Antroposofica.

Striano M. (2017). Reflexivity and educational professions. *Pedagogia oggi*, *15*(2), pp.175-186.

Trombetta, C., & Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.

9.

In prima a tutta potenza. Un progetto di ricerca-formazione in matematica

At full power in First Grade: a research and training project in mathematics

Marianna Traversetti*, Amalia Lavinia Rizzo**, Marina Chiaro***, Annarita Monaco*, Sofia Boi** e Fabio Bocci**

Sommario

Il progetto di ricerca-formazione "In prima a tutta potenza". Potenziamento della letto-scrittura e del calcolo nelle classi prime della scuola primaria" è nato dagli esiti di uno screening territoriale, condotto da un'equipe della ASL RM 5 che ha evidenziato una presenza significativa di difficoltà di apprendimento negli alunni frequentanti la scuola dell'infanzia, durante la stagione del COVID. È stato realizzato da un gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, con il sostegno economico della ASL. Sono state/i coinvolte/i: la rete di scuole "ARETE" e 19 Istituti Comprensivi degli Ambiti 12, 13, 14, 15, 16 del Lazio. Il campione più ampio del progetto è stato di 39 classi prime e 661 allievi tra Gruppo di Controllo e Sperimentale. La parte che ha riguardato la matematica è stata di 596 allievi e 96 insegnanti. Per la rilevazione dei risultati è stato impiegato uno strumento standardizzato nel contesto italiano, il test AC-MT 6-11, che permette sia di valutare le abilità numeriche, di calcolo e di soluzione dei problemi aritmetici sia di ottenere il profilo degli allievi secondo specifiche fasce di intervento definite sulla base dei dati normativi.

* Università di Roma Sapienza.

** Università Roma Tre.

*** Università degli Studi Link.

Parole chiave: didattica di prevenzione, discalculia, programma EIS, ricerca-formazione.

Abstract

The research-training project *"In prima a tutta potenza. Enhancing Literacy and Numeracy Skills in First Grade of Primary School"* originated from the findings of a local screening conducted by a team from ASL RM 5. This screening revealed a significant presence of learning difficulties among preschool children during the COVID-19 period. The project was carried out by a research group from the Department of Education at Roma Tre University, with financial support from the local health authority (ASL). Participants included the "ARETE" school network and 19 Comprehensive Institutes from Educational Districts 12, 13, 14, 15, and 16 in the Lazio region. The broader project sample consisted of 39 first-grade classes and 661 students, divided into experimental and control groups. The component focused on mathematics involved 596 students and 96 teachers. To assess outcomes, a standardized tool widely used in the Italian context—the AC-MT 6-11 test—was employed. This test allows for the evaluation of numerical abilities, arithmetic calculation, and problem-solving skills, and provides student profiles according to specific intervention categories based on normative data.

Keywords: *preventive teaching strategies, dyscalculia, EIS program, research-based training.*

1. Didattica di prevenzione della discalculia

Gli studi di settore (Lucangeli, 2010; Stella e Grandi, 2011; ISS, 2022; APA, 2023) mostrano la rilevanza formativa della precocità del percorso didattico quale significativo dato prognostico nella storia dei DSA: "un intervento avviato prima della stabilizzazione del disturbo (infatti) riduce significativamente il numero di soggetti che continueranno a presentare difficoltà di lettura/scrittura(calcolo) negli anni successivi e riduce l'entità del disturbo in quei soggetti le cui prestazioni rimangono comunque deficitarie" (Penge, 2010, p. 39). In tale prospettiva, le scuole dell'infanzia hanno il compito di "attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi [...], idonei ad individuare i casi sospetti di DSA degli studenti, sulla base dei protocolli regionali" (L. 170/2010, art. 3, c. 3). Anche il nuovo DSM-5TR (APA, 2023) sostiene l'importanza della prevenzione quando sottolinea che "problematiche contraddistinte da comportamenti disattenti internalizzanti ed esternalizzanti in età prescolare sono pre-

dittivi delle successive difficoltà nella lettura e nella matematica [...] e di mancata risposta a efficaci interventi scolastici" (ivi, p. 99).

Su tali premesse, il progetto di ricerca-formazione "In prima a tutta potenza. Potenziamento della letto-scrittura e del calcolo" nelle classi prime della scuola primaria" è nato dagli esiti di uno screening territoriale, condotto da un'*équipe* della Azienda Sanitaria Locale-ASL di Roma 5, che ha evidenziato una presenza importante di difficoltà di apprendimento nei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia, in particolar modo, durante la stagione del COVID, indice di probabili insorgenze di disturbi specifici di apprendimento-DSA (L. 170/2010). Tale progetto-al fine di rispondere all'esigenza di individuare precocemente le difficoltà di calcolo e i segnali di rischio per discalculia, e di intervenire attraverso strategie didattiche mirate-è stato realizzato ad opera di un gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, con il sostegno economico della ASL. Sono stati coinvolti sia la rete di scuole "ARETE" sia 19 Istituti Comprensivi degli Ambiti territoriali 12, 13, 14, 15, 16 del Lazio, per un totale di 37 classi prime, 596 allievi e 96 insegnanti (46 del Gruppo Sperimentale e 44 del Gruppo di controllo).

2. Il programma EIS per l'apprendimento della matematica

L'apprendimento formale della matematica inizia con l'ingresso degli alunni nella scuola primaria, laddove la familiarità con i numeri nasce dalle esperienze tratte dalla vita quotidiana: osservando e riflettendo sulle quantità e sulle numerosità di gruppi di oggetti diversi, gli allievi costruiscono le prime fondamentali competenze sul conteggio, accompagnandole con i gesti del togliere e dell'aggiungere. Il concetto di numero riguarda molteplici aspetti: i conteggi, gli ordinamenti, la misura, i valori, la ricorsività, il significato del numero come codice o etichetta (ad esempio, il numero di telefono e il numero civico).

La costruzione cognitiva di un oggetto matematico è strettamente legata alle capacità di: utilizzare più registri di rappresentazioni, trattare quelle degli oggetti all'interno di uno stesso registro (trattamento); convertire le rappresentazioni da un registro all'altro (conversione) (D'Amore, Fandiño Pinilla & Iori, 2013).

La trasformazione delle informazioni si sviluppa attraverso tre modalità di rappresentazione: enattiva, iconica, simbolica

La modalità enattiva riguarda le rappresentazioni sensoriali e motorie formate attraverso azioni e movimenti; la modalità iconica è legata alle rappresentazioni visive; quella simbolica è correlata al linguaggio matematico e ai relativi simboli. In linea con

tali teorizzazioni, il programma EIS (Di Martino, Pellegrini & Trinchero, 2024) promuove l'insegnamento della matematica a partire dall'esperienza enattiva (E), centrata sul movimento e sulla manipolazione concreta di oggetti fisici, per passare all'esperienza iconica, fondata su ragionamenti supportati da immagini (I), infine, a quella simbolica (S), basata su ragionamenti astratti supportati da simboli; ma è possibile effettuare anche il processo inverso (ibid.). Assumendo a riferimento questo quadro teorico, il concetto di numero può essere mentalmente raffigurato dall'alunno quale azione su un gruppo di oggetti: rappresentazione grafica degli stessi, rappresentazione simbolica con cifra araba.

3. Progetto di ricerca

Il progetto di ricerca nasce dal problema evidenziato a valle dei risultati di uno studio preliminare condotto dalla ASL ROMA 5, nel periodo tra settembre e novembre 2022, su un campione rappresentativo del Lazio (n. 43.726 bambini, dati USR Lazio) che ha iniziato la scuola primaria e che evidenziava le seguenti criticità: il 44,9% presentava difficoltà di apprendimento; il 29,5% si trovava nella fascia definita ad alto rischio di DSA (lettura, scrittura e calcolo). Sulla base di tali dati, gli obiettivi di ricerca sono stati: 1. Fornire agli insegnanti strumenti pedagogico-didattici per la rilevazione precoce delle difficoltà e per il potenziamento delle abilità di base riguardanti il calcolo. 2. Indagare, tra gli insegnanti, la presenza di misconcezioni sull'insegnamento e apprendimento della matematica. 3. Verificare l'efficacia dell'intervento proposto. 4. Raccogliere informazioni sul bisogno di maggiore formazione percepito dai docenti. 5. Favorire il passaggio da una didattica speciale per l'inclusione ad una didattica inclusiva a vantaggio di tutti gli allievi della sezione.

4. Metodologia della ricerca e campione

La ricerca è stata effettuata mediante la metodologia della ricerca-formazione, considerando le strategie evidence based oggetto di formazione dei docenti, e sulla sperimentazione in aula di Unità didattiche di apprendimento, in linea con le istanze del programma EIS.

Per la rilevazione dei risultati è stato impiegato uno strumento standardizzato nel contesto italiano (Cornoldi et al. 2020), il test AC-MT 6-11, che è stato somministrato, durante l'anno scolastico 2023-2024, in due fasi: un test di ingresso compilato all'inizio della prima classe, ed un test finale, redatto al termine dello stesso anno scolastico, per

valutare anche gli effetti della formazione cui hanno partecipato gli insegnanti, attraverso l'analisi della variazione delle fasce di rischio.

Il campione è stato costituito da 19 Istituti Comprensivi del Lazio con 18 classi sperimentali (CS) e 19 classi di controllo (CC) ed ha riguardato 596 bambini che hanno frequentato la prima classe.

La quota di alunni nelle classi sperimentali ed in quelle di controllo è sostanzialmente simile (49,2% vs 50,8%).

Distribuzione del campione per genere e tipologia di classe						
	F		M		**Totale**	
	v.a.	v.%	v.a.	v.%	v.a.	**v.%**
Classi sperimentali	151	52,8%	142	45,8%	***293***	***49,2%***
Classi di controllo	135	47,2%	168	54,2%	***303***	***50,8%***
Totale	***286***	***100,0%***	***310***	***100%***	***596***	***100%***

Tab. 1: Distribuzione del campione per genere e tipologia di classe

5. Formazione delle insegnanti

Il progetto ha previsto un Corso di formazione sulle strategie *evidence based* e sull'applicazione del Programma EIS rivolto agli insegnanti del Gruppo Sperimentale, che si è svolto nel periodo tra gennaio e maggio del 2024, prima dell'intervento in sezione da parte di questi ultimi, ma anche durante l'applicazione del programma. In particolare, sono stati promossi tre incontri preliminari di tre ore in presenza ed un incontro mensile, a distanza. Inoltre, è stato aperto uno sportello settimanale, dedicato ai docenti che ne facevano espressamente richiesta per fornire ulteriori indicazioni metodologiche per la risoluzione di talune criticità operative e l'organizzazione delle sessioni di lavoro. La formazione ha seguito, tra gli altri, i seguenti obiettivi: 1. Costruire la consapevolezza dei docenti rispetto all'importanza di basare la propria pratica d'aula sui risultati della ricerca in didattica. 2. Sperimentare il programma EIS in classe.

6. Descrizione dello strumento

Il test standardizzato AC-MT 6-11 (Cornoldi et al. 2020) è costituito da una batteria di prove che permette di valutare le abilità numeriche, di calcolo e di soluzione dei pro-

blemi aritmetici in ambito scolastico in maniera standardizzata, consentendo di andare al di là di quelle che sono le tappe dell'insegnamento che, ovviamente, sono suscettibili di notevoli variazioni e specificazioni, e di confrontare il punteggio ottenuto alle diverse prove da parte di un proprio alunno con quello riportato dal campione normativo di riferimento, formato da bambini che frequentano la medesima classe (Cornoldi et al. 2020). In questo modo, risulta possibile capire come si colloca il punteggio del bambino rispetto alla media del campione normativo, che si suppone possa rappresentare quella italiana. Le aree prese in considerazione dalla batteria rappresentano le principali abilità cognitive che sostengono l'apprendimento matematico ed i risultati del test sono finalizzati a definire il profilo degli allievi individuando, sulla base di dati normativi, specifiche fasce di intervento (Cornoldi et al. 2020, pag. 21): la prima fascia, denominata "richiesta di intervento", corrisponde a punteggi particolarmente bassi e tali da richiedere una considerazione individualizzata immediata per evitare ricadute importanti sul percorso di apprendimento; la seconda, definita "richiesta di attenzione", corrisponde a punteggi che risultano sostanzialmente sotto la media di riferimento e richiedono quindi attenzione; la terza, denominata "nella media" indica i punteggi che risultano nella media; la quarta, definita "ottimale", indica i punteggi che risultano sopra la media.

Il test del periodo iniziale e quello del periodo finale prevedono una serie di prove (3 per la fase iniziale e 4 per quella finale) come riportato in dettaglio (tab. 2). L'esecuzione delle operazioni scritte (addizioni e sottrazioni), il giudizio di numerosità (individuare in una coppia di numeri quello più grande) e l'ordinamento di serie (4 serie nella fase iniziale e 5 nella fase finale) vengono somministrate in entrambi i periodi, mentre il test riguardante la trasformazione in cifre scritte viene effettuato solo al termine dell'anno scolastico.

Al fine di determinare la distribuzione dei punteggi ottenuti dagli alunni, si considerano i punteggi ottenuti nelle singole prove, sulla base di valori minimi e massimi (tab. 2); solo per il test riguardante l'ordinamento di serie si considerano come valori finali quelli ottenuti dalla somma delle due tipologie di ordinamento (crescente e decrescente).

Classe prima Prove		Periodo iniziale Valutazione (si assegna un punto per ogni calcolo corretto; nessun punto per ogni calcolo sbagliato)		Periodo finale	
		Minimo	Massimo	Minimo	Massimo
Operazioni scritte	Eseguire 2 addizioni e 2 sottrazioni	0	4	0	4
Giudizio di numerosità	Individuare in una coppia di numeri quello più grande. Il test prevede 6 coppie di numeri	0	6	0	6
Trasformazione in cifre	(es 3 unità, 0 decine= 3). Il test prevede 6 trasformazioni	Test non previsto		0	6
Ordinamento di serie	Ordinare dal numero più piccolo al numero più grande. 4 serie di numeri per il periodo iniziale; 5 serie di numeri per il periodo finale	0	4	0	5
Ordinamento di serie	Ordinare dal numero più grande al numero più piccolo. 4 serie di numeri per il periodo iniziale; 5 serie di numeri per il periodo finale	0	4	0	5
Ordinamento di serie totale (rappresenta il totale dei punteggi delle due tipologie di ordinamento)		0	8	0	10

Tab. 2: Tipologie di test e modalità attribuzione dei punteggi

Dopo aver calcolato la distribuzione dei punteggi si procede con l'interpretazione dei risultati sulla base delle fasce di intervento definite dai dati normativi (Cornoldi et al., 2020), che presentano valori limite differenti per tipologia di prova e periodo di somministrazione (tab. 3).

Classe prima	Periodo iniziale				Periodo finale			
Prove	Richiesta di intervento	Richiesta di attenzione	Nella media	Ottimale	Richiesta di intervento	Richiesta di attenzione	Nella media	Ottimale
Operazioni scritte	0	1	2-3	4	0-1	2	3	4
Giudizio di numerosità	0-5		6		0-5		6	
Trasformazione in cifre					0-1	2-3	4-5	6
Ordinamento di serie totale (rappresenta il totale dei punteggi delle due tipologie di ordinamento)	0-3	4-6	7	8	0-4	5-8	9	10

Tab. 3: Rappresentazione elaborata da tab 3.4 (pag. 33) e da tab. 3.5 (pag. 34) del testo Cornoldi et al., 2020

7. AC-MT 6-11 - analisi dei dati

L'analisi della distribuzione dei punteggi ottenuti dagli allievi nelle singole prove evidenzia un miglioramento dei valori, dalla prima alla seconda fase (tab. 4). Infatti, per tutte le prove considerate (ad esclusione della prova della trasformazione in cifre scritte che è stata svolta solo nella seconda fase), i valori medi aumentano significativamente ($p<0.001$ e $p<0.05$) dal periodo iniziale al periodo finale sia per le classi sperimentali che per quelle di controllo; incremento supportato anche dai grandi valori dell'Effect Size registrati. Inoltre, il confronto nella 2^ fase tra le classi sperimentali e le classi di controllo evidenzia, in coerenza con il trend positivo osservato, un medio effetto dell'Effect Size, sia per l'ordinamento di serie (d=0.12) che per le trasformazioni in cifre (d=0.16) (Kraft, 2020, 2023) ed un piccolo effetto per le operazioni scritte (d=0.02) e giudizio di numerosità (d=0.05) (Kraft, 2020, 2023).

			Periodo iniziale						Periodo finale									
Prove		N	Media	Mediana	Moda	SD	Min	Max	Media	Mediana	Moda	SD	Min	Max	t-test	p	df	Effect Size d	Effect Size (2^fase CS vsCC)
	Totale	596	2.76	3	4.00	1.38	0	4	3.36	4	4.00	1.08	0	4	9.54	<.001	595	0.39	
Operazioni scritte	classe sperimentale	293	2.56	3	4.00	1.40	0	4	3.35	4	4.00	1.14	0	4	8.55	<.001	292	0.59	0.02
	classe di controllo	303	2.95	4	4.00	1.35	0	4	3.37	4	4.00	1.02	0	4	4.95	<.001	302	0.28	
	Totale	596	5.13	6	6.00	1.63	0	6	5.59	6	6.00	1.23	0	6	5.92	<.001	595	0.24	
Giudizio di numerosità	classe sperimentale	293	5.30	6	6.00	1.43	0	6	5.56	6	6.00	1.27	0	6	2.52	0.012*	292	0.15	0.05
	classe di controllo	303	4.96	6	6.00	1.79	0	6	5.61	6	6.00	1.20	0	6	5.70	<.001	302	0.33	
	Totale	596	5.89	8	8.00	2.83	0	8	8.74	10	10.00	2.53	0	10	24.10	<.001	595	0.99	
Ordinamento di serie	classe sperimentale	293	5.83	7	8.00	2.81	0	8	8.89	10	10.00	2.32	0	10	18.66	<.001	292	1.09	0.12
	classe di controllo	303	5.95	8	8.00	2.85	0	8	8.59	10	10.00	2.71	0	10	15.60	<.001	302	0.90	
	Totale	596							4.71	5	6.00	1.66	0	6					
Trasformazione in cifre	classe sperimentale	293							4.85	6	6.00	1.54	0	6					0.16
	classe di controllo	303							4.58	5	6.00	1.77	0	6					
* p<0.05																			

Tab. 4. Statistiche descrittive relative alla prova di matematica

Successivamente, sono state calcolate le percentuali di alunni appartenenti a ciascuna fascia di intervento, per entrambe le fasi considerate (tab. 5). I risultati mostrano una diminuzione, dalla prima alla seconda fase, della percentuale di allievi afferenti alla fascia di «richiesta di intervento» per tutte le tipologie di campione e per i seguenti test effettuati: operazioni scritte (CS: 14.0% vs 10.6%; CC: 10.6% vs 7,6%); ordinamento di serie (CS: 20.8% vs 6.8%; CC: 22.4% vs 10,6%). Contestualmente, si osservano aumenti dei valori afferenti alle fasce di coloro che rientrano nella fascia media e quella ottimale (tab.5).

Anche per quanto riguarda il giudizio di numerosità, i valori della fascia di richiesta di intervento, che sono sommati a quelli riguardanti la "richiesta di attenzione", evidenziano un elevato decremento tra le due fasi (CS: 25.9% vs 15.4%; CC: 33.3% vs 13,2%); mentre si registra un incremento per i valori delle fasce superiori (nella media ed ottimale) (tab.5)

			Periodo iniziale					Periodo finale			
Prove		N	Richiesta di intervento	Richiesta di attenzione	Nella media	Ottimale	N	Richiesta di intervento	Richiesta di attenzione	Nella media	Ottimale
Operazioni scritte	Fascia di punteggio (operazioni scritte)		0	1	2-3	4		0-1	2	3	4
	Totale	596	*73* **12,2%**	*28* **4,7%**	*226* **38,0%**	*269* **45,1%**	596	*54* **9,0%**	*42* **7,0%**	*113* **19,0%**	*387* **64,9%**
	classe sperimentale	293	*41* **14,0%**	*18* **6,1%**	*125* **42,7%**	*109* **37,2%**	293	*31* **10,6%**	*20* **6,8%**	*44* **15,0%**	*198* **67,6%**
	classe di controllo	303	*32* **10,6%**	*10* **3,3%**	*101* **33,3%**	*160* **52,8%**	303	*23* **7,6%**	*22* **7,3%**	*69* **22,8%**	*189* **62,4%**
Giudizio di numerosità	Fascia di punteggio (giudizio di numerosità)		0-5		6			0-5		6	
	Totale	596	177 **29,7%**		419 **70,3%**		596	85 **14,3%**		511 **85,7%**	
	classe sperimentale	293	*76* **25,9%**		*217* **74,1%**		293	45 **15,4%**		248 **84,6%**	
	classe di controllo	303	101 **33,3%**		202 **66,7%**		303	40 **13,2%**		263 **86,8%**	
Ordinamento di serie	Fascia di punteggio (ordinamento di serie)		0-3	4-6	7	8		0-4	5-8	9	10
	Totale	596	*129* **21,6%**	*98* **16,4%**	*60* **10,1%**	*309* **51,8%**	596	*52* **8,7%**	*79* **13,3%**	*72* **12,1%**	*393* **65,9%**
	classe sperimentale	293	*61* **20,8%**	*57* **19,5%**	*34* **11,6%**	*141* **48,1%**	293	*20* **6,8%**	*34* **11,6%**	*44* **15,0%**	*195* **66,6%**
	classe di controllo	303	*68* **22,4%**	*41* **13,5%**	*26* **8,6%**	*168* **55,4%**	303	*32* **10,6%**	*45* **14,9%**	*28* **9,2%**	*198* **65,3%**
Trasformazione in cifre	Fascia di punteggio (trasformazione in cifre)							0-1	2-3	4-5	6
	Totale	596					596	*36* **6,0%**	*85* **14,3%**	*189* **31,7%**	*286* **48,0%**
	classe sperimentale	293					293	*12* **4,1%**	*41* **14,0%**	*91* **31,1%**	*149* **50,9%**
	classe di controllo	303					303	*24* **7,9%**	*44* **14,5%**	*98* **32,3%**	*137* **45,2%**

Tab. 5. Distribuzione dei risultati delle prove per fasce di punteggio

8. Conclusioni

Nel contributo si è presentato un progetto di ricerca rivolto alla scuola dell'infanzia, al fine sia di intervenire precocemente sulle abilità deficitarie in matematica di alunni a rischio discalculia sia di realizzare un intervento didattico, rivolto a tutti gli allievi della sezione e basato sul programma EIS. In linea con gli obiettivi di ricerca, si può affermare che il programma ha avuto effetto di prevenzione negli allievi a rischio discalculia. Infatti, l'analisi della distribuzione dei punteggi ottenuti dagli allievi nelle singole prove evidenzia un miglioramento dei valori, dalla prima alla seconda fase. Il confronto nella 2^ fase tra le classi sperimentali e quelle di controllo mostra, in coerenza con il trend positivo osservato, un medio effetto dell'Effect Size, sia per l'ordinamento di serie (d=0.12) che per le trasformazioni in cifre (d=0.16), ed un piccolo effetto per le operazioni di scritte (d=0.02) e giudizio di numerosità (d=0.05). I risultati registrano una diminuzione, dalla prima alla seconda fase, della percentuale di alunni afferenti alla fascia di «richiesta di intervento» per tutte le tipologie di campione e per i seguenti test effettuati: operazioni scritte (CS: 14.0% vs 10.6%; CC: 10.6% vs 7,6%); ordinamento di serie (CS: 20.8% vs 6.8%; CC: 22.4% vs 10,6%). Contestualmente, si osservano aumenti dei valori afferenti alle fasce di coloro che rientrano nella fascia media e in quella ottimale. Riguardo alla formazione, gli insegnanti hanno mostrato un grande entusiasmo che ha accompagnato il progetto nell'intero svolgimento; hanno manifestato di non avere difficoltà nell'utilizzare un approccio didattico strutturato e sistematico. Il progetto ha, inoltre, confermato la necessità di una continua formazione della classe docente sulle strategie *evidence based* e sugli sviluppi della ricerca scientifica in ambito educativo come fattore protettivo soprattutto in caso di disturbi specifici di apprendimento o disabilità.

Riferimenti bibliografici

APA–American Psychiatric Association (2023). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali– Text Revision–DSM-5-TR*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

D'Amore, B., Fandiño Pinilla M., & Iori, M. (2013). *Primi elementi di semiotica.* Bologna, Pitagora Editrice.

Di Martino, V., Pellegrini, M., & Trinchero R. (2024). *Potenziare gli apprendimenti in matematica.* Roma: Carocci editore.

ISS–Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linee guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento* (www.iss.it/-/snlg-disturbi-specificiapprendimento).

Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational researcher*, *49*(4), pp. 241-253.

Kraft, M. A. (2023). The effect-size benchmark that matters most: Education interventions often fail. *Educational Researcher*, *52*(3), pp. 183-187.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento.*

Lucangeli D. (2010). Discalculia evolutiva sì-Discalculia evolutiva no?! Contributo della ricerca cognitiva, in G. Simoneschi (Ed.), *Annali della Pubblica Istruzione* (pp. 19-36). Firenze: Le Monnier.

Penge R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA, in Giovanni Simoneschi (Ed.), *Annali della Pubblica Istruzione*/2, (pp. 37-50). Firenze: Le Monnier.

Stella G. & Grandi L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti Scuola.

Sessione 4
Apprendimento e nuove tecnologie per la didattica speciale

1.

Il ruolo delle tecnologie nei processi inclusivi

The Role of Technologies in Inclusive Processes

Lorena Montesano* e Alessandra Maria Straniero*

Sommario

I contributi presentati all'interno della sessione 4 hanno messo in evidenza come le tecnologie didattiche possano favorire inclusione, partecipazione e benessere nei contesti educativi, contrastando dinamiche di esclusione e dispersione scolastica. Ambienti digitali interattivi, robotica educativa e modelli integrati di progettazione didattica mostrano il loro potenziale nel promuovere motivazione, cooperazione e accessibilità, specialmente per le studentesse e gli studenti con bisogni educativi speciali. Tuttavia, le tecnologie diventano strumenti di equità solo quando utilizzate con intenzionalità pedagogica, all'interno di una visione condivisa, riflessiva ed ecosistemica.

Parole chiave: Tecnologie didattiche, Inclusione, Dispersione Scolastica, Accessibilità.

Abstract

The contributions presented in the session 4 highlights how educational technologies can foster inclusion, participation, and wellbeing in learning environments, countering exclusion and school dropout. Interactive digital settings, educational robotics, and integrated pedagogical design models demonstrate their potential to enhance motivation, cooperation, and accessibility, especially for children with special education needs. Technologies become tools of equity only when used with clear pedagogical intent, within a shared, reflective, and ecosystemic educational vision.

Keywords: *Educational Technologies, Inclusion, School Dropout, Accessibility.*

* Università della Calabria.

1. Introduzione

La rapida trasformazione dei contesti educativi contemporanei, guidata dall'evoluzione tecnologica, dai mutamenti sociali e dalla crescente complessità dei bisogni formativi, rende oggi indispensabile interrogarsi sul ruolo delle tecnologie nei processi inclusivi. La scuola, come luogo di costruzione di opportunità e di promozione dello sviluppo integrale della persona, è chiamata a rinnovare le proprie pratiche per rispondere a sfide sempre più urgenti, come ad esempio l'aumento della dispersione scolastica, la necessità di ambienti flessibili, accessibili e orientati al benessere di tutte e di tutti, l'esigenza di garantire percorsi educativi capaci di valorizzare la pluralità dei modi di apprendere e di partecipare. In questo scenario, le tecnologie non possono essere considerate semplici strumenti aggiuntivi, ma potenziali mediatori culturali e didattici capaci di ridefinire relazioni, processi e forme di partecipazione (Calvani, 2018). L'inclusione, intesa come principio pedagogico e come processo trasformativo, richiede un cambio di prospettiva che superi l'adattamento individuale e si concentri sulla qualità dei contesti educativi. Le tecnologie possono contribuire a tale ripensamento se integrate in percorsi riflessivi e intenzionali, in grado di valorizzare le differenze, sostenere la motivazione, ampliare le opportunità di accesso all'apprendimento e promuovere autonomia. Ambienti digitali immersivi, robotica educativa, metodologie attive e modelli integrati di progettazione mostrano oggi un crescente potenziale nel favorire esperienze significative, soprattutto quando orientati alla partecipazione e alla costruzione attiva del sapere (Laurillard, 2013).

Tuttavia, l'introduzione delle tecnologie non è automaticamente garanzia di inclusione. Senza un'adeguata formazione dei docenti (Mishra & Koehler, 2006), un approccio critico all'innovazione e una collaborazione professionale stabile, il rischio è quello di generare nuove asimmetrie, ampliando la distanza tra chi trae vantaggio dai dispositivi digitali e chi ne resta ai margini. Per questo è necessaria una visione pedagogica capace di integrare dimensioni tecnologiche, metodologiche e disciplinari, riconoscendo al tempo stesso limiti, criticità e condizioni di efficacia (Trentin, 2020).

In questa prospettiva si colloca la sessione *Apprendimento e nuove tecnologie per la didattica speciale*, dedicata a esplorare come strumenti digitali e approcci progettuali innovativi possano contribuire a ripensare le pratiche educative in chiave realmente inclusiva. In particolare, il contributo offre uno spazio di confronto sul potenziale delle tecnologie nel sostenere l'apprendimento, migliorare l'accessibilità, prevenire la dispersione e favorire una partecipazione attiva. Ne emerge la necessità di un uso consapevole e pedagogicamente fondato dei nuovi strumenti, sostenuto dal dialogo continuo tra ricerca, formazione e pratica professionale, per costruire ambienti di apprendimento più equi, flessibili e orientati allo sviluppo del potenziale di ciascuno.

2. Apprendimento e nuove tecnologie: evidenze dai contributi

All'interno di questo quadro si inseriscono i contributi della sessione, che analizzano da prospettive complementari il potenziale delle tecnologie digitali nel sostenere processi di apprendimento inclusivi. Il primo studio, dedicato all'impiego degli *exergame* in un istituto professionale, mostra come l'integrazione dell'attività fisica con le dinamiche videoludiche favorisca un aumento della partecipazione e della motivazione delle studentesse e degli studenti, insieme a un miglioramento delle funzioni esecutive e delle dinamiche cooperative. I risultati mostrano come tali strumenti possano sostenere lo sviluppo di competenze trasversali, quali il *problem solving* collaborativo, la gestione dell'errore e l'accettazione della diversità, contribuendo alla costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo e partecipato.

Il secondo contributo, dedicato al progetto PRIN FROB, mostra come la robotica modulare possa svolgere un ruolo cruciale nel sostenere il gioco, l'interazione e la partecipazione delle bambine e dei bambini con disabilità. La sperimentazione dei robot FROBino e FROBone, progettati come mediatori ludici, ha evidenziato un aumento dei comportamenti cooperativi, una maggiore accessibilità alle attività e livelli elevati di *enjoyment*, in particolare nella scuola primaria. I risultati evidenziano come gli artefatti tecnologici progettati secondo criteri di modularità, responsività e adattabilità siano in grado di ampliare le possibilità di partecipazione ludica, permettendo alle bambine e ai bambini di accedere a forme di gioco diversificate e di costruire relazioni significative con i pari.

Il terzo contributo affronta il tema della formazione dei docenti di sostegno attraverso il modello TPACK, indagando in che modo le competenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari vengano integrate nella pratica didattica dopo la conclusione del corso di specializzazione. L'analisi mostra un rafforzamento delle dimensioni tecnologiche e pedagogiche, ma mette in evidenza alcune criticità nella piena integrazione con la conoscenza dei contenuti disciplinari e nella collaborazione con i docenti curricolari.

3. Conclusioni

L'evoluzione degli ultimi quindici anni mostra con chiarezza come il rapporto tra tecnologie digitali e inclusione scolastica non possa più essere letto nei termini di un semplice supporto tecnico, ma debba essere interpretato come esito di un più ampio cambiamento culturale e pedagogico. Il passaggio dalle tecnologie assistive dedicate ai dispositivi *mainstream* con funzionalità inclusive, fino ai più recenti sistemi adattivi

basati sull'intelligenza artificiale, riflette infatti un progressivo spostamento di prospettiva: dall'idea di compensare il deficit individuale alla necessità di costruire ambienti di apprendimento accessibili e flessibili, coerenti con il paradigma dell'Universal Design for Learning (CAST, 2024). Allo stesso tempo, l'accelerazione digitale innescata dalla pandemia ha messo in evidenza tanto le potenzialità quanto le fragilità del sistema educativo, mostrando che l'efficacia delle tecnologie dipende in larga misura dalla capacità delle scuole e dei docenti di integrarle entro una cornice pedagogica solida e consapevole.

Nonostante i significativi avanzamenti, persistono nodi irrisolti: il divario digitale, la disomogeneità infrastrutturale, la carenza di formazione specifica e la distribuzione ineguale delle risorse continuano a rappresentare ostacoli strutturali, rischiando di ampliare le disparità invece di ridurle (Gui, 2019; Pagliara et al., 2023). Perché le tecnologie possano realmente diventare leve di equità, è necessario un ripensamento complessivo delle pratiche educative, sostenuto da politiche lungimiranti e da un investimento sistematico nella professionalità docente.

I contributi della sessione suggeriscono implicitamente che il potenziale trasformativo delle tecnologie per l'inclusione si realizza pienamente solo quando esse sono adottate all'interno di un progetto culturale che riconosce la diversità come risorsa e pone l'accessibilità al centro della progettazione didattica. In questo scenario, il ruolo della ricerca in ambito educativo e dididattico resta decisivo per orientare le scuole, offrire modelli validati e accompagnare l'innovazione. La sfida attuale è dunque quella di coniugare il rapido sviluppo tecnologico con un impegno pedagogico e politico altrettanto forte, affinché la digitalizzazione non sia un processo neutro, ma un'occasione concreta per costruire ambienti formativi più giusti, flessibili e realmente inclusivi.

Riferimenti bibliografici

Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.

CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0: A Framework for Designing Inclusive Learning Environments*. Wakefield, MA: CAST.

Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: il Mulino.

Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology.* London-New York: Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record, 108(6), 1017-1054.*

Pagliara, S. M., Sánchez Utgé, M., Bonavolontà, G., & Mura, A. (2023). Analysing Italian Inclusive Education Practices in Relation to Universal Design for Learning Principles. In D. Archambault & G. Kouroupetroglou (Eds.), *Assistive Technology: Shaping a Sustainable and Inclusive World* (pp. 511-516). IOS Press.

Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete: Dall'emergenza all'uso ordinario.* Milano: FrancoAngeli.

2.

Tecnologie didattiche e metodologie innovative come antidoti alla necrodidattica e alla dispersione scolastica: un caso di studio

Teaching technologies and innovative methodologies as an antidote to necrodidactics and early school dropout: a case study

Alessandro Barca* e Giuseppe Liverano** (*)

Sommario

L'azione didattica in contesti scolastici può sfociare in "inclusioni dispersive", dove le prassi educative anziché promuovere equità generano alienazione e marginalità. Questo approccio didattico, definito necrodidattica, che si rifà al concetto di necropolitica impoverisce e mortifica, soffoca la creatività e l'autonomia degli studenti, generando dispersione scolastica sia visibile che invisibile. Contrapponendosi a tali dinamiche, l'integrazione delle tecnologie didattiche emerge come un volano di cambiamento per un'educazione inclusiva e resiliente, capace di risignificare l'interazione educativa tradizionale, migliorare la motivazione e ridurre i tassi di abbandono. La necessità di adottare una didattica che integri digitale e metodologie innovative attive, diviene fondamenta su cui edificare scenari educativi che stimolano l'autonomia, la motivazione e l'interesse di ogni studente, configurandosi non solo come antidoto contro le distorsioni delle prassi mortificanti, ma come impulso verso una didattica equa e resiliente.

Focalizzandosi su un caso di studio, nella provincia di Taranto, il nostro contributo esplora come le innovazioni tecnologico-didattiche possano contrastare le pratiche ne-

* Università Digitale Pegaso.

** Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara.

(*) Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle singole parti, è suddiviso come segue: l'Abstract è attribuibile ai due autori; Barca Alessandro§ 3; Liverano Giuseppe§ 1-2.

crodidattiche, promuovendo un *setting* che valorizza l'autodeterminazione e la motivazione, arginando al contempo il fenomeno della dispersione.

Parole chiave: Necrodidattica, Dispersione Scolastica, Innovazione Didattica, Exergames.

Abstract

Teaching in school settings can lead to "dispersive inclusion", where educational practices, instead of promoting equality, generate alienation and marginalisation. This educational approach, defined as necrodidactics, which refers to the concept of necropolitics, impoverishes and humiliates, stifling students' creativity and autonomy and generating both visible and invisible school dropout rates. In contrast to these dynamics, the integration of educational technologies emerges as a driver of change for inclusive and resilient education, capable of redefining traditional educational interaction, improving motivation and reducing dropout rates. The need to adopt teaching methods that integrate digital and innovative active methodologies becomes the foundation on which to build educational scenarios that stimulate autonomy, motivation and interest in every student, acting not only as an antidote to the distortions of demoralising practices, but also as a driving force towards fair and resilient teaching.

Focusing on a case study in the province of Taranto, our contribution explores how technological and educational innovations can counteract necrodidactic practices, promoting a setting that values self-determination and motivation while curbing the phenomenon of dispersion.

Keywords: *Necrodidactics, School Dropout, Teaching Innovation, Exergames*.

1. Introduzione

In un'ottica inclusiva, la didattica come sapere teorico-pratico-riflessivo del docente o come scienza dell'insegnamento-apprendimento (Damiano, 1999; 2012) e come "apparato scientifico, organizzato su teorie, tecniche e procedure criticamente collaudate" (Paparella, 2014, p. 7), rappresenta un momento e uno spazio per promuovere la valorizzazione delle diversità antropologiche e culturali. Ciononostante, approcci pedagogicamente ed eticamente disallineati rispetto ai bisogni e alle traiettorie formative degli studenti, spesso ostacolano lo sviluppo del potenziale trasformativo. I contesti destinati alla crescita olistica degli studenti possono degenerare in spazi di necrodidattica (Li-

verano, 2025; Barca, Liverano & Romeo, 2025), in cui si origina un'educazione che esclude e disattende i traguardi da raggiungere o, peggio, impoverisce. Questa deriva produce dinamiche egemoniche e subalterne caratterizzate da discriminazioni paralizzanti, confinamento e marginalità sistemica. La vera educazione, al contrario, promuove l'autonomia critica, guida eticamente l'uso della conoscenza, coltiva l'emancipazione intellettuale e libera o, come sostiene Noam Chomsky (2017; 2019), "aiuta le persone a pensare con la propria testa" e ad "assumere autonomia intellettuale". Questo studio, dopo aver evidenziato le criticità intrinseche nella didattica, sintetizzate con il costrutto "necrodidattica" (un costrutto complesso di cui verrà esaminata la validità epistemologica), esplorerà, attraverso le informazioni recuperate da un caso di studio, come le innovazioni tecnologico-didattiche possano contrastare quelle pratiche didattiche che escludono e disattendono i bisogni e le traiettorie formative degli studenti.

2. Dalla Necropolitica alla Necrodidattica

Il filosofo camerunense Achille Mbembe, nella sua indagine sulle dinamiche politiche pre e post-coloniali negli stati africani come il Camerun (2016), rielabora la nozione di biopotere di Foucault (2013). Foucault sosteneva che gli stati europei del secondo dopoguerra hanno riproposto il potere – in precedenza utilizzato come strumento coercitivo – in un apparato politico per gestire la vita dei cittadini in tutti gli ambiti. Mbembe estende questa analisi in contesti coloniali come il Camerun, per evidenziare come tali Stati utilizzino il potere non per migliorare la vita, ma per determinare "chi può vivere e chi deve morire" fisicamente e simbolicamente, che, nella sostanza, significa determinare chi può accedere ai servizi di qualità e chi deve rimanerne escluso. La necrodidattica è una trasposizione pedagogica della necropolitica. Essa evidenzia una distorsione patologica del potere educativo, a causa della quale i docenti diventano agenti di egemonia epistemica, culturale e sociale. Si manifesta attraverso pratiche che stabiliscono una geo-formazione o topogenesi formativa (Liverano, 2025) – una mappatura sociale degli spazi educativi che gerarchizza gli studenti. Questo processo, generandosi in modo da non essere avvertito e riconosciuto, si trasforma in normalità, designando consapevolmente o inconsciamente chi merita un servizio di qualità e chi può farne a meno. E per quanto sia normale che all'interno del contesto classe il docente possa sviluppare delle preferenze verso gli studenti che decidono liberamente di accogliere la sua proposta formativa, l'azione di insegnamento perderebbe la sua valenza etico-politica, se inconsapevolmente o consapevolmente, assecondasse deliberatamente queste preferenze, trascurando gli altri studenti. In questo modo il contesto formativo si trasformerebbe in un

luogo di discriminazione simbolica che normalizza l'esclusione, impone paradigmi cognitivo-comportamentali dominanti funzionali esclusivamente alle attese del docente. Questa postura del docente include atteggiamenti e comportamenti che rappresentano barriere intangibili per il processo di inclusione come "oggetto culturale" (Damiano, 2004). Esse contribuiscono a generare micro-dinamiche di necrodidattica che coinvolgono aspetti antropologici e culturali del docente.

Utilizzare il costrutto "necrodidattica" per circoscrivere i confini di una didattica paralizzante, è una scelta lessicale eticamente risonante che ha il solo obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica a risignificare l'insegnamento come atto politico, culturale e morale (Damiano, 2009) orientato alla giustizia cognitiva e all'equità epistemica. Dunque, la critica della necrodidattica si allinea con un orizzonte trasformativo incentrato su una pedagogia di matrice critico-ecosistemica. Questo framework contribuisce a decostruire le asimmetrie potere-conoscenza-contesto attraverso un utilizzo consapevole e responsabile, da parte del docente, della sua antropologia, della sua cultura e delle tecnologie. La sfida è quella di sostituire una didattica disumanizzante con epistemologie e tecnologie inclusive, portando avanti una prassi didattica etico-politica, coinvolgente, totalizzante e, per questo trasformativa: la biodidattica. La pedagogia critico-ecosistemica integra la coscientizzazione freireana (Freire, 2022) con una prospettiva ecologica, assumendo i contesti formativi come reti interdipendenti di relazioni umane, culturali e ambientali. Gli insegnanti che adottano questo approccio possono trasformare l'istruzione in una forma di resilienza contro le disuguaglianze strutturali, in cui educatori e studenti decostruiscono in modo collaborativo i saperi dominanti e sostituiscono materiali e strategie obsoleti con soluzioni innovative. L'insegnamento diventa autocritico e riflessivo, la diversità una risorsa generativa della civiltà. Ciò richiede di ripensare i ruoli degli insegnanti – da autorità epistemiche a facilitatori della co-costruzione dialogica del sapere – e di rinnovare la vita scolastica degli studenti.

3. Gli *exergame* come antidoto alla didattica tradizionale: uno studio pilota

La crescente esigenza di integrare la didattica tradizionale con approcci metodologici innovativi e strumenti tecnologici digitali, al fine di personalizzare i percorsi educativi e prevenire fenomeni di dispersione scolastica, pone le basi per nuovi scenari pedagogici che pongono al centro dell'azione educativa la promozione dell'autonomia, della motivazione intrinseca e dell'interesse degli studenti. In tale prospettiva si colloca lo studio di caso qui illustrato, relativo a una sperimentazione condotta a partire dal novembre 2024 in un Istituto Professionale della provincia di Taranto.

Essa ha avuto come obiettivo la riconfigurazione delle pratiche didattiche tradizionali, spesso scarsamente coinvolgenti, mediante l'introduzione di strumenti e metodologie basate sull'impiego degli exergame, al fine di promuovere una didattica resiliente, equa e fortemente inclusiva.

Gli *exergame* – altresì denominati *active games, interactive games* o *active* video *games* – rappresentano una forma ludico-educativa innovativa che integra l'attività fisica con le dinamiche videoludiche, ponendo il movimento corporeo come input fondamentale per l'interazione con l'ambiente di gioco. Essi si basano su una struttura di sfide concatenate da una logica di causa-effetto all'interno di ambienti digitali simulati che, se sapientemente progettati, inducono uno stato di immersione tale da favorire un elevato grado di motivazione e coinvolgimento cognitivo ed emotivo (Staiano & Calvert, 2011). La letteratura scientifica di matrice *evidence-based* ha ampiamente dimostrato i molteplici benefici derivanti dall'impiego di tali strumenti, non solo in ambito motorio, ma anche sotto il profilo cognitivo, psicologico e sociale (Papastergiou, 2009; Paw et al., 2008; Sun, 2012; Pacheco et al., 2020).

In particolare, sul piano cognitivo, è stato evidenziato che l'utilizzo degli exergame comporta un significativo miglioramento delle funzioni esecutive – quali la pianificazione, l'inibizione e la memoria di lavoro – nonché della consapevolezza spaziale, dell'attenzione selettiva, della comprensione delle relazioni causa-effetto e della capacità di rispondere a stimoli visivi. Inoltre, l'esperienza ludico-motoria favorisce la costruzione di mappe cognitive inerenti i movimenti corporei, facilitando la trasferibilità delle competenze acquisite a contesti scolastici tradizionali (Staiano & Calvert, 2011).

Dal punto di vista psicosociale, l'introduzione degli *exergame* in contesti di apprendimento cooperativo ha prodotto esiti favorevoli anche in termini di riduzione dell'isolamento sociale e della solitudine percepita, agevolando la formazione di reti relazionali amicali sia in presenza sia in ambienti virtuali (Mueller, Agamanolis & Picard, 2003). Inoltre, è stato osservato un incremento dei livelli di autoefficacia percepita, autostima e regolazione emotiva, elementi che concorrono alla costruzione di un clima scolastico favorevole all'apprendimento (Andrade et al., 2020). Tali strumenti, attraverso il gioco *multiplayer* in ambienti simulati ad alta interattività, si dimostrano altresì efficaci nel rafforzare la partecipazione attiva e l'impegno scolastico.

Di particolare rilevanza è l'efficacia degli *exergame* nei confronti di studenti con Bisogni Educativi Speciali, come gli alunni con Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD) o Disturbi dello Spettro Autistico (ASD), per i quali l'attività motoria interattiva consente un'adeguata personalizzazione del percorso, rendendo l'apprendimento cognitivo e motorio maggiormente accessibile, inclusivo e stimolante (Videla et al., 2025).

Grazie al finanziamento erogato mediante il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), l'Istituto Professionale coinvolto ha potuto attuare un intervento sistemico comprendente la formazione del corpo docente sull'utilizzo delle metodologie didattiche innovative e delle tecnologie digitali, nonché l'implementazione di un'aula immersiva, già presente nell'istituto, dotata di attrezzature tecnologiche avanzate – tra cui consolle di gioco, pedane basculanti, sensori di movimento collegati agli arti superiori (VirZOOM) e schermi interattivi – funzionali alla realizzazione di attività di exergaming. Tale ambiente è stato configurato per garantire un'esperienza didattica immersiva, interattiva e realmente inclusiva.

La sperimentazione, i cui primi esiti vengono qui illustrati, è stata avviata in una classe pilota composta da 23 studenti, tra cui uno studente con diagnosi di disturbo dello spettro autistico, e si è svolta durante le ore curricolari di educazione fisica. Il docente titolare della disciplina, in sinergia con l'insegnante di sostegno e l'educatore specializzato, ha implementato il progetto mantenendo inalterati gli obiettivi didattici previsti per il periodo marzo-aprile, ma modificando significativamente la metodologia e gli strumenti impiegati.

Gli obiettivi principali della sperimentazione erano in primis quelli di integrare metodologie attive e digitali per promuovere l'autonomia, la partecipazione, la motivazione e la coesione sociale degli studenti; testare l'efficacia degli *exergame* come strumento didattico all'interno del contesto scolastico e favorire l'inclusione e l'accessibilità dell'apprendimento, con particolare attenzione agli studenti con bisogni educativi speciali.

Gli strumenti utilizzati durante la sperimentazione comprendevano: consolle di gioco e pedane basculanti, che hanno permesso di realizzare esperienze di gioco interattivo, schermi interattivi e sensori di movimento, che hanno garantito un'esperienza coinvolgente dal punto di vista fisico e cognitivo; *software* personalizzati per *exergaming*, che non solo stimolano l'attività fisica, ma includono anche compiti cognitivi e risoluzione di problemi, adattati alle necessità degli studenti; segnali visivi e uditivi, personalizzati per rispondere alle necessità specifiche dello studente con autismo, al fine di creare un ambiente prevedibile e rassicurante, con l'obiettivo di favorire la concentrazione e ridurre l'ansia.

La possibilità per gli studenti di osservare in quelle ore il proprio *avatar* digitale, replicare i movimenti eseguiti in tempo reale, all'interno di un ambiente tridimensionale e altamente responsivo, ha determinato un incremento del coinvolgimento attivo e della partecipazione, anche da parte dell'alunno con autismo, tradizionalmente più riservato nelle dinamiche di gruppo. La predisposizione di segnali visivi e uditivi strutturati ha inoltre contribuito a creare un ambiente prevedibile e rassicurante, riducendo i livelli di ansia e favorendo la concentrazione.

La metodologia di indagine adottata ha previsto l'utilizzo di un approccio *mixed-methods*, avvalendosi di questionari pre e post sperimentazione e di interviste semi-strutturate rivolte a tutte le figure coinvolte – docenti, educatori e studenti – al fine di raccogliere dati sia quantitativi che qualitativi.

L'analisi preliminare dei dati ha evidenziato esiti significativamente positivi. Dall'analisi delle risposte durante l'intervista emerge che il corpo docente, inizialmente scettico circa il valore didattico degli strumenti tecnologici adottati, ha poi riconosciuto non solo l'efficacia degli *exergame* nel conseguimento degli obiettivi curricolari, ma anche l'impatto positivo sulle funzioni esecutive degli studenti, con particolare riferimento alla pianificazione di azioni legate a nessi causali, in linea con quanto riportato dalla letteratura (Staiano & Calvert, 2011). Sono stati altresì riscontrati un marcato incremento della partecipazione attiva, anche da parte dell'alunno con disabilità, una maggiore motivazione generalizzata, un potenziamento dell'autostima individuale e un miglioramento delle dinamiche relazionali e della cooperazione tra pari. Gli *exergame* si sono rivelati, inoltre, strumenti efficaci nello sviluppo di competenze trasversali quali il *problem solving* collaborativo, la gestione dell'errore e l'accettazione della diversità, contribuendo alla costruzione di un ambiente scolastico autenticamente inclusivo.

L'esperienza condotta presso l'Istituto Professionale della provincia di Taranto dimostra, dunque, che un'accurata progettazione didattica, orientata all'innovazione e all'inclusione, può trarre significativo beneficio dall'integrazione degli *exergame* nella pratica quotidiana. Tale sperimentazione pilota suggerisce scenari promettenti per l'estensione dell'utilizzo di queste tecnologie ad altre discipline, a differenti ordini di scuola e a gruppi eterogenei per età e bisogni educativi. Sarà pertanto auspicabile che future ricerche approfondiscano ulteriormente le potenzialità di tali strumenti, elaborando modelli didattici replicabili e strategie di intervento coerenti con i principi dell'istruzione equa, inclusiva e di qualità promossa a livello internazionale (UNESCO, 2020).

Riferimenti bibliografici

Andrade, A., Correia, C. K., & Coimbra, D. R. (2020). The psychological effects of exergames for children and adolescents with obesity: A systematic review and meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. *23*(9), 619-627.

Barca, A., Liverano, G., & Romeo, F.P. (2025). Sustainability, affectivity and community involvement to prevent early school drop-outs and cultivate hopeful planning. *Open Journal of Humanities*, 19, 1-27.

Barca, A., Tripaldi, M. (2024). The Value of Gamification as a tool for capturing student attention: a mixed method study in EPSIR- *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16 https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1523.

Batini, F., Bartolucci, M., & Bellucci, C. (2018). Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Research Unipg*. https://research.unipg.it/handle/11391/1448894.

Bussu, A., & Pulina, M. (2020). Exploring young people's perceptions about secondary school: Critical issues and improvements to prevent dropout risk in disadvantaged contexts. *Improving Schools*, *23*(3), 223-244. https://doi.org/10.1177/1365480220940858

Chomsky, N. (2017). *Capire il potere*. Milano: Il Saggiatore.

Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Milano: Piemme.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola

Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.

Damiano, E. (2012). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. (Nuova Ed.). Roma: Armando.

Foucault, M. (2013). *La volontà di sapere. Storia della sessualità*. Milano: Feltrinelli.

Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: GruppoAbele.

Liverano, G. (2025). Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni migranti. *Q-times. Journal of Education Technology and Social Studies*. *17*(2), 191-205.

Mancini, R. & Sebastiani, R. (2024). Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi. *Cultura pedagogica e scenari educativi. 2*(1), 141-151.

Mbembe, A. (2016). *Necropolitica*. Verona: Ombre Corte.

Molina, O.M.A., Obando, G.L., & Bastidas, A.A. (2022). Motivation: Personalization of contents to reduce dropout rates. *IEEE Learning with MOOCS (LWMOOCS),* 61-66, 10.1109/LWMOOCS53067.2022.9927849

Mueller, F., Agamanolis, S., & Picard, R. (2003). Exertion interfaces: sports over a distance for social bonding and fun. Proceed*ings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*. 561–568.

Pacheco, T., & Viana, R. B. (2020). Effects of exergaming on physical fitness and health-related outcomes in adults: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*. *38*(20), 2425-2433.

Paparella, N. (2014). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.

Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. *Computers & Education*. 53, 603– 622.

Paw, M.J.C.A., Jacobs, W.M., Vaessen, E.P., Titze, S., & van Mechelen, W. (2008). The motivation of children to play an active video game. *Journal of Science and Medicine in Sport*. *11*(2), 163–166.

Peloso, S. (2023). L'innovazione didattica come strumento di lotta alla dispersione scolastica: una ricerca-intervento nel contesto valdostano. In G. Liverano (Ed.), *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema. Tra prevenzione e intervento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Staiano, A.E., & Calvert, S.L. (2011). Exergames for Physical Education courses: physical, social, and cognitive benefits. *Child Developmental Perspectives*. *5*(2), 93–98.

Sun, H. (2012). Exergaming impact on physical activity and interest in elementary school children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. *83*(2), 212–220.

UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261803

Videla, R., Parada, F., Aros, M., Rámirez, P., Sarzosa, A., Jorquera, D., Palma, C., Trujillo, A., Ibacache, D., González, M. J., Velásquez, A., Molina, K., Barraza, M., & Kausel, L. (2025). *Breaking barriers in education: leveraging 3E approach and technology to foster inclusion for SEN students. Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1554314

Zakaria, A. L. J., Anas, B., & Malki, M. O. C. (2024). A Systematic Review of Gamification in MOOCs: Effects on Student Motivation, Engagement, and Dropout Rates. *Journal of Educators Online. 21*(2).

3.

FROB: progettare e sperimentare robot modulari per il gioco accessibile ed inclusivo – prime evidenze sperimentali

FROB: designing and testing modular robots for accessible and inclusive play – first experimental evidence

Stefano D'Ambrosio*, Sara Cecchetti* e Antonella Gilardoni*

Sommario

Il progetto PRIN 2022 FROB – *Family of Robots for children with disabilities* (Progetto "FROB - Family of ROBots for children with disabilities" CUP: F53D23006100006 - PRIN 2022 M4C2 Investimento 1.1 - finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU / DD MUR n. 104 del 02.02.2022*)*, coordinato dall'Università degli studi di Bergamo in collaborazione con il Politecnico di Milano e l'Università degli Studi Siena, intende promuovere l'accessibilità al gioco per i bambini con disabilità dai 3 ai 10 anni, attraverso la progettazione e sperimentazione di robot modulari, sviluppati e utilizzati come mediatori ludici.

Inserito nel quadro teorico dell'azione COST LUDI – *Play for Children with Disabilities*, che concepisce il gioco come attività situata, relazionale e multidimensionale, il contributo presenta i risultati preliminari della fase sperimentale S1, centrata sul confronto tra scenari ludici in cui vengono attuati gioco di pratica e di costruzione con e senza l'uso di robot FROB.

I risultati preliminari evidenziano, nei bambini con disabilità, una ricorrenza del gioco di pratica anche in presenza di proposte orientate ad altre tipologie di gioco, maggior frequenza di comportamenti cooperativi nelle attività mediate dai robot e livelli di coinvolgimento ludico medio-alti, in particolare nella scuola primaria. Tali esiti sugge-

* Università degli Studi di Bergamo.

riscono che artefatti tecnologici, progettati secondo una logica di modularità, possano sostenere l'accesso e la partecipazione al gioco, contribuendo alla costruzione di pratiche inclusive nei contesti scolastici.

Parole chiave: gioco inclusivo, robotica modulare, disabilità, partecipazione.

Abstract

The PRIN 2022 project "FROB: Family of Robots for Children with Disabilities", is coordinated by the University of Bergamo in collaboration with the Politecnico di Milano and the University of Siena. The project aims to promote access to play for children with disabilities aged 3–10 years by designing and experimenting modular robots that can be used as play mediators.

Within the theoretical framework of the COST Action LUDI – Play for Children with Disabilities, which conceptualises play as situated, relational, and multidimensional, this paper presents the preliminary findings of experimental phase S1. This phase compared play scenarios involving practice and construction play, both with and without FROB robots.

Preliminary results indicate that practice play is a recurring theme among children with disabilities, even when other types of play are proposed. Furthermore, higher frequencies of cooperative behaviours were observed in robot-mediated activities, alongside medium-to-high levels of play engagement, particularly in primary school settings.

These results imply that artefacts designed according to a modular logic could facilitate access to and participation in play, thereby promoting inclusive practices in educational settings.

Keywords: *inclusive play, modular robotics, disability, participation.*

1. Cenni teorici di riferimento

Il gioco, definito da Garvey (1990) come insieme di attività intrinsecamente motivate, associate al piacere ricreativo e al divertimento, assume un ruolo preponderante nello sviluppo infantile al punto da essere riconosciuto in ambito internazionale come diritto fondamentale di tutti i bambini (ONU, 1989), inclusi quelli con disabilità (ONU, 2006). L'esperienza ludica permette infatti l'esplorazione e la conoscenza del mondo, la sperimentazione di ruoli sociali, la costruzione di significati e lo sviluppo di competenze cognitive e sociali (Piaget, 1951; Vygotskij, 1978).

Nonostante il suo valore sia ampiamente riconosciuto, i bambini con disabilità incorrono spesso in barriere che limitano l'accesso e la partecipazione al gioco (Besio, 2018). In ambito educativo, terapeutico e riabilitativo, si osserva talvolta una tendenza a interpretare il gioco in modo riduttivo, privilegiando attività ludiformi, piacevoli e divertenti, ma strutturate intenzionalmente dall'adulto per perseguire obiettivi specifici come l'apprendimento, la valutazione o la riabilitazione (Visalberghi, 1956). Pur riconoscendo il valore di queste attività nel rispondere a specifici bisogni educativi o riabilitativi, la loro predominanza rischia di marginalizzare il 'gioco per il piacere del gioco' (Visalberghi, 1956), ossia quell'attività volontaria, orientata al piacere e al divertimento, intrinsecamente motivata e priva di obiettivi esterni.

In questo contesto, la robotica, progettata e impiegata in coerenza con i principi di inclusione e accessibilità, si configura come un supporto significativo (Besio & Bonarini, 2022). Attraverso soluzioni modulabili e programmabili, essa può rispondere in maniera efficace alle esigenze individuali dei bambini con disabilità, promuovendo l'interazione tra pari e ampliando le opportunità di partecipazione e coinvolgimento all'interno delle esperienze ludiche (Besio, 2009). In tal senso, la robotica assume il ruolo di mediatore di gioco, ovvero un insieme di artefatti modulabili e personalizzabili, capaci di integrarsi nei contesti e negli scenari ludici facilitando la costruzione di ambienti inclusivi e sostenendo l'interazione e la partecipazione (Besio & Bonarini, 2022).

All'interno di tale cornice teorica si colloca il progetto PRIN 2022 FROB – *Family of ROBots for children with disabilities*, il quale, in continuità con la COST Action LUDI – *Play for Children with Disabilities* (Besio, 2018), considera il gioco come un processo complesso, situato e multidimensionale, fondato su una coesione non gerarchica né stadiale tra le dimensioni cognitive, emotive e sociali (Besio et al., 2016). FROB aderisce alla prospettiva epistemologica proposta da LUDI, adottandone le tassonomie relative alle dimensioni cognitiva e sociale del gioco.

Con riferimento alla dimensione cognitiva, il gioco viene articolato in quattro principali tipologie (Besio et al., 2016):

- di pratica, che comprende azioni corporee semplici e l'esplorazione sensoriale degli oggetti, spesso orientata alla scoperta spontanea di relazioni causa-effetto;
- di costruzione, caratterizzato dalla manipolazione intenzionale di elementi con l'intento di raggiungere uno scopo definito;
- simbolico, in cui oggetti, azioni, persone o eventi vengono investiti di nuovi significati simbolici, dando vita a giochi di finzione e narrazione;
- di regole, basato su codici condivisi e governato da norme esplicite accettate da tutti i partecipanti.

- Per quanto attiene la dimensione sociale, si aderisce alla seguente classificazione di gioco (Parten, 1932):
- solitario, attività svolta autonomamente dal bambino, anche in presenza di coetanei;
- parallelo, simultanea e indipendente partecipazione di più bambini alla medesima attività, nello stesso contesto spazio-temporale;
- associativo, manifestazione di elementi di interazione tra pari, attraverso condivisione di materiali, turnazione e attenzione reciproca, pur in presenza di attività individuali;
- cooperativo, presenza di un'organizzazione condivisa del gioco, finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune e accompagnata da una differenziazione e assegnazione di ruoli.

2. Progetto FROB: finalità e struttura

Il progetto FROB, coordinato dall'Università degli studi di Bergamo e in collaborazione con l'Università degli studi di Siena e il Politecnico di Milano, nasce dall'intento di promuovere il diritto al gioco per bambini con disabilità tra i 3 e i 10 anni, attraverso la progettazione e sperimentazione di due robot modulari impiegati come mediatori ludici: FROBino e FROBone. Il progetto assume come finalità generale quella di esplorare il potenziale della robotica modulare nel sostenere l'accessibilità al gioco per bambini con disabilità, in una prospettiva inclusiva.

Lo sviluppo del progetto si articola attraverso 3 fasi metodologicamente integrate. La prima, di tipo esplorativo e osservativo (ottobre 2023 – settembre 2024) è finalizzata alla comprensione dei contesti scolastici e delle modalità ludiche spontanee. Essa ha permesso di individuare bisogni, barriere e risorse presenti nei contesti reali, al fine di orientare la progettazione di scenari ludici e dispositivi robotici coerenti con le condizioni effettive di accessibilità e partecipazione rilevate nei diversi ambienti educativi.

La seconda fase, di carattere sperimentale (novembre 2024 – giugno 2025), ha previsto la progettazione e sperimentazione di scenari ludici accessibili e differenziati sulla base della classificazione delle tipologie di gioco cognitivo. Si è articolata in due momenti distinti (S1 e S2), progettati per garantire osservabilità e comparabilità, proponendo 4 stazioni di gioco differenti: 2 in presenza di robot e 2, coerenti per tipologia, con materiali tradizionali. La sperimentazione sul campo dei robot FROBino e FROBone è stata affiancata da una riflessione critica e interdisciplinare centrata, non solo sulle ca-

ratteristiche tecniche e funzionali degli artefatti robotici e dei relativi scenari ludici, ma anche sulle loro potenzialità e sui limiti emersi come mediatori dell'esperienza di gioco.

L'ultima fase, attualmente in corso, è dedicata all'analisi dei dati raccolti e alla riflessione teorico-metodologica sull'efficacia del modello sviluppato, volta a esplorare la sua validità interpretativa e trasferibilità nei contesti educativi inclusivi. Attraverso l'integrazione di dati di natura qualitativa e quantitativa, si intende esplorare il grado di allineamento tra la cornice teorica adottata e le evidenze empiriche emerse nei contesti osservati, nonché la capacità del modello di orientare e descrivere pratiche inclusive fondate sull'esperienza ludica. Contestualmente, è in fase di sviluppo la comunità FROB, uno spazio collaborativo finalizzato alla disseminazione dei risultati, al confronto interdisciplinare e alla costruzione partecipata di linee guida e strumenti operativi destinati a educatori, ricercatori e progettisti impegnati nel campo del gioco inclusivo.

3. Metodologia – fase sperimentale S1

FROB si configura come uno studio di caso multiplo comparativo (Yin, 2009) basato sull'analisi e il confronto di singole classi al fine di esplorare intersezioni, variazioni e implicazioni teoriche, in un contesto orientato a esplorare il gioco come attività situata, osservabile e mediata. Pur mantenendo un'attenzione particolare alle esperienze ludiche dei bambini con disabilità, il progetto assume come unità di analisi la classe, intesa come un sistema dinamico di interazioni tra bambini, adulti e artefatti robotici. Il processo di progettazione ha seguito una logica iterativa e circolare (Boehm, 2002), integrando osservazioni sul campo, sviluppo tecnologico e congruenza pedagogica degli scenari di gioco.

Il campione, costituito a seguito di una manifestazione di interesse volontaria, ha compreso 14 classi (3 sezioni della scuola dell'infanzia e 11 classi della scuola primaria) delle province di Bergamo, Brescia, Monza-Brianza e Milano. Criterio di inclusione è la presenza di almeno un alunno con disabilità motoria e/o disturbo dello spettro autistico o disabilità complesse, per un totale di 17 bambini coinvolti.

Nella fase sperimentale, le attività di gioco si sono svolte all'interno degli spazi scolastici consueti, costituendo per ciascuna classe gruppi di 4 o 5 bambini. Per ogni sessione di gioco sono state predisposte 4 stazioni ludiche: due mediate dai robot FROB e due, analoghe per tipologia, con materiali tradizionali; ciascuna sessione ha avuto una durata standard di 20 minuti.

Nello specifico, per la fase S1 sono stati predisposti due scenari ludici per i robot, uno orientato al gioco di pratica, "Al mercato" con FROBino, e uno al gioco di costru-

zione, “Labirinto” con FROBone. Nel primo i bambini hanno guidato FROBino con l’ausilio di una carota posta davanti al sensore, raccogliendo frutta e verdura giocattolo sparse nella stanza, fino a riempire un carretto, collegato alla parte posteriore del robot, e conducendolo a “casa” (Fig. 1). Nel secondo scenario i bambini hanno utilizzato scatole e cubi per creare un percorso che consentisse a FROBone di raggiungere il traguardo. Il robot, dotato di sensori, riconosceva gli ostacoli, ed evitandoli, modificava la sua traiettoria (Fig. 2).

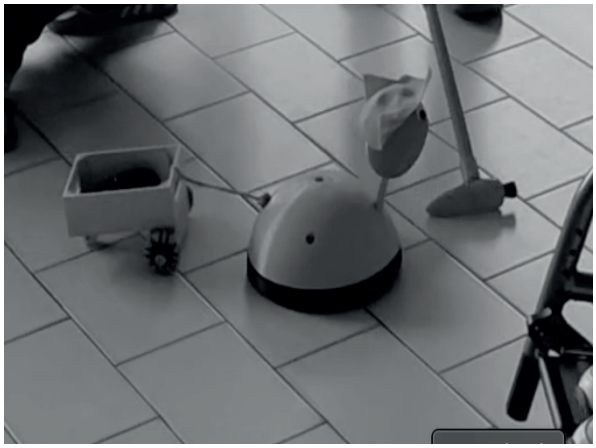


Fig. 1: Robot FROBone, gioco di pratica



Fig. 2: Robot FROBone, gioco di costruzione

Ogni sessione di gioco è stata supportata dalla presenza dei ricercatori con ruoli diversi: un osservatore non partecipante (Trinchero, 2002), incaricato di documentare sistematicamente (attraverso griglia di osservazione semi-strutturata e videoregistrazione) le modalità di partecipazione ludica nel gruppo del bambino con disabilità; un adulto a supporto del gioco (Allodi Westling & Zappaterra, 2019), presente in ciascun gruppo, per sostenere l'avvio e lo svolgimento dell'attività; due ricercatori del Politecnico di Milano (uno per ogni robot) per monitorare il funzionamento dei FROB.

In particolare, le osservazioni strutturate non partecipanti (Trinchero, 2002) si sono concentrate sull'analisi di tre dimensioni dell'esperienza ludica: cognitiva, sociale e di *enjoyment*. In riferimento alla dimensione cognitiva e sociale si è fatto ricorso alle tipologie di gioco identificate dal modello LUDI, precedentemente illustrate. La dimensione dell'*enjoyment* è stata esplorata mediante una scala osservativa ispirata al *Child-Initiated Pretend Play Assessment* 2 (ChIPPA-2, Stagnitti, 2007–2022), opportunamente adattata, mediante traduzione e uso di esemplificazioni. Nello specifico, lo strumento è costituito da una scala *Likert* a 7 punti, con valori da 0 a 6, dove il punteggio 0 indica "assenza di divertimento", mentre il 6 rappresenta "massimo coinvolgimento" e totale immersione nel gioco.

Sono stati quindi utilizzati 3 dispositivi di rilevazione tra loro complementari per osservare il gruppo del bambino con disabilità:

1. una griglia di osservazione semi-strutturata, fondata sulle tipologie cognitive e sociali di gioco (Besio et al., 2016);
2. una scala osservativa per rilevare i livelli di *enjoyment* (Stagnitti, 2007–2022);
3. videoregistrazioni, utili all'analisi qualitativa e alla triangolazione dei dati.

L'assetto sperimentale ha reso possibile un confronto diretto, in contesti educativi autentici e comparabili, tra le modalità di gioco con e senza mediazione tecnologica, fornendo evidenze sulle transizioni e sui pattern di partecipazione ludica.

4. Risultati preliminari

Le osservazioni sistematiche condotte durante la fase S1 hanno permesso di raccogliere 68 rilevazioni distribuite tra scuola dell'infanzia (17%) e primaria (87%). I dati ottenuti delineano una prima panoramica delle forme di partecipazione ludica emerse nei diversi contesti. In questa sezione, i risultati vengono presentati in relazione alle tre dimensioni di gioco osservate: configurazioni sociali delle interazioni, tipologie cognitive e livelli di *enjoyment*.

4.1. Configurazioni sociali delle interazioni

I dati raccolti relativi alle tipologie di gioco sociale mostrano differenze significative tra i bambini con disabilità e i pari osservati (Figura 3).

Nella scuola dell'infanzia, i bambini con disabilità hanno manifestato prevalentemente forme di gioco solitario (44%), seguono il gioco parallelo (25%) e quello associativo (18%); il gioco cooperativo è stato rilevato solo nel 12% dei casi, esclusivamente in presenza dei robot. Tra gli altri bambini, il gioco parallelo (48%) e quello associativo (33%) risultano essere le modalità prevalenti; quello cooperativo, seppur meno frequente (7%), è stato osservato esclusivamente nelle stazioni robotiche. Nella scuola primaria il gioco solitario si conferma più diffuso (45%) tra i bambini con disabilità, con una significativa presenza di comportamenti cooperativi (22%) prevalentemente rilevati nelle stazioni con i robot FROB (88%). Tra gli altri bambini, le modalità risultano più distribuite, con una coesistenza di forme cooperative (28%), parallele (27%), solitarie (24%) e associative (22%).

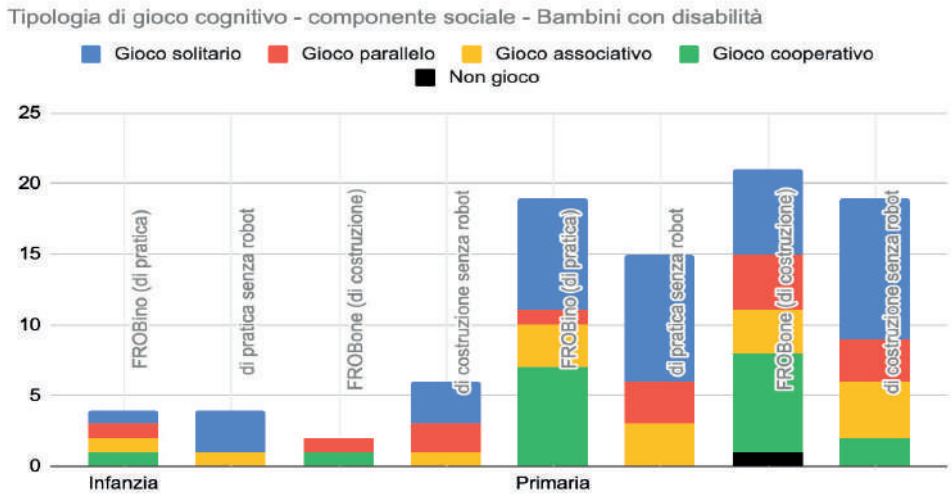


Fig.3: Modalità di gioco, componente sociale per bambini con disabilità

4.2. Tipologie cognitive di gioco

L'analisi delle tipologie di gioco cognitivo ha messo in luce, in entrambi gli ordini scolastici, una marcata prevalenza del gioco di pratica (63% delle interazioni ludiche

complessive), osservato tanto nei bambini con disabilità (70%) quanto nei pari (59%), sebbene con differenze nella varietà e nella complessità delle forme ludiche osservate. Nelle attività mediate da FROBino, orientate al gioco di pratica, i bambini con disabilità hanno mostrato comportamenti coerenti con la proposta di scenari di gioco in tutte le sessioni, con un solo episodio di "non gioco", ossia assenza di comportamenti ludici rilevabili secondo gli indicatori osservativi (Besio, 2016).

Nelle scuole dell'infanzia, anche in occasione delle proposte orientate al gioco di costruzione ("Labirinto" con FROBone e stazione con materiali tradizionali), i bambini con disabilità hanno per lo più manifestato modalità riconducibili al gioco di pratica (4/6 casi osservati, 67%), talvolta associati a momenti di non gioco (33%).

Nella scuola primaria si osserva una maggiore varietà nelle modalità di accesso e risposta agli scenari ludici proposti: nel gioco con FROBone, il 37% ha manifestato forme di gioco coerenti con l'obiettivo previsto dallo scenario. Nel 53% dei casi si è rilevata una modalità di gioco di pratica; solo in un caso (5%) si è osservato il gioco di regole, mentre in un altro "non gioco".

4.3. Livelli di coinvolgimento ludico nei bambini con disabilità

Le osservazioni condotte mediante lo strumento ChIPPA-2 adattato, hanno rilevato livelli di *enjoyment* bassi (tra 0 e 2) in appena 17 delle 68 sessioni (25%), evidenziando che il gioco è stato raramente percepito come meccanico o poco stimolante.

Nella scuola primaria l'*enjoyment* risulta in media elevato: l'86 % delle sessioni con robot e l'82 % di quelle con giochi tradizionali si sono collocate nella fascia medio-alta divertimento (livelli tra 3 e 6). Nella scuola dell'infanzia il divario si amplia: i livelli più alti sono stati raggiunti dal 50% delle sessioni con FROB, rispetto al 17 % di quelle con materiali tradizionali.

5. Discussione e prime considerazioni

I dati emersi dalla prima fase sperimentale (S1), riferiti al gioco di pratica e di costruzione, suggeriscono che i bambini con disabilità tendano ad attivare con maggiore frequenza forme di gioco corporeo ed esplorativo (di pratica), anche quando vengono proposte altre attività ludiche. Il gioco di pratica, in questo senso, si configura come una modalità accessibile e familiare, che può fungere da punto di ingresso all'esperienza ludica, in particolare nei contesti della scuola dell'infanzia (Piaget, 1951).

L'analisi delle forme ludiche attivate mostra che, anche quando lo scenario è progettato per una determinata tipologia di gioco, i bambini tendono talvolta a esprimere modalità differenti rispetto a quelle attese. Questo dato suggerisce che non vi è una relazione diretta tra proposta e comportamento osservato: il gioco non si adegua meccanicamente allo scenario, ma emerge come configurazione situata, esito dell'interazione tra soggetti, materiali e contesto (Besio et al., 2016).

Le osservazioni relative alla componente sociale del gioco nei bambini con disabilità evidenziano la manifestazione di comportamenti cooperativi più frequente in presenza dei robot FROB, in particolare nella scuola primaria. Ciò sembra confermare quanto indicato da Besio e Bonarini (2022), secondo cui gli artefatti tecnologici progettati con criteri di responsività e modularità possono costituire facilitatori sociali, capaci di sostenere l'accesso al gioco in una prospettiva inclusiva.

La rilevazione dell'*enjoyment* ha registrato livelli medio-alti (3-6) nei bambini con disabilità (75%), indicando una partecipazione attiva e orientata al piacere del gioco. La differenza nei valori rilevati tra le stazioni di gioco con e senza robot nella scuola dell'infanzia suggerisce che artefatti reattivi e prevedibili come i FROB possano contribuire a facilitare l'accesso e la permanenza nel gioco (Besio, 2009).

Nella scuola primaria, il coinvolgimento si è mantenuto elevato in entrambe le condizioni (con robot: 86 %; senza: 82 %), evidenziando che, a questo livello, la qualità dell'esperienza ludica risulti sostenuta tanto dalla presenza di artefatti accessibili quanto dalla cura nella predisposizione del contesto e dalla possibilità di co-costruire significati condivisi (Vygotskij, 1978; Besio, 2016), che dalla sola presenza di un artefatto tecnologico. Il gioco è stato raramente vissuto come attività meccanica o poco significativa, confermando la natura situata e relazionale dell'*enjoyment* (Besio et al., 2016).

I risultati preliminari (S1) mostrano che il gioco può essere un'esperienza accessibile e significativa per i bambini con disabilità, se supportato da contesti educativi intenzionalmente progettati. I dati confermano che il gioco non segue traiettorie predefinite, ma nasce dall'interazione tra bambino, materiali e ambiente (Besio et al., 2016). I robot, progettati in modo modulare, hanno favorito forme di cooperazione, agendo da facilitatori relazionali (Besio & Bonarini, 2022) e promuovendo il gioco come spazio di negoziazione e costruzione condivisa di senso (Vygotskij, 1978; Bruner, 1996).

Riferimenti bibliografici

Allodi Westling, M., & Zappaterra, T. (2019). *Users' needs report on play for children with disabilities.* LUDI COST Action. https://doi.org/10.1515/9783110537482

Besio, S. (2009). Giocattoli robotici per la disabilità: nuove opportunità per apprendere, partecipare, divertirsi. *Italian Journal of Educational Technology*, *17*(2), 28-37.

Besio, S. (2016). Play in children with disabilities: A theoretical framework. In S. Besio, D. Bulgarelli, & V. Stancheva Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 11–26). Berlin: De Gruyter.

Besio, S. (2018). Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità. L'Azione COST «LUDI–Play for Children with Disabilities». *L'integrazione scolastica e sociale*, *17*(4), 307-314.

Besio, S., & Bonarini, A. (2022). *Robot play for all: Developing toys and games for disability*. Cham: Springer.

Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2016). *Play development in children with disabilties*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Boehm, B. W. (1988). A spiral model of software development and enhancement. *Computer*, *21*(5), 61-72.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard University Press.

Organisation of the United Nations (1989). *Convention on the Rights of Children.* New York: United Nations.

Organisation of the United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* 27(3), 243–269.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.

Stagnitti, K. (2022). *Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA).* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Visalberghi, A. (1956). *Il gioco nell'infanzia.* Torino: Loescher.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods (4th ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

4.

Il modello TPACK in azione: cosa succede dopo il corso di specializzazione sul sostegno?

The TPACK Model in Action: Outcomes Following the Specialization Course in Support Teaching

Angela Magnanini* e Marta Sánchez Utgé* (*)

Sommario

Il presente studio esplora l'impatto a lungo termine della formazione sulle tecnologie per l'inclusione, erogata all'interno del corso di specializzazione per il sostegno, attraverso il modello TPACK. La ricerca, articolata in tre fasi, ha inizialmente validato la versione italiana della scala TPACK.xs, per poi valutare l'efficacia del laboratorio TIC su un campione di 76 corsisti, evidenziando un incremento significativo nella percezione delle competenze tecnologiche, pedagogiche e della loro integrazione. La terza fase, un *follow-up* qualitativo a otto mesi, ha coinvolto 14 docenti per indagare l'applicazione delle conoscenze acquisite nella pratica didattica. I risultati mostrano una buona padronanza delle dimensioni tecnologiche e pedagogiche (TK, PK, TPK), ma una scarsa integrazione con i contenuti disciplinari (CK, TPACK). Emergono inoltre criticità legate alla collaborazione con i colleghi curricolari e alla necessità di supporto sistemico. I risultati offrono spunti utili per migliorare l'efficacia della formazione e favorire pratiche didattiche inclusive e innovative.

Parole chiave: TPACK, formazione degli insegnanti, insegnanti di sostegno, progettazione didattica.

* Università degli Studi di Roma "Foro Italico".

(*) Il lavoro è frutto di una progettazione e di una ricerca comune. In particolare, Angela Magnanini è autrice dei paragrafi 1 e 2 e Marta Sánchez Utgé è autrice dei paragrafi 3 e 4.

Abstract
This study investigates the long-term impact of training on inclusive technologies provided within the Italian specialization course for support teachers, using the TPACK model. The research, structured in three phases, first validated the Italian version of the TPACK.xs scale, then assessed the effectiveness of the ICT lab with a sample of 76 participants, showing a significant increase in perceived technological, pedagogical, and integrated competencies. The third phase, an eight-month qualitative follow-up, involved 14 teachers to explore the application of acquired knowledge in classroom practice. Results indicate strong mastery of technological and pedagogical dimensions (TK, PK, TPK), but limited integration with content knowledge (CK, TPACK). Additional challenges include limited collaboration with curricular teachers and the need for systemic support. The findings provide valuable insights for enhancing teacher training and promoting inclusive and innovative teaching practices.

Keywords: *TPACK, teachers training, inclusive education teachers, teaching design.*

1. Introduzione

In un mondo sempre più interconnesso e popolato da nuove tecnologie, anche a basso costo, che cambiano radicalmente la partecipazione delle persone con disabilità nei vari ambiti di vita, che ruolo riveste la scuola?

Il Piano Nazionale per la Scuola Digitale, introdotto dall'articolo 1, commi 56-59, della legge 13 luglio 2015, n. 107, aveva delineato un quadro concettuale chiaro nel quale la tecnologia, non sostituiva l'interazione incessante e tutta umana tra docente e discente (p. 7), ma rappresentava uno strumento abilitante, quotidiano, ordinario, al servizio dell'attività scolastica per rinnovare la scuola e trasformarla in una piattaforma al passo coi tempi in grado di permettere agli studenti di apprendere le competenze per la vita. Nel 2024, dopo 9 anni, l'Osservatorio Scuola Digitale (Azione #33 del PNSD) ha redatto un documento estremamente importante di osservazione e monitoraggio del processo di transizione digitale delle scuole (con riferimento all'a.s. 2022-23). Le scuole partecipanti alla rilevazione sono state 7.769 ed i risultati hanno evidenziato che: 1) la tipologia di connessione prevalente a livello nazionale è la fibra (47%), nel II ciclo la diffusione sale al 52%; 2) l'81% delle scuole ritiene la connessione a internet adeguata al carico di lavoro richiesto dalla didattica, in tutti i plessi o in più della metà di essi; 3) il rapporto d'uso dei dispositivi (pc, tablet) per numero di studenti è migliore nel secondo ciclo. In particolare, nel secondo ciclo il rapporto d'uso 1 a 1 è quasi doppio rispetto

a quello del primo ciclo, dove più della metà delle scuole dichiara un rapporto d'uso superiore di 1 a 3, con molta disomogeneità tra i territori nazionali; 4) Almeno min. il 94% delle scuole dichiara di includere nella propria offerta formativa, formalizzata nel PTOF, progetti per lo sviluppo delle competenze digitali. L'ultimo punto si rivela molto interessante in quanto cerca di evidenziare dati sull'uso della tecnologia in ambito didattico. I progetti per lo sviluppo delle competenze digitali si svolgono sia in orario curricolare sia in orario extra curricolare. Comprensibilmente, nel primo ciclo prevale l'impiego dell'orario curricolare per lo svolgimento dei progetti per lo sviluppo delle competenze digitali (p. 18). A livello nazionale, quasi la metà delle scuole ha adottato il Curricolo digitale all'interno del PTOF, sia nel primo (51%) che nel secondo (40%) ciclo, chi non lo ha adottato dichiara, tuttavia, di avere sviluppato percorsi di Educazione civica digitale (30%), con forti differenze regionali. L'Osservatorio rivela, inoltre, rispetto all'utilizzo delle tecnologie, le scelte metodologiche innovative effettuate dalle scuole e rilevabili nella Figura 1 sottostante, che evidenzia un uso che parrebbe coniugare le tecnologie a strategie didattiche estremamente impattanti e non tradizionali nella didattica scolastica.

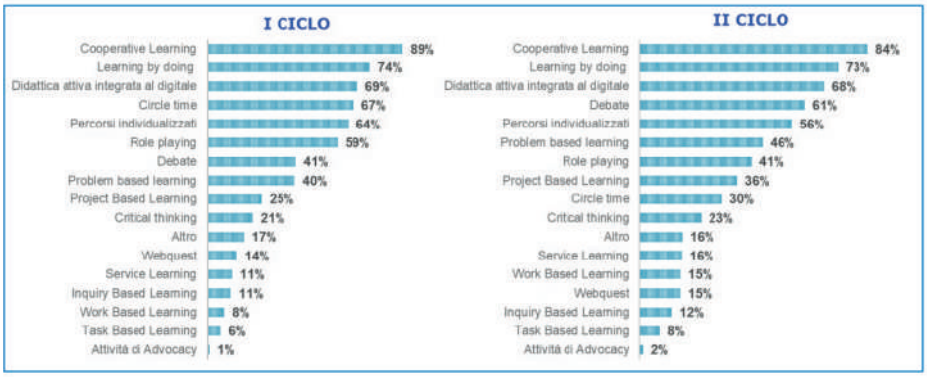


Figura 1 - Metodologie didattiche innovative adottate dalle scuole a.s. 2022/23 suddivisa per cicli

I dati dell'Osservatorio, pur incoraggianti, non tengono conto di un elemento fondamentale: il sapiente utilizzo della tecnologia non può prescindere dalla formazione del personale docente, da una formazione che non tenga conto soltanto dell'aspetto strumentale o ludico della tecnologia ma del suo utilizzo consapevole all'interno della didattica, così come suggerito tra i molti da Pinelli e Fiorucci (2020a), da La Marca & Di Martino (2021), sulla scia delle considerazioni di Calvani (2020) e Tipton (2020)

che sostengono che gli insegnanti devono essere in grado di integrare le ICT nella progettazione didattica perché le tecnologie possono aiutare a perseguire obiettivi di apprendimento (accesso alla conoscenza) che difficilmente potranno essere raggiunti se si rimane ancorati all'uso esclusivo di metodologie di insegnamento tradizionale. Proprio da questi assunti è partita la scelta dei ricercatori di utilizzare, studiare, validare e somministrare il modello TPACK a più riprese all'interno di una ricerca longitudinale, che voleva esplorare e comprendere se la formazione dei docenti specializzati sul Sostegno, nel modello italiano, attraverso 75 ore di TIC, portasse esiti a lungo termine una volta finito il corso di sostegno.

2. Le 3 fasi della ricerca

La ricerca si è articolata in 3 fasi. La prima ha riguardato lo studio e l'analisi della validità e dell'affidabilità del modello TPACK.xs (Schmid et al., 2020), nella versione italiana. "Il TPACK è un modello concettuale che descrive le conoscenze e le abilità in possesso del docente e alle quali egli ricorre nella sua pratica di insegnamento quando utilizza mediatori tecnologici" (La Marca & Di Martino, 2021, p.156). Il modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) descrive le competenze che un insegnante deve possedere per integrare efficacemente la tecnologia nella didattica. Si basa sull'idea che per un uso efficace della tecnologia nell'insegnamento servano tre tipi di conoscenze integrate: 1. Content Knowledge (CK) → la conoscenza dei contenuti disciplinari (es. matematica, storia, scienze); 2. Pedagogical Knowledge (PK) → la conoscenza delle strategie e metodi di insegnamento; 3. Technological Knowledge (TK) → la conoscenza degli strumenti e delle tecnologie digitali. L'intersezione tra queste tre aree genera: 4. TPK (Technological Pedagogical Knowledge) → come la tecnologia può supportare la didattica; 5. TCK (Technological Content Knowledge) → come la tecnologia cambia il modo di rappresentare e insegnare i contenuti; 6. PCK → le strategie e le metodologie di insegnamento più efficaci in funzioni dei contenuti disciplinari. Fino arrivare alla intersezione centrale 7. TPACK→ come integrare tecnologia, pedagogia e contenuti disciplinari per progettare esperienze didattiche efficaci, inclusive, personalizzate e significative. Sono proprio queste aree intersezionali che promuovono una didattica innovativa, che tiene conto dei contenuti e delle strategie utilizzando la tecnologia come uno strumento per creare nuova conoscenza. Lo studio di validazione del modello (Magnanini, Morelli, Sanchez, 2023) ha evidenziato l'affidabilità dello strumento che quindi è stato utilizzato nella seconda fase della ricerca che ha cercato di valutare l'impatto del Laboratorio TIC sulle Conoscenze degli

Insegnanti di Sostegno con una somministrazione pre e post, utilizzando un campione di convenienza, rappresentato dai corsisti frequentanti il Corso di Specializzazione sul Sostegno presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico. La scala utilizzata è uno strumento *selfreport* elaborato a partire dalla versione originale di Schmid e colleghi (2020), è composta da 28 items e possiede ottime proprietà psicometriche. Per ciascuna delle 7 dimensioni che compongono il modello TPACK, la scala fornisce un punteggio da 1 a 5 che esprime il grado con cui lo studente percepisce di possedere le conoscenze analizzate. I dati raccolti con il questionario sono stati sottoposti ad analisi descrittive (frequenze percentuali, media e deviazione standard) ed inferenziali con l'ausilio del *software* SPSS22.

I risultati contenuti nello studio pubblicato da Magnanini, Cioni, Sanchez (2024), mostrano su un campione di 76 corsisti i dati riassumibili nella Figura 2 e nella Tabella 1, sotto riportati:

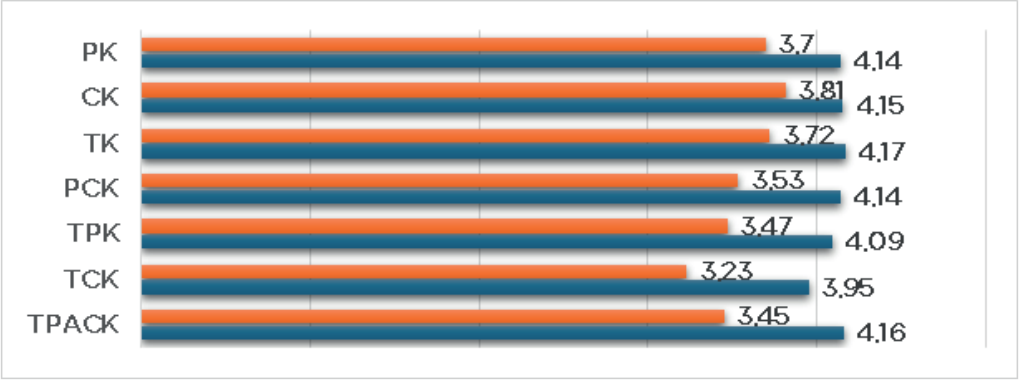


Fig. 2 - Punteggi medi PRE e POST

	PK	CK	TK	PCK	TPK	TCK	TPACK
Statistica Test standardizzata	4,986*	3,277*	4,263*	5,511*	5,282*	5,574*	5,404*
r di Rosenthal	0,571	0,375	0,488	0,631	0,605	0,639	0,619
	N=76; *p<0,01						

Tab. 1 - Verifica delle differenze tra PRE e POST (Test di Wilcoxon)

I dati rilevano che al termine del laboratorio i corsisti percepiscono di avere un livello di conoscenze significativamente maggiore rispetto all'inizio, e suggeriscono, nel contempo, che il laboratorio sia stato considerevolmente efficace nel promuovere lo sviluppo delle conoscenze indagate.

Ma cosa succede dopo? Da qui la terza fase della ricerca.

3. La terza fase della ricerca: *Follow up*

La terza fase della ricerca si configura come un *follow-up*, con l'obiettivo di indagare, a otto mesi dalla conclusione del corso, l'applicazione delle conoscenze acquisite nel laboratorio TIC all'interno dell'azione didattica a scuola alla luce del modello TPACK.

3.1. Strumento e metodo di analisi dei dati

I ricercatori coinvolti nella ricerca hanno predisposto un questionario contenente domande sia chiuse sia aperte, somministrato tramite la piattaforma Microsoft Forms per raccogliere le risposte in formato elettronico.

Per l'analisi dei dati raccolti è stato adottato un disegno esplorativo qualitativo (Creswell & Poth, 2018), con l'obiettivo di identificare le dimensioni TPACK presenti nelle risposte dei docenti sull'uso delle tecnologie in classe dopo il corso di specializzazione sul sostegno. Le risposte, raccolte tramite un questionario a risposta aperta, sono state trascritte su un foglio *Excel* e segmentate in unità di significato, cioè frasi che esprimono una pratica o un'opinione rilevante rispetto alle dimensioni TPACK.

L'analisi è stata condotta secondo l'approccio di Braun e Clarke (2006), con codifica deduttiva basata sulle categorie TPACK (TK, PK, CK, TPK, TCK, PCK, TPACK) ed eventuali codici emergenti. Due ricercatori hanno effettuato la codifica indipendentemente, confrontandosi per raggiungere un consenso (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). I dati sono stati successivamente aggregati per frequenza.

3.2. Partecipanti

Allo studio hanno preso parte 14 docenti specializzati, già coinvolti nelle fasi precedenti della ricerca. La partecipazione è avvenuta su base volontaria, con un unico criterio di inclusione: aver stipulato un contratto annuale di docenza per l'a.s. 2024-25.

Il gruppo era composto da 10 donne (71,4%) e 4 uomini (28,6%), con un'età media di 50,14 anni (DS=5,88). Per quanto riguarda l'ordine scolastico di insegnamento, 2 docenti erano impegnati nella scuola primaria, 4 nella scuola secondaria di primo grado e 8 nella secondaria di secondo grado. Il 78,6% dei partecipanti svolgeva attività di insegnante di sostegno, mentre il restante 21,4% insegnava su disciplina (1 nella primaria, 2 in fisica nella secondaria di secondo grado).

3.3. Risultati

Sono state individuate 207 unità di significato, di cui 186 sono riconducibili alle dimensioni del TPACK e 21 unità di significato emergenti.

Le dimensioni più frequentemente emerse sono state la conoscenza tecnologica (TK) e quella pedagogica (PK), seguite dall'integrazione tecnologico-pedagogica (TPK) e pedagogico-disciplinare (PCK). Meno evidenti sono risultate le dimensioni tecnologico-disciplinare (TCK) e la piena integrazione TPACK (vedi tabella 2).

Categoria	Frequenza	Percentuale
TK	45	21,74%
PK	42	20,29%
CK	24	11,59%
TPK	36	17,39%
TCK	12	5,80%
PCK	18	8,69%
TPACK	9	4,35%
Emergenti	21	10,15%

Tab.2. Frequenze e percentuali categorie TPACK e emergenti

I docenti hanno dichiarato di conoscere e utilizzare strumenti come LIM, tablet, Google Suite, e di adottare strategie pedagogiche finalizzate alla personalizzazione, alla motivazione e alla differenziazione didattica. Tuttavia, l'intersezione completa tra contenuti disciplinari, pedagogia e tecnologia (TPACK) è stata rilevata in pochi casi.

Tra i codici non previsti dal modello TPACK, le categorie emerse sono: la mancata collaborazione con i colleghi (5,31%), la necessità di formazione continua (3,39%) e la necessità di supporto tecnico (1,45%) che suggeriscono fattori contestuali rilevanti per un'effettiva integrazione del TPACK.

3.4. Discussione

I risultati confermano quanto anticipato nella parte introduttiva: la tecnologia risulta ampiamente disponibile e i partecipanti percepiscono di possedere competenze tecnologiche e pedagogiche adeguate all'azione docente. Di conseguenza, dichiarano una buona padronanza dell'intersezione tra queste due dimensioni (TPK).

Contrariamente, l'area di conoscenza relativa ai contenuti disciplinari (CK) registra una percentuale più bassa (11,6%). Questo dato può essere spiegato dal ruolo rivestito dal docente di sostegno che, pur essendo contitolare della classe, non è tenuto a padroneggiare in modo approfondito tutte le discipline previste nella progettazione curricolare. Tale risultato incide negativamente in tutte le dimensioni che implicano la conoscenza disciplinare, limitando in particolare l'integrazione piena tra contenuti, tecnologia e pedagogia prevista dal modello TPACK (4,3%).

Come affermato da Pinelli & Fiorucci (2020b) e Calvani (2020), la formazione dovrebbe includere momenti di riflessione e confronto su strategie di collaborazione con i docenti curricolari. I codici emergenti suggeriscono, inoltre, la necessità di un supporto sistemico per i docenti di sostegno, come raccomandato da Voogt et al. (2013), per favorire un'effettiva corresponsabilità educativa e una progettazione didattica condivisa.

4. Conclusioni

I risultati di questo studio longitudinale confermano che la formazione sulle tecnologie per l'inclusione proposta all'interno del corso di specializzazione per il sostegno favorisce un incremento nella percezione delle competenze tecnologiche, pedagogiche e della loro integrazione (TPK), in linea con quanto evidenziato da ricerche precedenti

(Mishra & Koehler, 2006; Schmid et al., 2020). Nonostante ciò, il *follow-up* a otto mesi mette in luce alcune criticità: la piena integrazione del TPACK nella pratica didattica risulta ancora poco diffusa, suggerendo che la percezione delle competenze acquisite durante la formazione possa essere sovrastimata rispetto alla loro effettiva applicazione in contesto scolastico (Voogt et al., 2013; Calvani, 2020).

In particolare, emerge la difficoltà nel costruire alleanze educative con i colleghi curricolari, necessarie per la co-progettazione di attività didattiche (Ianes & Carmerotti, 2015) che integrino in modo efficace conoscenze disciplinari, tecnologie e strategie didattiche e pedagogiche. Questo rende necessario promuovere una riflessione sull'uso della tecnologia non solo come strumento tecnico, ma come mediatore analogico (Moliterni, 2013), capace di generare benefici per l'intero gruppo classe. In questo senso, la tradizione pedagogica italiana ha storicamente valorizzato un sistema educativo orientato alla personalizzazione e all'inclusione, superando approcci segreganti o meramente compensativi, talvolta potenziati proprio attraverso l'uso consapevole delle tecnologie (de Anna, 2014; Mura, 2016).

Tale prospettiva richiama il nodo centrale del TPACK, integrare le tecnologie nella progettazione didattica per creare contesti di apprendimento accessibili e significativi per tutti gli alunni (Pagliara, 2025). Inoltre, per rendere la tecnologia realmente inclusiva, è fondamentale promuovere il suo uso non solo per favorire l'acquisizione di conoscenza, ma anche per stimolare la motivazione, facilitare la personalizzazione e favorire le relazioni interpersonali tra pari e con gli adulti (Calvani, 2020; Voogt et al., 2013). In quest'ottica, **è** auspicabile che la formazione dei docenti includa momenti di riflessione critica sulle proprie pratiche e che le istituzioni scolastiche creino condizioni organizzative favorevoli alla collaborazione interdisciplinare e la sperimentazione didattica condivisa.

Nonostante i risultati offrano spunti interessanti, lo studio presenta alcune limitazioni. Il numero di partecipanti al *follow-up* è esiguo (n=14) e basato su adesione volontaria, con il rischio di un bias di selezione che potrebbe aver coinvolto prevalentemente docenti più motivati o più sensibili al tema, non consente di generalizzare i risultati a una popolazione più ampia. Un'ulteriore criticità riguarda la natura self-report dei dati raccolti, potenzialmente influenzata dalla desiderabilità sociale o da una sovrastima soggettiva delle competenze, come già segnalato in letteratura (Voogt et al., 2013; Calvani, 2020). Infine, il tempo trascorso tra la formazione e il *follow-up* (otto mesi) restituisce una fotografia parziale, senza possibilità di monitorare evoluzioni o regressioni a lungo termine.

Per i futuri sviluppi della ricerca, sarebbe opportuno ampliare il numero dei partecipanti, includere contesti territoriali diversi, e integrare metodologie quantitative

e osservazionali, al fine di validare i dati dichiarati con evidenze oggettive della pratica didattica. Ulteriori studi potrebbero inoltre esplorare interventi mirati a facilitare la collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari, indagare le barriere organizzative all'integrazione del TPACK e valutare percorsi di supporto e formazione continua, anche con strategie di *peer coaching* (Yee, 2016). Tali direzioni di ricerca potrebbero contribuire a sistematizzare e consolidare l'impatto della formazione sulle pratiche inclusive e innovative nella scuola, a beneficio di tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Calvani, A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione.* Roma: Carocci.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.

La Marca, A., & Di Martino, P. (2021). *Didattica inclusiva e tecnologie digitali*. Milano: FrancoAngeli.

Magnanini A., Morelli G., & Sánchez Utgé, M. (2023) Validation of the TPACK-it scale for pre-service teacher trainees. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 7*(1).

Magnanini, A., Cioni, L., & Sánchez Utgé, M. (2024). ICT training and inclusive education teachers: a study on the TPACK model. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 12*(2), 39-46.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MIM (2024). Rilevazione Osservatorio Scuola Digitale a.s. 2022-2023. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Retrieved from https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf

Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Procedia: social & behavioral sciences, 46,* 1015-1027.

Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando

Mura, A. (2016). *Diversità e Inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

Pagliara, S. M. (2025). *Tecnologie educative e inclusione. Prospettive, metodologie e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Pinelli, S., & Fiorucci, A. (2020a). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. Un'esperienza di ricerca-azione su base Index rivolta a docenti di sostegno in formazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 10*(1), 257-278.

Pinelli, S., & Fiorucci, M. (2020b). *Inclusione scolastica e nuove tecnologie*. Roma: Armando Editore.

Schmid, M., Brianza, E. & Petko, D. (2020). Efficient self-report measures for technological pedagogical content knowledge (TPACK): Constructing a reliable and valid short-scale among pre-service teachers. *Computers & Education, 157*, 103967.

Tipton, K. (2020*). Curriculum Developers' Experiences Adopting Assistive Technologies*. All Theses and Dissertations. Retrieved from https://dune.une.edu/theses/314

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(2), 109–121.

Yee, L. W. (2016). Peer coaching for improvement of teaching and learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE), 6*(1), 64-70.

Sessione 5A
Dottorandi in azione: progetti e prospettive di ricerca

1.

Introduzione ai lavori della sessione 5A

Introduction to the work of session 5A

Giombattista Amenta*

Sommario

Il contributo propone una sintesi introduttiva dei lavori presentati nella Sessione 5A del Convegno, dedicata ai dottorandi e alle loro prospettive di ricerca nel campo della pedagogia speciale e dell'inclusione educativa. La sessione ha offerto uno spazio di confronto ricco e multidimensionale, nel quale sono emerse riflessioni teoriche, metodologiche e applicative. I contributi evidenziano la centralità della persona, la rilevanza delle tecnologie educative, l'importanza della formazione situata, nonché la necessità di promuovere pratiche didattiche inclusive e modelli di *governance* partecipativi.

Parole chiave: inclusione, pedagogia speciale, ricerca dottorale, innovazione didattica, tecnologie educative.

Abstract

The contribution offers an introductory summary of the works presented in Session 5A of the Conference, which was dedicated to PhD students and their research perspectives in the field of special education and inclusive education. The session provided a rich and multidimensional space for discussion, where theoretical, methodological, and applied reflections emerged. The contributions highlight the centrality of the individual, the relevance of educational technologies, the importance of situated training, as well as the need to promote inclusive teaching practices and participatory governance models.

Keywords: *inclusion, special pedagogy, doctoral research, educational innovation, educational technologies.*

* Università degli Studi di Messina.

1. Introduzione

Il presente scritto costituisce una breve introduzione ai lavori della Sessione 5A – *Dottorandi in azione: progetti e prospettive di ricerca*, sessione nella quale chi scrive ha svolto il ruolo di Chairperson.

La sessione è stata un'occasione significativa di confronto tra giovani ricercatori, formatori e studiosi impegnati nella costruzione di saperi pedagogici inclusivi.

Nel loro insieme, i contributi testimoniano non solo l'impegno teorico e scientifico di una nuova generazione di studiosi, ma anche un forte impulso trasformativo orientato a ripensare criticamente l'educazione, l'inclusione, le pratiche didattiche e i processi formativi. I lavori hanno evidenziato la crescente complessità dei contesti educativi contemporanei, richiamando la necessità di risposte integrate e multifattoriali per affrontare le sfide di una società in continua evoluzione.

2. Breve rassegna dei contributi

La Sessione 5A del Convegno nazionale SIPeS 2025, *La Pedagogia Speciale per l'inclusione: sfide attuali e prospettive future,* si è rivelata un'interessante occasione di riflessione e confronto. Le ricerche presentate da giovani studiosi e studiose restituiscono un'immagine plurale, critica e costruttiva dell'educazione inclusiva. Pur nella loro eterogeneità, i contributi si sono intrecciati lungo alcune direttrici tematiche e metodologiche comuni, offrendo un quadro articolato e stimolante del presente e del futuro della pedagogia speciale.

Al centro di diversi studi emerge il desiderio di dare voce a soggetti in situazioni complesse e di marginalità. Barbara Alesi, ad esempio, ha affrontato il tema, poco esplorato, della maternità delle donne con disabilità. La sua ricerca, basata su una Scoping *Review* in ottica *Mixed Methods*, mette in luce le difficoltà sistemiche e culturali che le donne con disabilità incontrano nel vedersi riconosciuto il diritto alla genitorialità, sollecitando una riflessione sulla responsabilità condivisa tra ambito educativo e socio-sanitario.

Un'analoga attenzione alla disabilità come spazio di riconoscimento e di trasformazione emerge anche dal lavoro di Addolorata Amadoro, Umberto Veneruso e Diana Carmela Di Gennaro, che analizzano le percezioni dei futuri educatori rispetto alla progettazione inclusiva nella prima infanzia, con bambini con disabilità visiva. Il riferimento all'ICF-CY ha permesso di riflettere in particolare sull'equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione, tra teoria e contesto.

L'approccio contestuale riaffiora nella ricerca di Virginia Benedetti, condotta insieme a Ines Guerini, Catia Giaconi e Fabio Bocci, incentrata sull'analisi della *Referral Pathway* come strumento per comprendere i processi che conducono dalla segnalazione del disagio alla presa in carico educativa e clinica. Il contributo mette in rilievo la necessità di un maggiore coordinamento tra agenzie educative, sanitarie e familiari, ponendo l'attenzione su tempi, responsabilità e comunicazione.

Il concetto di inclusione come processo di cambiamento condiviso è alla base dell'esperienza presentata da Isabella Bennardi, relativa a un progetto didattico in una scuola primaria con un alunno con disturbo dello spettro autistico. L'uso della Comunicazione Aumentativa Alternativa e del laboratorio linguistico cooperativo ha permesso di creare un ambiente relazionale e partecipativo, fondato su relazioni reciproche di apprendimento tra pari.

Un altro ambito preso in esame è quello dell'educazione museale. In particolare, Valentina Berardinetti, attraverso la lente della *Visual Education*, mostra come l'integrazione tra media digitali, fotografia e approccio critico possa trasformare la visita museale in un'esperienza inclusiva e significativa, coinvolgendo studenti con differenti caratteristiche di funzionamento.

Sul versante istituzionale, il lavoro di Flavia Capodanno e Paola Aiello studia il ruolo delle figure di sistema nella promozione della leadership inclusiva. L'analisi delle percezioni di docenti e famiglie sottolinea il potenziale trasformativo di tali figure intermedie, facilitatori del cambiamento culturale e organizzativo nelle scuole.

Un'interessante riflessione disciplinare è offerta da Rita Colace e Iolanda Zollo sull'insegnamento del latino nella scuola primaria, attraverso il modello Latin for Children. L'adozione di metodologie attive e materiali accessibili dimostra come anche una didattica efficace possa contribuire allo studio di una disciplina classica..

Numerosi contributi hanno indagato le potenzialità educative del digitale. Gianluca Mariano Colella, Angelo Mendicelli, Anna Lisa Palermiti, Rocco Carmine Servidio, Maria Giuseppina Bartolo e Angela Costabile hanno presentato il *Pro-Social Network*, un *Serious Game* per promuovere il comportamento prosociale e contrastare il cyberbullismo in età preadolescenziale. In tal senso, l'ambiente virtuale si pone come uno spazio di apprendimento esperienziale, volto a sviluppare empatia e consapevolezza relazionale.

Sullo stesso tema, Emiliano De Mutiis e Gianluca Amatori hanno esaminato le sfide poste da un *Chatbot AI* finalizzato all'inclusione, proponendo un impianto articolato capace di cogliere le dimensioni didattica, relazionale e tecnologica del dispositivo.

Monica Di Domenico, Silvia Tornusciolo, Alessia Sozio, Lucia Campitiello e Pio Alfredo Di Tore propongono un potenziamento del robot educativo per bambini con

disturbo dello spettro autistico, in particolare per il riconoscimento di schemi sociali e assumendo la teoria della mente come quadro di riferimento.

Il progetto di Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi e Claudia Maulini esplora l'educazione all'affettività attraverso un approccio embodied, rivolto a studenti, docenti e famiglie. L'intervento, sviluppato in tre anni, si pone come strumento di prevenzione rispetto a stereotipi, discriminazioni e povertà relazionali.

Rossella D'Agostino, Zahra Sadat Mohajeri ed Erika Marie Pace affrontano il tema dell'identità professionale dei docenti in contesti multiculturali, sottolineando l'importanza di una formazione iniziale capace di valorizzare la diversità come risorsa pedagogica e culturale.

In merito alle transizioni educative, Daniela De Luca, Lorena Montesano e Antonella Valenti riflettono sul passaggio degli studenti con DSA dalla scuola secondaria all'università. Il progetto mira a sviluppare strumenti di identificazione precoce e strategie di supporto per favorire la continuità educativa e il successo accademico.

Claudia Dirodi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo e Marianna Traversetti presentano un progetto di ricerca volto a coinvolgere istituti secondari di primo e secondo grado nella promozione di un metodo di studio "autonomo e flessibile". Si prevede un percorso formativo per docenti delle classi prime e un programma didattico basato su strategie *evidence based* fruibili attraverso piattaforme digitali.

Sul piano teorico, Edoardo Ghezzani e Donatella Fantozzi propongono una lettura pedagogica della disabilità complessa ispirata a Lévinas. L'incontro con l'altro è interpretato come evento etico, che mette in crisi le categorie della normalità, orientando la relazione educativa verso l'apertura e la vulnerabilità.

Infine, Naomi La Manna, Alessio Di Paolo e Maurizio Sibilio analizzano l'efficacia della non linearità e dell'*engagement* musicale nella formazione degli insegnanti di sostegno. I risultati della ricerca condotta indicano che un approccio didattico creativo e corporeo può promuovere una partecipazione autentica e trasformativa.

3. Considerazioni conclusive

Dall'analisi dei contributi della Sessione 5A emergono alcune direttrici comuni.

- Centralità della persona e dei suoi diritti: ogni studio pone l'accento sulla valorizzazione dell'allievo come soggetto attivo, portatore di bisogni e potenzialità.
- Interconnessione tra ricerca, formazione e pratica: numerose ricerche nascono in contesti formativi diversi e si configurano come "ricerche situate", fondate sull'integrazione tra teoria e azione educativa.

- Tecnologie come risorse inclusive: *chatbot*, robot*, serious games* e ambienti digitali non sono solo strumenti, ma occasioni per ripensare la relazione educativa.
- *Leadership* e *governance* educativa: si afferma il ruolo chiave delle figure intermedie e delle pratiche collaborative nel favorire il cambiamento sistemico.
- Innovazione didattica come processo inclusivo: la progettazione educativa è concepita come pratica creativa, adattiva e partecipativa, al di là dei modelli standardizzati.

Concludendo, la Sessione 5A ha evidenziato come la ricerca dei dottorandi costituisca un autentico campo generativo e creativo di conoscenza, in grado di incidere significativamente sul dibattito e sulle pratiche educative.

Dopo aver illustrato i diversi contributi della sessione, si precisa che nelle pagine seguenti sono riportati in forma estesa soltanto i lavori per i quali gli autori hanno inviato il testo completo; per gli altri contributi è disponibile l'*abstract*, pubblicato negli atti.

2.

Maternità e disabilità: sfide e primi risultati da un progetto di ricerca

Motherhood and disability: challenges and preliminary findings from a research project

Barbara Alesi *

Sommario

Le condizioni di vita delle donne con disabilità sono segnate da multi-discriminazioni e varie forme di esclusione sociale che determinano svantaggi socioeconomici e culturali, tra cui minori livelli di salute sessuale e maggiori difficoltà nella fruizione dei servizi sociosanitari ginecologici e materno infantili.

Alla luce di queste considerazioni, è stata progettata una ricerca di dottorato che intende approfondire il percorso di emancipazione ed autodeterminazione che le donne con disabilità possono intraprendere in relazione al diritto alla maternità (UN, 2006).

La metodologia di ricerca adottata si fonda sui principi del Mixed Methods Approach ed ha previsto una *Scoping Review* di cui si presentano i principali risultati. In particolare, vengono approfondite nel quadro nazionale ed internazionale le principali problematiche riscontrate in relazione alla mancanza di servizi sociosanitari e pedagogico educativi accessibili e rispondenti alle esigenze specifiche delle madri con disabilità. La ricerca, all'interno della regione Marche, mira allo sviluppo di una cultura dell'inclusione che favorisca la sinergia tra i servizi di diversa natura presenti sul territorio affinché venga supportato il percorso a sostegno della maternità delle donne con disabilità.

Parole chiave: madri con disabilità, scoping review, parent training interventions.

* Università degli studi di Macerata.

Abstract
The living conditions of women with disabilities are often marked by multiple form of discriminations and different kind of social exclusion that causes socioeconomic and cultural disadvantages including lower sexual health outocomes and major difficulties in accessing gynecological and maternal-child healthcare system.

In light of these considerations, a doctoral research project has been designed to explore the emancipation and self-determination paths that women with disabilities may experience in relation to their right to motherhood (UN, 2006).

The research methodology is based on Mixed Methods Approach and in its initial phase has included a Scoping literature Review in order to develop a comprehensive state of the art. In this work the main international and national findings related to the lack of accessible and adequate pedagogical and educational services or programme will be reported.

Within the specific contest of the Marche region, the research aims to develop a better inclusive culture that could promotes a new synergy among the different services on territory and supports the motherhood journey of future mother with disabilities.

Keywords: *mothers with disabilities, scoping review, parent training interventions*.

1. Vite intersezionali: essere donne, madri e persone con disabilità

La condizione di vita delle donne con disabilità rappresenta una sfida complessa nel panorama della pedagogia speciale (Zappaterra, 2010; Taddei, 2020) e delle politiche per l'inclusione sociale (UN, 2018; UNGEI, 2021; UNICEF et al., 2023). In questo scenario, il diritto di compiere scelte libere ed informate sul proprio corpo assume una posizione particolarmente rilevante (EDF, 2024). Le donne con disabilità, infatti, sono esposte a diverse forme di vulnerabilità e pratiche di esclusione sociale (Emmett & Alant, 2006; Banks et al., 2018). In particolare, subiscono discriminazioni nell'accesso ai servizi sanitari ginecologici e materno-infantili (Horner-Johnson et al., 2015; Blair et al., 2022;) e pratiche che minano il loro diritto riproduttivo (Tilley et al., 2012; Li et al., 2018), con conseguenti problematiche relative alla loro salute sessuale e riproduttiva (Signore, 2016; Tarasoff et al., 2020).

Le riflessioni condotte dall'Intersectionality Approach (Crenshaw, 1989; Naples et al., 2018) e dai Feminist Disabilities studies (Fine & Asch, 1981; Wendell, 1989) hanno posto in luce alcune delle motivazioni alla base delle multi-discriminazioni, tra cui le dinamiche di potere esercitate sul corpo delle donne con disabilità (Garland Thomson, 1997), gli stereoti-

pi sociali sulla loro asessualità (O'Toole & Bregante, 1992) e inadeguatezza a svolgere pratiche di cura e *maternage* (Grue & Laerum, 2002; Daniel, 2019; Morais et al., 2024).

Nel contesto europeo, tuttavia, il 35% delle donne con disabilità svolge quotidianamente funzioni di *caregiving* (EIGE, 2024), scontrandosi con le barriere strutturali e culturali che caratterizzano i servizi di salute sessuale e riproduttiva. La traduzione del diritto alla vita familiare e alla genitorialità (UN, 2006) in pratiche concrete di supporto e presa in carico risulta, pertanto, una sfida ancora aperta. Sulla base di queste problematiche è stata progettata una ricerca che intende approfondire le sfide che le madri con disabilità incontrano nell'accesso e nella fruizione dei servizi per la presa in carico durante la gravidanza e la genitorialità all'interno della Regione Marche.

Al contempo, si vuole approfondire il percorso di emancipazione ed autodeterminazione che esse possono intraprendere in relazione al diritto alla maternità.

La metodologia di ricerca adottata si fonda sui principi del Mixed Methods Approach (Creswell & Plano Clark, 2018) e nella sua fase iniziale ha previsto la conduzione di una *Scoping Review*, di cui si presentano i principali risultati.

2. La *Scoping Review*: metodologia e fasi operative

La *Scoping Review* è stata condotta con metodi di ricerca sistematici (Peters et al., 2015) seguendo il modello progettato da Arksey & O'Malley (2005). Il processo di revisione è stato orientato da due domande di ricerca:

1. Quali sono i modelli d'intervento e le pratiche in essere relative alla presa in carico delle donne con disabilità nei servizi di salute sessuale e riproduttiva durante il periodo della gravidanza?
2. Quali sono i modelli d'intervento e le pratiche in essere relative al supporto genitoriale per le madri con disabilità nei servizi socio-psico-pedagogici?

La ricerca bibliografica è stata svolta su database ad indirizzo pedagogico e sanitario (PubMed, PsycINFO, ERIC, ScienceDirect, Research Gate) attraverso l'utilizzo di parole chiave inglesi: *Women With Disabilities, Motherhood, Discrimination, Accessibility, Sexual And Reproductive Health Care, Parent Training Interventions, Support Practices*.

I termini sono stati combinati in stringhe di ricerca attraverso gli operatori booleani *and, or, not*. I criteri di inclusione selezionati comprendevano: ricerche in lingua inglese o italiana pubblicate a partire dal 2000 e soggette a *peer-review*, precedenti *review*, indagini quantitative, qualitative e *mixed-methods*.

I criteri di esclusione prevedevano gli studi rivolti a: donne con malattie mentali, disabilità dei figli, esiti della gravidanza e/o della genitorialità, sfide pratiche di cura domestica, stereotipi socioculturali.

Per l'identificazione dei risultati è stato seguito un approccio induttivo che ha fatto emergere le principali categorie tematiche (Clarke & Braun, 2014), mentre per rispondere alle domande di ricerca è stato adottato un approccio deduttivo secondo il framework dello Human Rights Based Approach (UN, 2003; London, 2008).

3. Analisi e discussione dei risultati

Il processo di ricerca ha inizialmente identificato 31.493 articoli.

Dopo la rimozione dei duplicati e il processo di screening sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione, si è giunti ad un totale di 75 studi inclusi, ripartiti per le due domande di ricerca: 34 studi per il primo quesito e 41 studi per il secondo.

Il presente contributo intende approfondire, per economicità degli spazi e maggiore pertinenza al settore scientifico disciplinare della Pedagogia Speciale, gli aspetti inerenti al quesito relativo alle pratiche di supporto genitoriale per le madri con differenti disabilità (Q.2).

Dall'analisi geografica dei 41 studi emerge una polarizzazione d'interesse proveniente dai paesi maggiormente sviluppati: Stati Uniti, Australia, Canada, Regno Unito. Nel panorama europeo gli studi identificati provengono da: Svezia, Norvegia, Austria, Polonia, Repubblica Ceca, Islanda e Belgio. Questa distribuzione geografica evidenzia una lacuna nella produzione scientifica di altre aree geografiche, inclusa l'Italia e i paesi in via di sviluppo.

Dal punto di vista metodologico, gli studi presentano una varietà di approcci. La maggioranza (28) è costituita da ricerche qualitative, quantitative o *mixed methods* che esplorano l'accessibilità dei servizi e le percezioni delle madri con disabilità. Il restante corpus di studi, caratterizzato da approcci più sistemici (7 indagini empiriche, 4 systematic review, 2 report), si è concentrato sulle strategie d'intervento e sui programmi di supporto alla genitorialità promossi a livello internazionale. Un dato particolarmente significativo è la tipologia di madri con disabilità coinvolte nelle ricerche. È emerso un interesse marcato per la disabilità intellettiva e, a seguire, per i disturbi dello sviluppo, le disabilità fisiche e sensoriali, le lesioni cerebrali e le malattie mentali e/o croniche.

L'analisi tematica dei risultati ha prodotto diversi codici tematici inerenti alle pratiche discriminatorie e alle problematiche caratterizzanti l'esperienza delle madri con disabilità nella relazione con i servizi di supporto genitoriale.

4. La negazione di un diritto

La problematica più rilevante è rappresentata dalla sovra-rappresentazione delle madri con disabilità intellettiva nei servizi sociali per la protezione minorile, con la conseguente attivazione di procedure di allontanamento, affidamento o collocamento protetto.

Le pratiche di scrutinio a cui sono soggette le madri con disabilità, inoltre, risultano particolarmente inadeguate. Questo si deve alla tendenza ad utilizzare modelli valutativi calibrati sui livelli di competenza dei genitori senza disabilità.

Diversi studi hanno altresì documentato situazioni in cui le madri con disabilità sono state private della custodia dei figli senza che fossero state offerte loro opportunità adeguate di supporto.

4.1. Lacune strutturali e pratiche discriminatorie

La mancanza di una formazione specifica da parte degli operatori determina l'attivazione di interventi standardizzati, incapaci di tener conto dell'impatto che le diverse disabilità possono avere sulla genitorialità. Pertanto, sono emersi sia il bisogno di servizi specificamente progettati per le madri con disabilità sia la necessità di promuovere forme di coordinamento tra le diverse agenzie del territorio. Infine, attraverso atteggiamenti infantilizzanti e paternalistici, gli operatori tendono a sostituirsi alle madri con disabilità nelle decisioni relative alla cura dei propri figli, attuando modalità di supporto che producono processi di *disempowerment* e deresponsabilizzazione.

4.2. I principali modelli di intervento

L'analisi dei modelli di intervento promossi a livello internazionale ha rivelato una predominanza di programmi di *Parent training* rivolti a madri con disabilità intellettive. Tali programmi prevedono strategie di educazione comportamentale rivolte allo sviluppo di: abilità di *maternage* e cura (Feldman et al, 1992) e di sicurezza domestica (Llewellyn et al., 2003); competenze sociali per la relazione con la rete di supporto (Keltner, 1995) e competenze emotive per l'attaccamento e l'interazione madre-bambino (Chengappa et al., 2017).

5. Conclusioni e prospettive future

La *scoping review* ha delineato un quadro complesso ed articolato delle problematiche che caratterizzano i servizi sociosanitari e pedagogico-educativi per il supporto alla genitorialità delle madri con disabilità.

Nonostante il dovere degli Stati di *«fornire un aiuto appropriato alle persone con disabilità nell'esercizio delle loro responsabilità di genitori»* (ONU, 2006), i risultati della *scoping review* evidenziano significative lacune nei modelli di intervento e la presenza di prassi lontane dal promuovere l'*empowerment* e l'autodeterminazione delle donne con disabilità. Questi risultati delineano la necessità di un cambiamento paradigmatico all'insegna dell'abbandono dei consueti approcci *deficit-based*. La comprensione delle condizioni di vita delle madri con disabilità rappresenta, pertanto, oltre che un importante ambito di riflessione per la pedagogia speciale, un orizzonte di senso verso cui dirigere le politiche internazionali e nazionali affinché vengano progettati servizi, strategie di intervento e modelli di presa in carico integrati, multidisciplinari e soprattutto rispondenti ai principi del modello bio-psico-sociale (WHO, 2001), della Qualità di Vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002) dell'*empowerment* (Wehmeyer, 2004; Barbuto, 2018) e dell'autodeterminazione (Lepri, 2016; Del Bianco, 2019).

Riferimenti bibliografici

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice, 8*(1), 16-32.

Barbuto R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In G. Griffo (Ed.). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Ivrea: Comunità Edizioni.

Banks, L., Kuper, H., & Polack, S. (2018). Poverty and disability in low- and middle-income countries: A systematic review. *PLOS ONE, 13*(9).

Blair, A., Cao, J., Wilson, A., & Homer, C. (2022). Access to, and experiences of, maternity care for women with physical disabilities: A scoping review. *Midwifery, 107*.

Chengappa, K., McNeil, C.B., Norman, M., Quetsch, L.B., & Travers, R.M. (2017). Efficacy on Parent-Child Interaction Therapy with Parents with intellectual Disabilities. *Child & Family behaviour Therapy, 39*(4), 252-282.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). *Thematic Analysis. A practical Guide.* Los Angeles: SAGE Publications.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics.* Chicago: University of Chicago legal forum.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018[3]). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Los Angeles: SAGE Publications.

Daniel, J.N. (2019) Disabled Mothering? Outlawed, Overlooked and Severely Prohibited: interrogating Ableism in Motherhood. *Social Inclusion, 7*(1), 114-123.

Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive.* Milano: FrancoAngeli.

EIGE (2024). *Gender Equality Index.* https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/domain/time/disability.

Emmett, T., & Alant, E. (2006). Women and disability: exploring the interface of multiple disadvantage. *Development Southern Africa, 23*(4), 445-460.

Feldman, M.A., Case, L., Garrick, M., MacIntyre-Grande, W., Carnwell, J., & Sparks, B. (1992) Teaching child-care skills to parents with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25,* 205-215.

Fine, M., & Asch, A. (1981). Disabled women: Sexism without the pedestal. *Journal of Sociology and Social Welfare, 8*(2), 233-248.

EDF (2024). *Empowerment and Leadership. Third Manifesto on the Rights of Women and Girls with Disabilities in the European Union.*

Garland Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature.* New York: Columbia University Press.

Grue, L., & Laerum, K.T. (2002). "Doing Motherhood": some experiences of mothers with physical disabilities. *Disability & Society, 17*(6).

Horner-Johnson, W., Dobbertin, K., & Iezzoni, L. (2015). Disparities in receipt of breast and cervical cancer screening for rural women age 18 to 64 with disabilities. *Women's Health Issues, 25*(3), 246-253.

Keltner, B., Finn, D., & Shearer, D. (1995). Effects of family intervention on maternal-child interaction for mothers with developmental disabilities. *Family and Community Health, 17*, 35-49.

Lepri, C. (2016). *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili.* Milano: FrancoAngeli.

Li, H., Mitra, M., Wu, J., Parish, S., Valentine, A., & Dembo, R. (2018). Female sterilization and cognitive disability in the United States, 2011–2015. *Obstetrics and Gynecology, 132*(3), 559-564.

Llewellyn, G., McConnell, D., Honey, A., Mayes, R., & Russo, D. (2003). Promoting health and home safety for children of parents with intellectual disability: a randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 24,* 405-431.

London, L. (2008). What is a human rights-based approach to health and does it matter? *Health and Human Rights, 10*(1), 65-80.

Morais, F., Moreira, M., & de Lima Costa, L. (2024). Women with disabilities and their motherhood: scoping review. *Ciencia & Saude coletiva, 29*(5).

Naples, N., Mauldin, L., & Dillaway, H. (2018). Gender, Disability and Intersectionality. *Gender & society, 33*(1), 5-18.

O'Toole, C., & Bregante, J. (1992). Disabled Women: The Myth of the Asexual Female. In S. Klein (Ed.), *Sex equity and sexuality in education.* (pp. 273-301). New York: State University of New York Press.

Peters, M., Godfrey, C., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., & Soares, C. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare, 13*(3), 141-146.

Rollinson, B. (2020). "Her Bias Clouds Her Sense of Realism": Judicial Discourse Surrounding the Reproductive Choices of Intellectually Disabled Women. *New Zealand Women's Law Journal, 4,* 45-65.

Schalock, R.L., & Verdugo Alonso, M. (2002). *Handbook of Quality of Life for Human Service Practitioners.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Signore, C. (2016). Reproductive and sexual health for women with disabilities. In S. Miles--Cohen & S. C. (Eds.), *Eliminating inequities for women with disabilities: An agenda for health and wellness* (pp. 93-113). American Psychological Association.

Taddei, A. (2020). *Come Fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione.* Milano: FrancoAngeli.

Tarasoff, L., Lunsky, Y., Chen, S., Guttmann, A., Havercamp, S., Parish, S., Vigod, S.N., Carty, A., & Brown, H. (2020). Preconception Health Characteristics of Women with Disabilities in Ontario: A Population-Based, Cross-Sectional Study. *Journal of women health, 29*(12), 1564-1575.

Tilley, E., Walmsley, J., Earle, S., & Atkinson, D. (2012). "The silence is roaring": sterilization, reproductive rights and women with intellectual disabilities. *Disability & Society, 27*(3), 413-426.

UN (2003). *The Human rights based approach to development cooperation towards a common understanding among Un Agencies*.

UN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities.*

UNGEI (2021). *Leave no girls with disabilities behind. Ensuring efforts to advance gender equality in education are disability-inclusive.*

UNICEF, UN Women, WHO, ILO, FAO, UNDP, UNFPA & UNPRPD. (2023). *Working together to ensure the rights of girls with disabilities to live free from violence.* New York: United Nations Children's Fund.

UN Women (2018). *The empowerment of women and girls with disabilities. Towards full and effective participation and gender equality.*

Wehmeyer, M. (2004). Self-Determination and Empowerment of people with disabilities. *American Rehabilitation, 28*(1), 22-29.

Wendell, S. (1989). Towards a Feminist Theory on Disability. *Feminist Ethics & Medicine, 4*(2), 104-124.

WHO (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health.*

WHO (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities.*

Zappaterra, T. (2010). Essere donna, figlia, disabile. L'autodeterminazione dell'handicap declinato al femminile. In S. Ulivieri & M. Contini (Eds.), *Donna, famiglia, famiglie.* (pp. 189-206). Milano: Guerini.

3.

Percezioni dei futuri educatori dei servizi della prima infanzia sulla progettazione di attività educative in presenza di bambini con disabilità visiva

Perceptions of future early childhood educators on designing educational activities for children with visual impairments

Addolorata Amadoro*, UmbertoVeneruso* e
Diana Carmela Di Gennaro*

Sommario
Gli orientamenti nazionali e internazionali sottolineano l'importanza che riveste la dimensione inclusiva della progettazione nei servizi educativi per la prima infanzia individuando nell'ICF-CY una cornice di riferimento per strutturare ambienti e attività in grado di promuovere il benessere di tutti i bambini e di rispondere efficacemente ai bisogni di ciascuno, soprattutto in presenza di funzionamenti specifici. Partendo da tali premesse, il presente lavoro intende indagare le percezioni dei futuri educatori in merito alla progettazione di attività educative nei contesti della prima infanzia in cui siano presenti bambini con disabilità visiva, assumendo che la rappresentazione soggettiva della disabilità influisca sull'agire educativo in termini di scelte metodologiche e progettuali. L'indagine ha previsto la somministrazione di un questionario quali-quantitativo ad un gruppo di studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Salerno al fine di individuare una corrispondenza tra le risposte fornite dal campione e gli indicatori presenti nella sezione "Attività e partecipazione" dell'ICF-CY. L'obiettivo è delineare un *core set* specifico di indicatori che possa fungere da strumento utile per orientare l'attività di progettazione dei futuri educatori nei contesti della prima infanzia in presenza di bambini con disabilità visiva.

* Università degli studi di Salerno.

Parole chiave: disabilità visiva, servizi educativi per la prima infanzia, ICF-CY, progettazione educativa, inclusione.

Abstract
National and international guidelines emphasise the importance of inclusive design in early childhood education services, identifying the ICF-CY as a reference framework for structuring environments and activities that promote the well-being of all children and respond effectively to the needs of each child, especially those with specific functionalities. Starting from these premises, this study aims to investigate the perceptions of future educators regarding the design of educational activities in early childhood contexts where children with visual impairments are present, assuming that the subjective representation of disability influences educational practice in terms of methodological and design choices. The survey involved administering a qualitative-quantitative questionnaire to a group of students enrolled in the degree course in Education Sciences at the University of Salerno in order to identify a correspondence between the responses provided by the sample and the indicators in the "Activity and Participation" section of the ICF-CY. The aim is to outline a specific core set of indicators that can serve as a useful tool to guide the planning activities of future educators in early childhood contexts involving children with visual impairments.

Keywords: *visual impairment, early childhood education services, ICF-CY, educational planning, inclusion*.

1. Introduzione

La crescente attenzione che negli ultimi decenni è stata posta verso il tema dell'educazione inclusiva ha senza dubbio profondamente riconfigurato la concezione della progettazione educativa nei servizi rivolti alla prima infanzia (0–3 anni), sollecitando trasformazioni di natura culturale e professionale che investono costantemente teoria e prassi pedagogica. La progettazione educativa si configura come un processo intenzionale che, per acquisire valore pedagogico, deve necessariamente tradursi in pratiche concrete e situate, capaci di rispondere ai bisogni reali dei contesti in cui si opera (Restiglian, 2012). Essa non può pertanto limitarsi a un mero esercizio formale di pianificazione o alla sola organizzazione funzionale degli spazi, ma deve essere intesa come azione riflessiva, intenzionale e trasformativa ed interpellare la responsabilità stessa dell'educatore nei confronti di ciascun bambino sollecitando, conseguentemente, la costruzione

di ambienti sempre più in grado di promuovere esperienze autentiche di accoglienza, riconoscimento e valorizzazione delle caratteristiche individuali (Borghi, 2009).

Tale impostazione incoraggia il bambino all'esplorazione continua e all'interazione sociale promuovendo, in sintesi, un'educazione orientata al consolidamento della propria autonomia (Aiello, 2023).

Conseguentemente, la progettazione pedagogica assume un ruolo cruciale nella costruzione di ambienti relazionali ricchi di significato, in grado di stimolare la curiosità e l'esplorazione del mondo (Bobbio, 2020). L'agire educativo deve porsi come obiettivo quello di innescare, nel bambino, un profondo desiderio di partecipazione attiva sostenendo, al contempo, scambi e relazioni positive tra pari favorendo lo sviluppo di una solida responsabilità sociale (Amadoro, Veneruso & Di Gennaro, 2024).

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0–6* (2020) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (2021) sottolineano, a più riprese, come sia di vitale importanza che la progettazione educativa risulti "aperta, flessibile e partecipata", ossia caratterizzata da un certo livello di dinamicità, contestuale e fondata sull'ascolto attivo nonché co-costruzione dell'esperienza educativa. La progettazione, in questa visione, presuppone un'attenta lettura delle situazioni concrete e delle esigenze che emergono nei contesti reali, richiedendo un equilibrato bilanciamento tra intenzionalità progettuale e apertura al possibile imprevisto (Bondioli & Savio, 2018). Il progetto pedagogico è, pertanto, un percorso aperto e co-evolutivo capace di adattarsi, costantemente, alle traiettorie di sviluppo del gruppo e dei singoli bambini (Copple & Bredekamp, 2009).

In linea con una pedagogia che, oggi più che mai, necessita di essere estremamente sensibile alla complessità del funzionamento umano e alla valorizzazione delle differenze che caratterizzano ogni individuo, il modello ICF-CY si configura come uno strumento utile alla progettazione all'interno dei servizi per la prima infanzia. Il modello in questione va ad agevolare la messa in atto di progetti educativi personalizzati che promuovono la partecipazione attiva di tutti i bambini, indipendentemente dalla presenza o meno di diagnosi: questo approccio poggia sull'idea che l'ICF-CY sia uno strumento pedagogico capace di valorizzare le risorse in possesso di ogni bambino, alimentando un'azione educativa che declina tutti quei principi inclusivi, di partecipazione e di equità sociale (Bianquin & Bulgarelli, 2022). L'utilizzo di questo modello nella progettazione educativa induce a ripensare, in maniera articolata, tutti gli ambienti e le routine che vanno a caratterizzare il nido. L'ambiente educativo, che non può porsi come contesto neutro, assume un ruolo cruciale poiché, a seconda di diversi fattori, può andare ad agevolare o ostacolare la partecipazione così come la propria espressione: spetta all'educatore andare a progettare spazi e tempi differenziati e pienamente inclusivi (Hodkinson, 2019).

La concretizzazione di contesti accessibili si fonda sulla progettazione accurata di materiali diversificati, sulla flessibilità delle routine quotidiane così come sull'adozione di strategie comunicative alternative nonché sull'attenzione alle diverse dinamiche relazionali instaurate tra pari. Il fulcro della progettazione, secondo il modello ICF-CY, risiede nella volontà di dar vita ad un contesto altamente inclusivo, capace di accogliere la diversità di ogni bambino valorizzandone le caratteristiche e promuovendo, contestualmente, principi quali equità e autodeterminazione (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014). In questo quadro teorico, diventa centrale esplorare in che modo i futuri educatori interpretino e traducano operativamente i principi dell'inclusione nei contesti educativi della prima infanzia, soprattutto in presenza di bambini con disabilità visiva. Alla luce di tali considerazioni, si è ritenuto opportuno promuovere una riflessione sul rapporto tra percezioni individuali e pratiche progettuali, interrogandosi su quali strumenti possano sostenere i futuri professionisti nell'elaborazione di percorsi educativi realmente accessibili e significativi. In questa prospettiva si inserisce l'indagine che verrà di seguito illustrata, volta ad approfondire le percezioni dei futuri educatori rispetto alla progettazione educativa nei servizi per l'infanzia in presenza di bambini con disabilità visiva. Lo studio si propone di indagare in che misura tali percezioni si riflettano in scelte progettuali coerenti con gli indicatori delineati nella sezione "Attività e partecipazione" dell'ICF-CY, con l'intento di costruire un *core set* di riferimento utile a orientare le pratiche inclusive sin dalla fase di formazione.

2. Metodologia della ricerca

2.1. Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della ricerca consiste nell'analizzare le percezioni dei futuri educatori in merito alla progettazione educativa nei contesti della prima infanzia in presenza di bambini con disabilità visiva. In particolare, si è cercato di definire una corrispondenza tra i dati raccolti e gli indicatori presenti nella sezione "Attività e partecipazione" dell'ICF-CY con l'intento più specifico di delineare un *core set* ristretto di indicatori utili alla pratica progettuale inclusiva nei contesti della prima infanzia in cui vi sia la presenza di bambini con disabilità visiva.

2.2. Campione e strumento d'indagine

Il campione comprende un gruppo di studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione (curriculum "Educatori nei servizi per l'infanzia") dell'Università degli Studi di Salerno, che ha frequentato l'insegnamento "Progettazione inclusiva dei servizi per la prima infanzia" nell'a.a. 2024–2025.

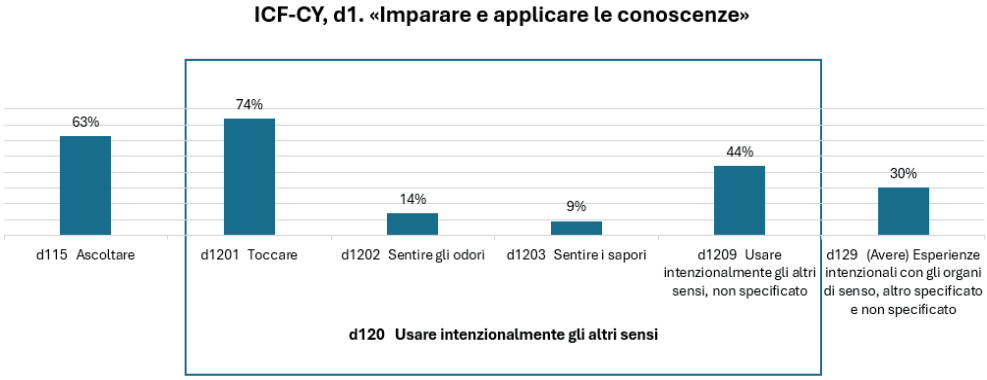
Lo strumento d'indagine utilizzato è un questionario quali-quantitativo formato da 19 domande suddivise in tre sezioni. La prima sezione (items 1-8) è dedicata a raccogliere informazioni di carattere sociodemografico. La seconda sezione (items 9-17), invece, è finalizzata a raccogliere informazioni relative all'esperienza di tirocinio svolto nei servizi della prima infanzia (attività obbligatoria prevista dal piano di studi) con particolare riferimento alla presenza di esperienze di contatto con bambini con disabilità (item 13) e all'eventuale influenza della loro presenza sulla progettazione delle attività educative (item 14). Infine, la terza sezione (items 18-19) mira a raccogliere informazioni sulla percezione dei futuri educatori circa la progettazione di attività nei contesti educativi in cui vi sia la presenza di bambini con disabilità (item 18) e, più in particolare, con disabilità visiva (item 19).

2.3. Analisi e discussione dei dati

L'indagine esplorativa si è focalizzata sull'item 19 del questionario, che invitava gli studenti a immaginare un contesto educativo con bambini con disabilità visiva e a descrivere attività progettuali inclusive. Le risposte sono state analizzate qualitativamente, con riferimento al dominio d1 – "Imparare e applicare le conoscenze dell'ICF-CY", al fine di individuare indicatori utili alla progettazione nei servizi per l'infanzia.

Il campione era composto prevalentemente da donne (92%), di età compresa tra i 21 e i 25 anni (98%), in maggioranza provenienti dalla provincia di Salerno. Il 91% ha svolto il tirocinio in nidi d'infanzia, ma solo il 16% ha avuto esperienze dirette con bambini con disabilità, concentrate esclusivamente nei contesti del nido d'infanzia. Con riferimento all'item 19 contenuto nella terza sezione del questionario è stata condotta un'analisi tematica delle risposte fornite dal campione che ha previsto l'individuazione delle parole chiave e il loro successivo raggruppamento in sub-codici per i quali si è cercata una corrispondenza con i codici identificati con i domini dell'ICF-CY presi in considerazione. Per ridurre al minimo il rischio di soggettività, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, è stato utilizzato un approccio di tipo ermeneutico oggettivo attraverso il confronto tra i ricercatori (Mortari, 2013). Dall'incrocio di tali

dati è emerso che il totale del campione individua nell'uso dei sensi vicarianti la vista un importante elemento utile alla progettazione di attività educative nei contesti della prima infanzia in cui vi sia la presenza di bambini con disabilità visiva. La vicarianza rappresenta la capacità del cervello di compensare la perdita o la riduzione di un senso attraverso l'attivazione di modalità percettive alternative e creative (Berthoz, 2015). Dal punto di vista pedagogico, essa può essere intesa come un principio fondamentale per comprendere e sostenere gli apprendimenti in presenza di disabilità visiva, poiché implica percorsi non lineari e adattivi, attraverso cui il soggetto mette in atto strategie sensoriali e cognitive alternative per interagire con l'ambiente, elaborare informazioni e costruire conoscenza (Sibilio et al. 2023). In particolare, come riportato dal grafico (Tab. 1), il 74% del campione ha fatto riferimento al tatto (d1201 – Toccare), il 63% all'udito (d115 – Ascoltare), il 14% all'olfatto (d1202), il 9% al gusto (d1203), mentre il 44% ha indicato genericamente "altri sensi" (d1209). Il 33% ha proposto attività multisensoriali non specificate, riconducibili al dominio d129.



(Tab. 1)

I risultati emersi dall'analisi qualitativa delle risposte fornite all'item 19 del questionario mettono in luce una crescente consapevolezza da parte degli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione circa l'importanza di progettare attività educative inclusive che valorizzino la dimensione sensoriale nei contesti della prima infanzia. In particolare, viene attribuito un ruolo strategico all'impiego intenzionale dei sensi alternativi alla vista – *in primis* tatto e udito – come strumenti per favorire l'accesso alla conoscenza, la partecipazione attiva e l'interazione sociale dei bambini con disabilità visiva. Questa prospettiva si inserisce pienamente nel quadro teorico dell'ICF-CY (World Health Organization, 2007), che propone un modello bio-psico-sociale del fun-

zionamento e della disabilità, centrato non sulla menomazione in sé, ma sull'interazione tra la persona e il contesto. In tale ottica, l'indicatore d120 – "Usare intenzionalmente gli altri sensi" si configura come una leva educativa essenziale per sostenere l'apprendimento in presenza di disabilità visiva. Le risposte analizzate mostrano come gli studenti interpretino questo indicatore non solo in termini funzionali, ma anche come stimolo progettuale per ripensare le pratiche educative in chiave multisensoriale e inclusiva (D'Alonzo, 2020; Canevaro, 2006). Le attività proposte – percorsi tattili con materiali differenziati, esperienze artistiche in rilievo, giochi musicali, laboratori olfattivi – dimostrano una progettualità orientata alla stimolazione integrata dei canali sensoriali. Questa attenzione rivela una comprensione pedagogicamente fondata dell'inclusione, non come mero adattamento individuale, bensì come costruzione condivisa di ambienti accessibili e partecipativi (Booth & Ainscow, 2011). La multisensorialità, in tal senso, viene concepita come strumento per la personalizzazione dell'intervento educativo e per la promozione di un senso di appartenenza e cooperazione tra pari (Binswanger, Frühauf, & Schmid, 2018).

Infine, il dato significativo che emerge dall'indagine riguarda la capacità degli studenti di superare una visione puramente funzionalista della disabilità, adottando un approccio più complesso e integrato. Le proposte progettuali evidenziano la volontà di costruire percorsi educativi non centrati esclusivamente sulla compensazione del limite, ma piuttosto orientati alla valorizzazione delle potenzialità e alla promozione di contesti di apprendimento autenticamente inclusivi (Dovigo, 2017).

3. Conclusioni

I dati emersi dalla ricerca mettono in evidenza un'interessante discontinuità rispetto alla letteratura esistente (Billet et al., 2014) i cui *focus* tematici più frequenti sono tradizionalmente incentrati su ambiti come la lettura, la mobilità o le attività ricreative. In questo caso, infatti, le risposte degli studenti fanno emergere un'attenzione marcata verso la valorizzazione delle esperienze personali attraverso l'impiego intenzionale degli altri sensi, in particolare l'udito e il tatto, con finalità di apprendimento e applicazione delle conoscenze. Questa scelta suggerisce una presa di coscienza pedagogica che va oltre la mera compensazione sensoriale, configurandosi come una modalità attiva e progettuale per costruire ambienti inclusivi e accessibili, attraverso attività che stimolino lo sviluppo globale del bambino (motorio, cognitivo, sociale) e ne facilitino la partecipazione attiva all'interno del contesto educativo. Le proposte presentate dagli studenti mostrano una varietà di strategie operative orientate alla multisensorialità, le quali, oltre

a favorire lo sviluppo sensoriale, rispondono ai principi della progettazione universale dell'apprendimento (*Universal Design for Learning* – UDL), che invita a diversificare le modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento per garantire l'accesso equo al sapere (CAST, 2018). Inoltre, si inscrivono in una prospettiva pedagogica ispirata alla valorizzazione delle differenze e alla promozione di contesti relazionali significativi (Booth & Ainscow, 2011), nei quali il bambino non è oggetto di interventi speciali, ma soggetto attivo di un processo educativo condiviso. L'iniziativa progettuale degli studenti riflette infine un cambiamento positivo nei paradigmi formativi, in cui la disabilità visiva non viene più letta unicamente come limite da compensare, ma come occasione per ripensare creativamente le pratiche educative alla luce di una pedagogia dell'accessibilità e della partecipazione.

Nonostante l'interesse delle evidenze emerse, è opportuno sottolineare i limiti metodologici della ricerca. La ridotta dimensione del campione, limitata a un singolo contesto universitario, non consente inferenze generalizzabili, pur offrendo indicazioni preziose di carattere esplorativo. Inoltre, la focalizzazione su un solo dominio dell'ICF-CY, se da un lato ha permesso un'analisi approfondita, dall'altro ha circoscritto la portata dell'indagine. In prospettiva, si ritiene auspicabile un ampliamento della ricerca sia in termini di numerosità e diversificazione del campione, sia rispetto all'estensione dell'analisi ad altri domini funzionali dell'ICF-CY. Tali sviluppi consentirebbero di delineare un *core set* maggiormente articolato e validato, da impiegare come riferimento operativo per la progettazione educativa inclusiva rivolta ai bambini con disabilità visiva nella prima infanzia (Tassé et al., 2012).

In ultima analisi, i risultati emersi richiamano la necessità di un ripensamento profondo della formazione degli educatori in ottica inclusiva. La costruzione di competenze specifiche sulla disabilità sensoriale, l'utilizzo di strumenti teorico-metodologici condivisi come l'ICF-CY e la valorizzazione del tirocinio come spazio di riflessione critica sull'agire educativo rappresentano elementi fondamentali per promuovere una cultura professionale coerente con i principi dell'inclusione (Sanches-Ferreira et al., 2018).

Riferimenti bibliografici

Aiello, P. (Ed.). (2023). *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

Amadoro, A., Veneruso, U., & Di Gennaro, D. C. (2024). Educazione inclusiva e disabilità visiva: il Cestino dei Tesori nei servizi educativi per la prima infanzia. In D. Gavilán-Martín,

G. Merma-Molina & A. Sánchez Ronco (Eds.), *Inclusión y perspectivas pedagógicas en el ámbito social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* (S. Ferraresi, trad.). Torino: Codice Edizioni.

Bianquin, N., & Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Trento: Erickson.

Billet, S., Harteis, C., & Gruber, H. (Eds.) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer.

Binswanger, J., Frühauf, A., & Schmid, S. (2018). Multisensory learning and inclusive education. *Educational Research International,* Article ID: 1042542. https://doi.org/10.1155/2018/1042542

Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una nuova idea di bambino. *Reladei - Revista Latino-americana de Educación Infantil, 9*(2).

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Borghi, B.Q. (2009). *Nido d'infanzia. Buone pratiche e problemi degli educatori*. Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori Università.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete, 14(3), 25-42. https://doi.org/10.13128/formare-15271

Coople, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.

D'Alonzo, L. (2020). *La pedagogia speciale per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Dovigo, F. (2017). Evidence-based practices in education: Functions and limitations. *Educational Philosophy and Theory, 49*(14), 1295-1307. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1288797

Mortari, L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Mondadori.

Ministero dell'Istruzione. (2020). *Linee pedagogiche per il sistema integrato ZeroSei*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739

Ministero dell'Istruzione. (2021). *Orientamenti per i servizi educativi per l'infanzia*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034

Restiglian, E., (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.

Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Alves, S., & Simeonsson, R. (2018). Conditions for implementing the ICF-CY in education: The experience in Portugal. *Frontiers in Education*, *3*, 1-10. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00025

Sibilio, M., Zollo, I., & Galdieri, M. (2023). La vicarianza: traiettorie non lineari dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva. *Tiflologia per l'integrazione*, 1/2023 - Anno XXXIII, 59-68.

Tassé, M.J., Schalock, R.L., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S.A., Spreat, S., Thissen, D., Widaman, K.F., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117*(4), 291-303. https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291

World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children & youth version: ICF-CY*. WHO Press.

4.

In classe con i miei compagni: un progetto nell'ottica della coevoluzione

In the class with my classmates: a project through the lens of coevolution

Isabella Grazia Bennardi* e Patrizia Sandri*

Sommario

Il contributo presenta un progetto educativo inclusivo realizzato in una classe quarta della scuola primaria, volto a promuovere la partecipazione attiva di un alunno con disturbo dello spettro autistico di livello 3 (DSM-5). L'intervento si è sviluppato attraverso un laboratorio linguistico cooperativo integrato con l'uso della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), finalizzato a ridurre le barriere comunicative e a favorire l'accessibilità ai contenuti. Basato sui principi del costruttivismo socioculturale, della pedagogia coevolutiva e dell'Universal Design for Learning, il progetto ha attivato dinamiche di apprendimento reciproco. Attraverso la condivisione di strategie di lettura e memorizzazione, gli alunni hanno potenziato la propria consapevolezza, le competenze comunicative e le relazioni interpersonali, contribuendo a rendere il contesto scolastico più inclusivo e partecipato.

Parole chiave: inclusione, coevoluzione, partecipazione, comunicazione aumentativa alternativa.

Abstract

The paper presents an inclusive educational project implemented in a fourth-grade primary school classroom, aimed at promoting the active participation of a student with Level 3 Autism Spectrum Disorder (DSM-5). The intervention was developed through

* Università di Bologna.

a cooperative language workshop, integrated with the use of Augmentative and Alternative Communication (CAA), with the goal of reducing communicative barriers and enhancing content accessibility. Grounded in the principles of socio-cultural constructivism, co-evolutionary pedagogy and Universal Design for Learning, the project fostered reciprocal learning dynamics. Through the sharing of reading and memorization strategies, students strengthened their metacognitive awareness, communicative competence, and interpersonal relationships, thereby contributing to a more inclusive and participatory school environment.

Keywords: *inclusion, co-evolution, participation, augmentative and alternative communication (AAC).*

1. Introduzione: cornice teorica del progetto

Come affermano Booth e Ainscow (2019), "il cambiamento nelle scuole diventa sviluppo inclusivo quando è basato su valori inclusivi" (p. 37). L'inclusione non va intesa come un obiettivo statico, ma come un processo trasformativo e partecipativo che si fonda su una visione etica dell'educazione: essa promuove l'equità, il rispetto delle differenze e il diritto di ogni persona a essere parte attiva nella costruzione del proprio apprendimento. I valori inclusivi, quando realmente interiorizzati dalle istituzioni scolastiche, generano ambienti educativi capaci di stimolare la partecipazione, l'interdipendenza e la collaborazione tra pari e con gli adulti significativi. Essi diventano pertanto il motore di una cultura scolastica orientata non solo all'accoglienza della diversità, ma alla sua valorizzazione come risorsa.

Negli ultimi anni, il concetto di inclusione si è arricchito di nuove declinazioni valoriali, tra cui spicca il riferimento al benessere scolastico come dimensione fondamentale per garantire un cambiamento positivo e duraturo nelle pratiche educative. Il benessere, in tale ottica, non può essere ridotto a uno stato emotivo soggettivo, ma deve essere concepito come l'esito di una relazione armonica tra individuo e istituzione, tra bisogni personali e risposte organizzative della scuola. Secondo la definizione proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, ripresa da Agostini (2024), esso consiste nella capacità dell'individuo di utilizzare le proprie risorse cognitive ed emotive per affrontare le sfide quotidiane, costruire relazioni significative e gestire in modo positivo sia i conflitti interiori sia le sollecitazioni esterne. Questa visione integra dimensioni personali e ambientali, sottolineando il ruolo della scuola come contesto promotore di salute, sviluppo e realizzazione personale. L'educazione inclusiva, dunque, non può

prescindere da un investimento consapevole sul benessere degli studenti, inteso come condizione abilitante dell'apprendimento e della partecipazione.

In un contesto scolastico autenticamente inclusivo, ogni studente è riconosciuto nella sua dignità personale e singolarità espressiva: ciò implica la necessità di curare i legami umani come condizione costitutiva dell'esperienza educativa. Compito dell'educazione è quello di promuovere l'umanità in tutti i campi del sapere (Sandri, 2022); un obiettivo che esige la comprensione dell'unità dell'umano nella sua irriducibile pluralità, come ricorda Edgar Morin (2001, p. 56). In tale direzione, l'azione educativa è chiamata a incoraggiare ogni allievo a farsi soggetto progettuale, capace di realizzare la propria differenza all'interno di un processo di coevoluzione con l'altro.

L'incontro con l'altro, tuttavia, non può prodursi in un ambiente neutro o indifferente, ma deve svilupparsi in una cornice relazionale significativa. Gregory Bateson (1972; 1979) ha evidenziato come ogni relazione costituisca una matrice dinamica di comunicazioni simboliche, in grado di attribuire senso ai comportamenti, ai messaggi e agli apprendimenti. Come già sottolineava Vygotskij (1978), lo sviluppo cognitivo è indissociabile dal processo di mediazione sociale: è nell'interazione tra pari e adulti esperti che si costruiscono significati condivisi e apprendimenti autentici. Ne deriva un orientamento teorico di matrice socio-costruttivista, secondo cui l'apprendimento, concepito come un processo di costruzione condivisa di significati**,** si realizza attraverso la partecipazione attiva a situazioni sociali, in cui i soggetti confrontano i propri punti di vista, elaborano soluzioni e si arricchiscono reciprocamente.

In questo scenario, il ruolo dell'insegnante si trasforma profondamente: egli non è più mero trasmettitore di contenuti, ma si configura come un "ricercatore riflessivo", ovvero un professionista capace di interrogare criticamente la propria pratica educativa e di costruire conoscenza a partire dall'esperienza situata (Schön, 1983). La relazione educativa che esprime l'idea di apprendimento come spazio relazionale e affettivo. Tale relazione non può limitarsi al binomio docente–studente con disabilità, ma deve includere l'intero ecosistema scolastico, osservando in che modo si modificano le dinamiche relazionali in classe e ascoltando le molteplici "storie" che emergono dalle interazioni tra tutti gli attori coinvolti – compagni, insegnanti curricolari e di sostegno, personale scolastico. L'inclusione, dunque, non è il risultato di un semplice adattamento individuale, ma il prodotto di una trasformazione co-costruita del contesto Sandri (2019, p. 24). In questa prospettiva, le interazioni assumono un carattere dialogico e trasformativo, nutrendosi di reciprocità e generando una contaminazione positiva tra soggetti e ambiente. È in questo quadro che si colloca il concetto di *coevoluzione*, elaborato da Canevaro (2008), per descrivere l'interazione dinamica e bidirezionale tra la persona e il contesto, in cui entrambi si modificano nel corso dell'esperienza educativa.

2. Dall'analisi dei bisogni della classe alla progettazione inclusiva-coevolutiva

Il contributo propone un'analisi riflessiva di un'esperienza educativa inclusiva condotta in una classe quarta della scuola primaria, orientata al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze come risorse per l'apprendimento. L'intervento si colloca nella cornice teorica della pedagogia coevolutiva e si concentra in particolare sulla costruzione di una progettualità didattica capace di integrare, in modo dialogico, il Piano Educativo Individualizzato con il curricolo della classe, in presenza di un alunno con disturbo dello spettro autistico (ASD), livello 3, caratterizzato da un bisogno di sostegno molto elevato, compromissione grave dell'area linguistica, difficoltà attentive, assenza di contatto oculare e significative limitazioni nell'autonomia personale.

L'approccio adottato, descrittivo-interpretativo, si fonda sulla narrazione pedagogica, sull'osservazione sistematica e sulla riflessione collegiale (Schön, 1993; Connelly & Clandinin, 1990; Brookfield, 2017). L'analisi, condotta attraverso materiali prodotti, diari di bordo e confronti tra docenti, ha messo in luce processi coevolutivi e trasformativi legati alla partecipazione, alla consapevolezza metacognitiva e al riconoscimento reciproco.

La progettazione, avviata all'inizio dell'anno scolastico nell'ambito di un laboratorio interdisciplinare centrato sul tema della favola, è stata fondata sull'osservazione sistematica del profilo di funzionamento dello studente e sull'analisi del suo comportamento nel contesto di classe, al fine di garantirgli una partecipazione attiva, rimuovendo le barriere che ostacolano l'accesso agli apprendimenti (ICF, 2001). L'intento è stato quello di sviluppare un ambiente educativo capace di accogliere le differenze come risorsa e di valorizzare le potenzialità individuali, attivando strategie didattiche inclusive.

PEI e curricolo integrati guidano la pianificazione: docenti comprendono il profilo dell'alunno con disabilità, definendo obiettivi coerenti e condivisi per favorire una partecipazione inclusiva reale. Attraverso strategie di lettura alternativa e l'uso della CAA sono state valorizzate le potenzialità comunicative di ogni allievo, promuovendo una crescita del gruppo, basata sulla cooperazione tra tutti i partecipanti.

In coerenza con l'approccio della Pedagogia Istituzionale (Sandri, 2019), l'istituzione scolastica è chiamata a modificarsi all'arrivo di nuovi soggetti, affinché la loro presenza possa generare trasformazioni sistemiche orientate alla piena partecipazione. In tale prospettiva, la coevoluzione, intesa come dinamica di cambiamento reciproco tra individuo e contesto, costituisce l'orizzonte di senso entro cui situare le pratiche inclusive.

Operativamente, l'integrazione tra i percorsi individualizzato e curricolare è stata realizzata attraverso l'adozione del *co-teaching*, modalità collaborativa di insegnamento che

ha coinvolto in modo sinergico il docente di classe e l'insegnante di sostegno, supportati dalla figura dell'educatore. Il primo step ha riguardato la co-progettazione collegiale, con la definizione condivisa di obiettivi, tempi, spazi, modalità di partecipazione e strumenti per l'autovalutazione degli studenti e dei docenti, con l'obiettivo di valorizzare le differenze e identificare i punti di forza di ciascun alunno. Il secondo step ha previsto l'attivazione di una molteplicità di modalità di rappresentazione dei contenuti, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (Murawski & Scott, 2021; CAST, 2011), promuovendo flessibilità e accessibilità nelle proposte didattiche. La progettazione ha tenuto conto dell'eterogeneità della classe, richiedendo modifiche mirate all'assetto didattico. Sono stati adottati diversi modelli di rappresentazione e mediazione, ispirati ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL), per garantire molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione e espressione. Questa integrazione ha migliorato la qualità degli apprendimenti e la partecipazione degli studenti.

3. Strategie visive per l'apprendimento: utilizzo della CAA

La Legge 107/2015, al comma 181, lettera c, promuove la valorizzazione delle diversità comunicative, affermando il diritto di ogni studente a disporre di strumenti e modalità espressive che ne garantiscano la piena partecipazione al processo educativo. In tale prospettiva, numerosi studi recenti hanno evidenziato l'efficacia della Comunicazione Aumentativa e Alternativa nel favorire lo sviluppo delle abilità comunicative, cognitive e socio-relazionali, contribuendo a promuovere un'inclusione autentica e attiva nel gruppo classe (Ganz, 2015; Light & McNaughton, 2013).

Tale prospettiva impone una riflessione pedagogica su come rendere effettiva, in classe, una partecipazione attiva che consenta a tutti gli alunni di comprendere, rielaborare e ricordare i contenuti della lezione. Nel caso specifico della lettura di storie, l'utilizzo di narrazioni accessibili arricchite da elementi visivi e da suoni onomatopeici favorisce il riconoscimento delle emozioni dei personaggi, permettendo a ogni studente di cogliere aspetti significativi del testo narrativo, indipendentemente dal livello di competenza linguistica o cognitiva.

Per progettare l'intervento educativo, il team docente ha inizialmente condotto un'osservazione sistematica dello studente con disabilità, con l'obiettivo di definire un profilo centrato sui punti di forza, al fine di promuovere competenze decisionali, autonomia operativa e strategie di accesso individualizzate. L'elaborazione del piano educativo è stata guidata da alcune domande orientative, tra cui: *Chi è lo studente? Quali sono le sue preferenze e potenzialità? Quali obiettivi emergono dal PEI e dalla*

progettualità di vita? Quali sono le modalità comunicative prevalenti? In quale contesto apprende meglio? Come interagisce con i pari? Cosa si aspettano da lui la famiglia e la comunità scolastica?

Dalle osservazioni date e dal Pei il team ha pianificato obiettivi essenziali con strategie comunicative. L'intervento è stato avviato con l'analisi di una favola in CAA dal sito ARASAAC[1] seguita da una lezione partecipata, con i compagni attivi nel percorso di scelta delle immagini. Successivamente è stata attivata una modalità di lavoro cooperativo, secondo il modello del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 1998), che ha previsto la suddivisione della classe in gruppi eterogenei. Ogni gruppo ha elaborato una parte della favola, rappresentandone le sequenze in forma iconica. Lo studente con disabilità, con il supporto dell'educatore, ha collaborato attivamente alla costruzione del prodotto, assumendo il compito di colorare ampi spazi delle illustrazioni. Tale partecipazione ha consentito allo studente di sentirsi parte integrante del processo, rafforzando la motivazione, il senso di appartenenza e il contributo personale all'attività collettiva.

4. La CAA in pratica: laboratorio didattico per una partecipazione coevolutiva

La proposta didattica è stata progettata alla luce dei tre principi fondamentali dell'Universal Design for Learning (UDL) (Rose & Meyer, 2002): offrire molteplici mezzi di rappresentazione (immagini, simboli, narrazioni, attività pratiche); molteplici mezzi di espressione (modalità differenti per mostrare quanto appreso e confrontarsi nel gruppo); molteplici mezzi di partecipazione (strategie per favorire il coinvolgimento attivo, come la collaborazione tra pari). Secondo Mitchell (2014), le strategie dell'UDL si sviluppano lungo un continuum che va dall'insegnamento diretto a pratiche sempre più esperienziali e centrate sull'alunno, il quale assume un ruolo attivo e consapevole nel proprio processo di apprendimento.

Il laboratorio linguistico ha favorito l'attenzione, l'ascolto, la partecipazione e la capacità narrativa, stimolando i compagni "facilitatori" ad analizzare le sequenze narrative della favola. Si trattava infatti di rendere il testo accessibile e rappresentabile attraverso parole chiave chiare e facilmente interpretabili, con attenzione alla trasparenza iconica, evitando ambiguità (Piemontese, 1996, p. 66).

Elemento centrale è il coinvolgimento degli studenti nella cocostruzione del materiale, collaborando anche con il compagno con disabilità, per favorire un apprendimento inclusivo e autonomo.

[1] https://arasaac.org/

La proposta didattica ha favorito un arricchimento linguistico, nuove strategie di lettura e un clima coevolutivo inclusivo. Gli alunni, attraverso il laboratorio, hanno imparato a conoscere il funzionamento comunicativo del compagno, i suoi modi di apprendere e relazionarsi. Durante le attività l'insegnante di sostegno ha usato istruzione esplicita, proponendo domande guida, poi interiorizzate dallo studente con ASD. La collaborazione tra pari ha favorito lo scambio di linguaggi e strategie, generando nuove modalità espressive. Tutto ciò ha reso più accessibili gli apprendimenti, la contaminazione reciproca dei linguaggi e rafforzato la partecipazione inclusiva.

5. Conclusioni

L'esperienza educativa ha trasformato il contesto scolastico, promuovendo un ambiente inclusivo e valorizzando la diversità. Il laboratorio ha stimolato la partecipazione autentica degli studenti e la riflessione sui propri processi di apprendimento. Di particolare interesse è stata l'attivazione della metacognizione, favorita dal confronto tra pari e docenti, che ha reso evidenti le strategie personali di studio e rielaborazione. In questo contesto, la metacognizione ha rappresentato un potente strumento di inclusione, in grado di sostenere l'autoregolazione e rafforzare il senso di efficacia personale, contribuendo a rendere l'apprendimento più accessibile e significativo per tutti. L'intervento ha inoltre evidenziato il valore della coevoluzione educativa e della contaminazione tra saperi come risorse per la qualità inclusiva, in una scuola concepita come spazio partecipato.

Le riflessioni degli alunni hanno condotto a proposte operative volte a estendere la conoscenza della CAA all'intera comunità scolastica, attraverso la definizione di linee guida condivise e la promozione di percorsi formativi per tutto il corpo docente. Tali indicazioni confermano la portata trasformativa delle pratiche inclusive fondate sulla cooperazione, la corresponsabilità e la riflessività.

Il contributo mette in luce come un'autentica prospettiva inclusiva coevolutiva richieda una ridefinizione del rapporto tra progettazione individualizzata e curricolo comune, non in termini di semplificazione, ma di ampliamento e differenziazione dell'esperienza educativa. L'inclusione, in questa accezione, non è un dispositivo compensativo, ma una logica trasformativa che interroga l'impianto stesso della didattica e ne rilancia il senso: costruire contesti in cui anche gli alunni con funzionamenti molto diversi possano partecipare, apprendere e contribuire, diventa il criterio di qualità di una scuola democratica e generativa.

Riferimenti bibliografici

Beukelman, D., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi.* Trento: Erickson.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher*, *19*(5), 2-14. https://doi.org/10.3102/0013189X019005002

Cottini, L. (2015). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Sandri, P. (2019). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi: Dalla 517/77 alle prospettive attuali*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij, L.S. (1926). *Psicologia pedagogia. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione.* Trento: Erickson.

5.

Creare esperienze significative nei musei: il ruolo della Visual Education

Creating meaningful experiences in museums: the role of Visual Education

Valentina Berardinetti*

Sommario

Il presente studio indaga il potenziale della visual education come proposta metodologica innovativa nella didattica museale, con particolare attenzione al suo ruolo nell'arricchire l'offerta educativa dei musei.

L'approccio proposto si concentra sull'uso innovativo della fotografia e delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), con l'obiettivo di promuovere un apprendimento esperienziale e critico che stimoli la riflessione e la comprensione approfondita del patrimonio culturale.

La visual education emerge così come uno strumento efficace per coinvolgere gli studenti in processi di apprendimento attivo, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali come la creatività e la capacità di narrazione. La ricerca si articola in una revisione della letteratura e nella somministrazione ai docenti di un questionario volto ad analizzare la percezione del territorio riguardo alla didattica museale e alla visual education.

L'output finale del progetto comprenderà la creazione di linee guida pratiche per l'implementazione della visual education nei musei e lo sviluppo di un sito web dedicato, concepito come risorsa per docenti, studenti e professionisti del settore. Questo progetto intende dimostrare come l'integrazione della visual education possa arricchire e trasformare l'esperienza museale, creando ambienti di apprendimento inclusivi e significativi per una comprensione più profonda e partecipativa del patrimonio culturale.

* Università di Foggia.

Parole chiave: visual education, didattica museale, apprendimento, tecnologie innovative.

Abstract
The present study investigates the potential of visual education as an innovative methodological proposal in museum education, with a focus on its role in enriching the educational offerings of museums.
The proposed approach focuses on the innovative use of photography and Information and Communication Technologies (ICTs), with the aim of promoting experiential and critical learning that stimulates reflection and in-depth understanding of cultural heritage.
Visual education thus emerges as an effective tool to engage students in active learning processes, fostering the development of transversal competences such as creativity and storytelling skills. The research consists of a literature review and the administration of a questionnaire to teachers to analyze their perceptions of museum education and visual education.
The final output of the project will include the creation of practical guidelines for the implementation of visual education in museums and the development of a dedicated website designed as a resource for teachers, students and professionals. This project will demonstrate how the integration of visual education can enrich and transform the museum experience, creating inclusive and meaningful learning environments for a deeper and more participatory understanding of cultural heritage.

Keywords: *visual education, museum education, learning, innovative technologies.*

1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, i musei sono riconosciuti come contesti di apprendimento formale, non formale e informale, oggetto di crescente interesse da parte della ricerca scientifica, delle istituzioni scolastiche e del settore culturale. L'evoluzione delle strategie didattiche e l'ampliamento del pubblico hanno ridefinito la funzione museale: da luogo di mera conservazione e trasmissione del patrimonio a spazio partecipativo, esperienziale e orientato all'inclusione. La didattica museale si configura oggi come ambito di sperimentazione e di ricerca pedagogica avanzata, promuovendo innovazione metodologica, accessibilità e valorizzazione delle diversità, in risposta alle sfide della società della conoscenza (Romano, 2023).

Contestualmente, la *visual education* riveste un ruolo sempre più centrale nei processi educativi, sia in ambito scolastico che nei contesti informali di educazione al patrimonio. Essa mira a sviluppare nei soggetti le competenze critiche nell'analisi, interpretazione e produzione di testi visivi, riconoscendo la dimensione iconica quale componente essenziale delle pratiche comunicative e cognitive attuali (Previtali, 2021). In una società caratterizzata dalla pervasività delle immagini e dei media digitali, la padronanza dei linguaggi visuali risulta, infatti, cruciale per la formazione di cittadini consapevoli e culturalmente attivi (Previtali et al., 2025).

L'intersezione tra didattica museale e *visual education* apre, quindi, scenari di significativo interesse teorico e applicativo, stimolando una riflessione sulle modalità attraverso cui l'integrazione dei linguaggi visivi nei percorsi museali può arricchire l'esperienza di visita e favorire l'apprendimento significativo. L'obiettivo è costruire ambienti di apprendimento inclusivi, accessibili e capaci di promuovere una fruizione critica e partecipativa del patrimonio, valorizzando la diversità dei pubblici e le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali.

In questo quadro, il presente studio - frutto di un parallelo percorso di ricerca - si propone di esplorare le relazioni tra didattica museale e *visual education*, indagando in particolare le percezioni dei docenti italiani in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado rispetto all'oggetto di ricerca stesso. Attraverso un'indagine esplorativa condotta mediante la somministrazione di un questionario, si intende mettere in luce le modalità di integrazione della *visual education* nei percorsi di didattica museale, nonché i fattori che facilitano o ostacolano tale integrazione. L'obiettivo è quello di offrire un quadro aggiornato delle tendenze in atto, contribuendo al dibattito scientifico sul ruolo dei musei nella formazione delle nuove generazioni e sulle strategie più efficaci per promuovere un'educazione al patrimonio che sia realmente inclusiva, partecipativa e orientata allo sviluppo di competenze trasversali.

2. Uno sguardo al panorama nazionale e internazionale

La riflessione pedagogica sui musei come luoghi di apprendimento affonda le radici nelle trasformazioni ottocentesche delle istituzioni museali e nell'emergere di una visione del pubblico come soggetto attivo (Zuccoli, 2014). Tuttavia, soltanto negli ultimi decenni la didattica museale si è definita come campo autonomo, caratterizzato da pluralità metodologica e da una crescente attenzione all'inclusione, alla partecipazione e all'accessibilità (Limone, 2012). Il superamento della trasmissione verticale delle conoscenze a favore di approcci costruttivisti ed esperienziali ha spostato il focus sulla

centralità dell'esperienza del visitatore e sulla co-costruzione di significati attraverso l'interazione con oggetti e contesti museali (Giannini & Bowen, 2019).

All'interno di questo quadro, la didattica museale si configura come un processo dialogico in cui la mediazione educativa facilita la connessione tra patrimonio e pubblico (Camic et al., 2019). L'adozione di metodologie attive – come apprendimento cooperativo, narrazione, laboratori creativi, discussioni guidate e *problem solving* – mira a promuovere partecipazione, pensiero critico e attribuzione di significato personale (Burnham & Kai-Kee, 2011). La progettazione di percorsi differenziati, attenti a età, *background* e bisogni educativi, è riconosciuta come strategia centrale per l'inclusione (Black, 2020).

Parallelamente, la *visual education* si è consolidata come ambito interdisciplinare volto allo sviluppo di competenze visive, ossia la capacità di interpretare, analizzare e produrre contenuti iconici in contesti molteplici. L'attuale centralità delle immagini nella società digitale ha imposto l'integrazione della visualità nei curricula scolastici e nella formazione degli insegnanti, superando la semplice alfabetizzazione iconica verso processi critici e riflessivi che coinvolgono dimensioni cognitive, affettive e sociali (Freedman, 2025).

L'integrazione tra *visual education* e museo è oggetto di crescente attenzione, soprattutto in relazione alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e partecipativi. Le *Visual Thinking Strategies* (VTS) trovano ampia applicazione nei musei d'arte, favorendo osservazione, discussione e interpretazione condivisa delle opere, risultando efficaci per lo sviluppo del pensiero critico, delle capacità di comunicazione, collaborazione e memorizzazione. La *visual education* contribuisce, inoltre, a superare barriere linguistiche e culturali, offrendo strumenti alternativi per la fruizione del patrimonio.

Numerosi progetti, in Italia e all'estero, mostrano come l'integrazione tra didattica museale e *visual education* promuova l'inclusione di soggetti tradizionalmente esclusi, come studenti con disabilità, migranti, adulti in formazione e comunità marginalizzate. Tuttavia, permangono criticità legate alla formazione dei docenti, alla sistematicità degli interventi e alla valutazione degli esiti, in particolare rispetto agli apprendimenti e alla partecipazione.

Sul piano normativo, le linee guida internazionali e nazionali promuovono il ruolo educativo dei musei e favoriscono la messa in atto di strategie di educazione visiva, sia nella scuola che nella formazione degli adulti. Appare quindi necessario potenziare la ricerca empirica sulle modalità di integrazione tra didattica museale e *visual education*, con attenzione alle pratiche e ai bisogni dei docenti.

Un ruolo strategico è svolto dalle tecnologie digitali, che stanno trasformando le modalità di fruizione, interpretazione e produzione del patrimonio culturale, ampliando le potenzialità educative (Camic et al., 2019). Strumenti come realtà aumentata e virtuale,

app mobili e risorse interattive permettono forme di partecipazione più attiva, personalizzata e accessibile, superando le barriere spazio-temporali e favorendo l'apprendimento situato e continuo (Campitiello et al, 2022).

Particolare attenzione merita la fotografia digitale, oggi centrale nei processi di documentazione, comunicazione e interpretazione del patrimonio. L'uso diffuso di *smartphone* e *tablet* rende la fotografia uno strumento quotidiano e inclusivo, capace di coinvolgere attivamente i visitatori e trasformarli in produttori di contenuti visuali. Progetti basati sulla produzione e interpretazione fotografica incentivano la riflessione critica, la creatività e la condivisione di esperienze, promuovendo accessibilità e valorizzazione della diversità culturale (Triacca, 2020).

Dunque, la convergenza tra didattica museale, *visual education* e tecnologie digitali, con particolare riferimento all'uso critico della fotografia, apre prospettive innovative per la formazione al patrimonio (Luigini & Panciroli, 2018). Essa consente la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, partecipativi e creativi, in cui il museo si configura come laboratorio dinamico in dialogo con le nuove forme della cultura visuale (Panciroli & Rivoltella, 2021).

3. Lo studio

In tale scenario, si è rivelato particolarmente significativo esplorare percezioni e pratiche dei docenti in servizio riguardo la didattica museale e la *visual education*. Analizzare il punto di vista degli insegnanti rappresenta un elemento chiave per comprendere le modalità attraverso cui tali approcci vengono recepiti, integrati e valorizzati nei percorsi educativi, nonché per individuare le opportunità e le criticità connesse alla loro applicazione nella pratica didattica quotidiana.

3.1. Metodologia

Lo studio, di natura trasversale, è stato condotto mediante la somministrazione di un questionario strutturato, appositamente elaborato sulla base di strumenti validati in letteratura (Romano, 2023; Visser et al., 2006; Lhendup, 2023; Hoa et al., 2022; AlAli et al., 2023) e articolato in tre sezioni: dati anagrafici e professionali, pratiche e percezioni relative alla didattica museale, e *visual education*. Il questionario, composto prevalentemente da domande chiuse a risposta multipla e su scala Likert, ha consentito la raccolta di dati analizzabili statisticamente, nel pieno rispetto delle norme etiche e della riservatezza. Il campione, costituito da 265 docenti in servizio presso scuole dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo

grado, selezionati tramite adesione volontaria, riflette una significativa eterogeneità di contesti scolastici, permettendo una visione articolata delle pratiche e delle percezioni sull'integrazione di esperienze museali e visuali nei diversi segmenti dell'istruzione. La somministrazione è avvenuta tramite piattaforma digitale, garantendo anonimato, flessibilità e possibilità di partecipazione asincrona; i dati raccolti sono stati successivamente codificati e analizzati mediante software statistico, secondo procedure descritte nella sezione risultati.

3.2. Risultati

L'indagine condotta si è focalizzata sull'analisi comparativa di due principali dimensioni dell'esperienza educativa in ambito museale: la didattica museale tradizionale e la *visual education*. L'analisi descrittiva dei dati raccolti (Tab. 1) mette in evidenza come le due variabili presentino valori medi e mediani sensibilmente differenti, con punteggi nettamente più elevati per la *visual education* (media = 108, mediana = 108) rispetto alla didattica museale (media = 39.1, mediana = 40). Inoltre, la dispersione dei dati, rappresentata dalla deviazione standard, risulta significativamente maggiore nei punteggi relativi alla *visual education* (22.5) rispetto a quelli della didattica museale (8.82).

	tot Didattica Museale	**tot Visual Education**
N	265	265
Mancanti	0	0
Media	39.1	108
Mediana	40	108
Deviazione standard	8.82	22.5
Minimo	0	27
Massimo	50	135
Asimmetria	-2.24	-1.15
Errore std. asimmetria	0.150	0.150
Curtosi	7.24	1.77
Err. Std. di Curtosi	0.298	0.298
Shapiro-Wilk W	0.784	0.897
Shapiro-Wilk p	<.001	<.001

Tab. 1 – Analisi descrittive

Questo dato suggerisce che le attività riconducibili alla *visual education* siano in grado di attivare una gamma più ampia di risposte nei partecipanti, probabilmente grazie alla maggiore flessibilità metodologica e alla varietà di stimoli offerti da questo approccio.

L'analisi delle forme di distribuzione ha ulteriormente approfondito la lettura dei dati: entrambe le variabili evidenziano un'asimmetria negativa, più marcata per la didattica museale, accompagnata da un valore di curtosi elevato, in particolare per quest'ultima. Il test di normalità di Shapiro-Wilk, risultato statisticamente significativo ($p < .001$ per entrambe le variabili), indica la non normalità delle distribuzioni dei punteggi e giustifica il ricorso a tecniche di analisi non parametriche per le successive elaborazioni statistiche.

L'esame della relazione tra le due dimensioni, valutato tramite il coefficiente di correlazione di Spearman (Tab. 2), ha restituito un valore pari a 0.368 ($p < .001$), che evidenzia una correlazione positiva e significativa, sebbene di entità moderata.

		tot Didattica Museale	**tot Visual Education**
tot Didattica Museale	**Rho di Spearman**	—	
	gdl	—	
	valore p	—	
	N	—	
tot Visual Education	**Rho di Spearman**	0.368	—
	gdl	263	—
	valore p	<.001	—
	N	265	—

Tab. 2 – Matrice di Correlazione

Questo risultato suggerisce che, pur esistendo una relazione tra i punteggi ottenuti nelle due aree, esse non risultano sovrapponibili né equivalenti: la visual education e la didattica museale tradizionale rappresentano dunque ambiti affini ma distinti, ciascuno in grado di incidere in modo autonomo sui processi di apprendimento.

Le successive analisi di regressione lineare (Tab.3, Tab.4, Tab.5) hanno consentito di approfondire tale relazione, mostrando come la variabile indipendente spieghi circa il 21% della varianza della variabile dipendente ($R^2 = 0.207$). I coefficienti di regressione risultano positivi e altamente significativi ($p < .001$) in entrambi i modelli testati, confermando la presenza di una relazione lineare significativa fra le due dimensioni.

Modello	R	R^2
1	0,455	0,207

Tab. 3 - Misure di Adattamento del Modello

Predittore	Stima	SE	t	p
Intercettare	19.915	2.3614	8.43	<.001
tot Visual education	0.178	0.0215	8.29	<.001

Tab. 4 - Coefficienti del Modello - tot Didattica Museale

Predittore	Stima	SE	t	p
Intercettare	62.07	5.617	11.05	<.001
tot Didattica Museale	1.16	0.140	8.29	<.001

Tab. 5 - Coefficienti del Modello - tot Visual Education

Tuttavia, il valore relativamente contenuto della varianza spiegata suggerisce la presenza di ulteriori fattori, non inclusi nel presente modello, che concorrono a determinare i punteggi osservati e che meriterebbero approfondimento in future ricerche.

A corroborare ulteriormente la distinzione tra le due dimensioni, il test non parametrico di Friedman (Tab.6) per misure ripetute ha evidenziato una differenza statisticamente significativa tra didattica museale e *visual education* ($\chi^2 = 260$, $p < .001$).

χ^2	gdl	p
260	1	<.001

Tab. 6 - Test non parametrico di Friedman

[2] Models estimated using sample size of N=265

Questo risultato rafforza l'ipotesi che i due approcci generino esiti differenziati e che l'integrazione di pratiche di *visual education* possa effettivamente modificare, arricchendola, l'esperienza educativa museale.

Nel complesso, il quadro che emerge da questi dati è quello di una relazione tra didattica museale e visual education caratterizzata da complementarità e distinzione: i due ambiti, pur mostrando una certa correlazione, sono contraddistinti da profili descrittivi e dinamiche autonome. Tale evidenza suggerisce la necessità di considerare attentamente le specificità di ciascuna dimensione sia nella progettazione degli interventi, sia nell'interpretazione dei risultati. La coesistenza di contributi autonomi e complementari delle due metodologie rende auspicabile l'adozione di strategie didattiche integrate, orientate a valorizzare le peculiarità e le potenzialità di ciascun approccio, al fine di offrire percorsi educativi il più possibile inclusivi, flessibili ed efficaci.

3.3. Discussione

L'analisi svolta fornisce alcune evidenze significative circa la relazione fra didattica museale e *visual education*, nell'ambito dei processi di apprendimento promossi dai contesti museali. I dati suggeriscono che la *visual education*, oltre a produrre punteggi mediamente più elevati e caratterizzati da una maggiore variabilità rispetto alla didattica museale tradizionale, offre uno spettro più ampio di possibilità di partecipazione e di risposta da parte dei fruitori. Tale differenza, confermata anche dalle analisi inferenziali, sembra riflettere la capacità della *visual education* di coinvolgere una pluralità di stili cognitivi e modalità di apprendimento, favorendo condizioni di maggiore apertura e inclusione.

Parallelamente, la relazione significativa ma moderata rilevata tra le due dimensioni, sia sul piano correlazionale (Tab. 2) che tramite la regressione lineare (tab.3, Tab.4, Tab.5), evidenzia come *visual education* e didattica museale rappresentino due aree affini ma non ridondanti, ciascuna in grado di incidere in maniera autonoma sui processi di apprendimento e sulle modalità di fruizione del patrimonio culturale.

In questa prospettiva, l'integrazione della *visual education* nei percorsi museali si configura come una risorsa promettente per l'ampliamento e l'arricchimento delle esperienze educative offerte, lasciando intravedere potenziali sviluppi nella costruzione di ambienti di apprendimento più articolati, interattivi e partecipativi.

Tuttavia, è importante sottolineare anche alcuni limiti metodologici che contraddistinguono la presente indagine, tra cui l'assenza di indicatori specifici relativi all'inclusione e alla partecipazione attiva, nonché l'impossibilità di stabilire nessi causali sulla

base dei dati raccolti. In merito all'inclusione, infatti, sono stati analizzati alcuni quesiti la cui analisi evidenzia come la maggior parte dei docenti percepisca la didattica museale quale strumento efficace per promuovere l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). In particolare, viene riconosciuto il valore positivo di attività laboratoriali, percorsi sensoriali, giochi di gruppo e l'impiego di strumenti compensativi e tecnologie digitali, che sovente si avvalgono di strumenti visivi e contribuiscono a creare ambienti di apprendimento accessibili e stimolanti. Tali pratiche operative sono ritenute particolarmente efficaci nel favorire la partecipazione attiva, la socializzazione e l'apprendimento personalizzato degli alunni con diverse esigenze. Tuttavia, dalle risposte emerge anche una carenza strutturale di formazione specifica sul tema, che talvolta si traduce in incertezza o nella mancata attivazione di percorsi realmente accessibili a tutti. Pertanto, si evidenzia la necessità di implementare interventi formativi mirati, volti a rafforzare le competenze dei docenti e degli operatori museali nell'ambito della didattica inclusiva.

Alla luce di tali considerazioni, si ritiene necessario promuovere ulteriori studi, che prevedano l'impiego di indicatori qualitativi e quantitativi più mirati e una maggiore articolazione delle variabili in gioco, al fine di delineare con maggiore precisione l'effettivo contributo della *visual education* all'interno dei percorsi museali.

In definitiva, i risultati ottenuti indicano che l'integrazione della *visual education*, accanto alla didattica museale tradizionale, può rappresentare una leva significativa per la trasformazione dell'esperienza museale in un ambiente di apprendimento più ricco, flessibile e potenzialmente più inclusivo. Solo attraverso ulteriori approfondimenti empirici sarà però possibile valutare compiutamente il suo impatto sulla promozione di una comprensione più profonda e partecipativa del patrimonio culturale, nonché sulla costruzione di contesti realmente accessibili e coinvolgenti per la pluralità dei visitatori.

4. Conclusioni

Sulla scorta delle evidenze raccolte, tra i prossimi step della ricerca - oltre a far fronte ai limiti emersi - si prevede la creazione di linee guida pratiche per l'implementazione della *visual education* nei contesti museali e un approfondimento specifico delle pratiche e delle percezioni riguardanti l'impiego della fotografia nella didattica museale e nella *visual education*, mediante strumenti qualitativi e quantitativi mirati. L'indagine si focalizzerà sull'analisi delle modalità di utilizzo della fotografia nei percorsi educativi museali e scolastici, nonché sulle rappresentazioni, aspettative e criticità rilevate da docenti, attraverso interviste, focus group e questionari ad hoc.

Saranno, inoltre, esaminate le competenze digitali degli insegnanti e il loro grado di familiarità con le tecnologie didattiche innovative per la produzione e la condivisione di immagini, con l'obiettivo di identificare sia elementi di forza sia criticità, funzionali alla progettazione di interventi formativi efficaci e rispondenti ai bisogni professionali emergenti. È previsto anche il coinvolgimento degli studenti, al fine di valutare in che misura l'integrazione della fotografia nei processi didattici contribuisca alla promozione di un apprendimento attivo, partecipato, riflessivo e soprattutto inclusivo, nonché alla costruzione di narrazioni collettive sul patrimonio (Governa & Pellecchia, 2023).

Contestualmente, si procederà alla realizzazione di una piattaforma digitale dedicata, concepita come ambiente dinamico di condivisione di esperienze, pratiche innovative e materiali didattici, volta a favorire il confronto metodologico e la co-progettazione tra docenti, operatori museali ed esperti. Tale spazio virtuale sarà strutturato per promuovere la collaborazione interdisciplinare e il trasferimento di buone pratiche, offrendo risorse aggiornate, forum tematici e laboratori formativi online.

In prospettiva, si auspica che la prosecuzione della ricerca possa contribuire non solo ad arricchire la conoscenza scientifica sulle dinamiche di integrazione tra didattica museale, *visual education* e tecnologie digitali (a partire dall'uso di strumenti come la fotografia), ma anche a promuovere un cambiamento culturale e professionale nelle pratiche educative quotidiane.

L'obiettivo ultimo è quello di rendere il museo un laboratorio di apprendimento sempre più accessibile, creativo e partecipato, in cui la dimensione visuale e digitale sia valorizzata come risorsa fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli, critici e attivi nella società contemporanea. In questo senso, la ricerca si propone di offrire non solo strumenti teorici e operativi per la comunità scientifica e professionale, ma anche di stimolare una riflessione più ampia sulle potenzialità trasformative dell'educazione al patrimonio nell'era della cultura visuale e digitale.

Riferimenti bibliografici

AlAli, R.M., & Al-Barakat, A.A. (2023). Role of teacher understanding about instructional visual aids in developing national and international student learning experiences. *Journal of International Students*, *13*(4), 331-354.

Black, G. (Ed.). (2020). *Museums and the challenge of change: Old institutions in a new world*. New York: Routledge.

Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Los Angeles: Getty Publications.

Camic, P.M., Hulbert, S., & Kimmel, J. (2019). Museum object handling: A health-promoting community-based activity for dementia care. *Journal of Health Psychology*, *24*(6), 787-798.

Campitiello, L., Caldarelli, A., Todino, M.D., Di Tore, P.A., Di Tore, S. & Lecce A. (2022). Maximising Accessibility. Museum Education Through Virtual Reality: An inclusive perspective. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 6*(4).

Freedman, K. (2025). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York. Teachers College Press.

Giannini, T., & Bowen, J.P. (2019). *Museums and Digital Culture: New perspectives and research*. Berlino. Springer.

Governa, F., & Pellecchia, S. (2023). Immagini e città: fotografia e video come dispositivi critici. *Rivista Geografica Italiana-Open Access,* (1).

Hoa, L.H., Dan, T.C., & Han, T.P.B. (2022). An investigation into perceptions and use of visual aids by english teachers at senior high schools in can tho city, Vietnam. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, *5*(2).

Lhendup, S. (2023). Teachers' perception of visual aids in students learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *36*(1), 34-44.

Limone, P. (2012). *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*. Roma: Carocci.

Luigini, A., & Panciroli C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio.* Milano: FrancoAngeli.

Panciroli, C., & Rivoltella, P.C. (2021). Visual Media Education: audiovisivi e formazione nella società postmediale. *Sociologia della comunicazione*, *62*(2), 87-104.

Previtali, G. (2021). *Educazione visuale*. New York: McGraw-Hill.

Previtali, G., Grossi, G., & Nardone, R. (2025). *Postmedia Education. Visual literacy e media digitali*. New York: McGraw-Hill.

Romano, A. (2023). *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*. Pisa: Edizioni ETS.

Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Visser, S., McChlery, S., & Vreken, N. (2006). Teaching styles versus learning styles in the accounting sciences in the United Kingdom and South Africa: a comparative analysis. *Meditari accountancy research*, *14*(2), 97-112.

Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Edizioni Junior.

6.

La *leadership* inclusiva delle figure di sistema: una proposta di ricerca esplorativa

The Inclusive Leadership of Systemic Figures: An Exploratory Research Proposal

Flavia Capodanno* e Paola Aiello* (*)

Sommario

Nella scuola, intesa come organizzazione, si è progressivamente consolidato il profilo professionale delle figure di sistema, docenti con incarichi di supporto alla dirigenza nella gestione didattica, amministrativa ed organizzativa. Questi, secondo un modello di *leadership* distribuita, svolgono un ruolo intermedio tra il dirigente e i docenti, contribuendo all'efficace realizzazione dei processi di governance e alla promozione di una didattica innovativa e inclusiva al fine di rispondere in modo adeguato alle esigenze del contesto. Quanto detto trova corrispondenza nel crescente interesse per il profilo di competenze delle figure di sistema; infatti, a livello politico, le Linee di indirizzo della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione sottolineano, tra gli obiettivi per la formazione volontaria e incentivata di tali professionisti, l'acquisizione di competenze di *leadership* e di diffusione di una didattica inclusiva. Inoltre, un'ampia letteratura scientifica nazionale e internazionale dimostra la convergenza tra una *leadership distribuita* promossa dalle figure di sistema e la gestione di processi inclusivi nella scuola. Sulla scorta di tali riflessioni, il contributo proposto intende presentare il disegno di una ricerca volta alla somministrazione di un questionario al fine di rilevare, in alcune scuole della regione Campania, l'opinione di docenti e famiglie circa il grado di *leadership* inclusiva agita dalle figure di sistema.

* Università degli Studi di Salerno.

(*) Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto tra le autrici. Tuttavia, per quanto concerne le singole attribuzioni si specifica che: Flavia Capodanno è autrice dei paragrafi, Paola Aiello è la coordinatrice scientifica della ricerca.

Parole chiave: inclusione scolastica; figure di sistema, *leadership* inclusiva, scuola come organizzazione.

Abstract
In schools, understood as organizations, the professional profile of *system-level figures* – teachers assigned support roles to school *leadership* in didactic, administrative, and organizational management – has gradually become more established. Within a model of distributed *leadership*, these individuals occupy an intermediary role between the principal and the teaching staff, contributing to the effective implementation of governance processes and the promotion of innovative and inclusive teaching, aimed at adequately addressing the needs of the educational context. This development aligns with the growing interest in the competency profile of system-level figures. Politically, le Linee di indirizzo della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione highlight, among the goals for the voluntary and incentivized training of these professionals, the acquisition of *leadership* skills and the ability to promote inclusive teaching practices. Moreover, a broad body of national and international research supports the connection between distributed *leadership*, as enacted by system-level figures, and the effective management of inclusive processes in schools. Building on these considerations, this paper aims to present the design of a research project involving the administration of a questionnaire in selected schools in the Campania region. The objective is to gather the perspectives of both teachers and families regarding the degree of inclusive *leadership* exercised by system-level figures.

Keywords: *school inclusion, system-level figures, inclusion leadership, school as an organization.*

1. Introduzione

Molteplici studi in letteratura contribuiscono a delineare il profilo della scuola come organizzazione complessa. Dopo la prima definizione di Karl Weick in un articolo nel 1976, in cui il legame intercorso tra i diversi attori dell'organizzazione scuola veniva inteso come *loose coupling*, cioè un legame costituito da connessioni lasche o deboli, appare lecito affermare che la cifra identitaria della componente organizzativa della scuola sia la relazione che va a crearsi tra i vari *stakeolders*. Tale legame tra i diversi membri dell'organizzazione, pur preservando l'autonomia di pensiero e azione degli stessi, andrebbe a corroborarsi grazie ad un *humus* condiviso di valori e di significati.

Da qui scaturirebbe una sorta di linguaggio comune tale da rendere i vari protagonisti dell'organizzazione un corpo unito e compatto per gestire e affrontare tutti gli stimoli provenienti dall'esterno, come dall'interno del sistema stesso. In questo scenario, acquisiscono fondamentale importanza le azioni degli attori, intesi come lavoratori della conoscenza (Drucker, 1996), che condividono medesima cultura ed esperiscono processi di apprendimento organizzativo, in cui si attivano dinamiche di negoziazione e di costruzione di significati. A tal proposito, è opportuno richiamare gli studi sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) e sull'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), che pongono l'accento su una visione di scuola come *Learning organization*, quindi un sistema aperto, basato su reti di relazioni e scambi di conoscenze tra persone libere di pensare e agire. Secondo tale lente prospettica, le scuole dovrebbero essere orientate al cambiamento e al miglioramento continuo (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1997), contribuendo alla costruzione di una comunità di apprendimento, fondata sulla condivisione delle esperienze secondo una visione sistemica (Fullan, 2015). Ciò risponde ad un modo di intendere la scuola come una comunità di pratica, dove le conoscenze e le competenze si sviluppano attraverso il confronto e l'interazione (Loiodice, 2017), cioè una comunità progettuale, in cui esiste una visione comune e integrata del sapere (Schein, 1992). Focalizzando l'attenzione sulla componente reticolare e interconnessa, la scuola viene quindi vista come un sistema dinamico, costituito da persone, risorse e metodologie che interagiscono, in cui il tutto è legato dal laccio invisibile di una cultura organizzativa condivisa (Kools & Stoll, 2016; Senge, 1997). Di conseguenza, la scuola può essere intesa come un sistema complesso adattivo (Sibilio, 2014; Aiello, Pace & Sibilio, 2023), cioè un'organizzazione aperta e in costante interazione con l'ambiente, implicando un adattamento dinamico tra gli elementi interni del sistema scolastico e gli stimoli esterni, in modo da affrontare efficacemente situazioni complesse e variabili. In questo scenario, le scuole dovrebbero essere luogo della condivisione e dell'incontro, in cui si stagli come *principium* valoriale l'inclusione al fine di creare un ambiente collaborativo e partecipativo orientato alla giustizia sociale (Aiello, 2024), contrastando ogni forma di esclusione (ONU, 2015; EADSNE, 2009-2014). Tale impianto teorico dovrebbe tradursi in pratiche didattiche e organizzative utili a valorizzare il potenziale di ogni studente (Sharma et al., 2022; UNESCO, 2021). In questa prospettiva, assumono un ruolo apicale le figure di sistema, in quanto docenti con incarichi non solo didattici ma anche organizzativi che, attraverso l'adesione a un modello di *leadership* distribuita e costituendo una linea mediana tra dirigenti, docenti, famiglie e territorio (Pirola, 2015; Paletta & Bezzina, 2016), dovrebbero promuovere pratiche inclusive coerenti con i valori dell'equità e dell'accessibilità**.** Partendo da questi presupposti, il contributo intende proporre un disegno di ricerca finalizzato a raccogliere le opinioni dei docenti sulla

leadership inclusiva esercitata dalle figure di sistema attraverso l'"Inclusive *Leadership* in Schools" (LEI-Q) (Crisol Moya, Molonia & Caurcel Cara, 2020), nella sua versione italiana. Infatti, questo questionario, studiato da un gruppo di ricercatori spagnoli è stato tradotto, adattato e validato nel contesto italiano ottenendo la versione LEI-Q-IP Questionnaire (Italian version for teachers and managerial staff).

2. *Leadership* distribuita e inclusiva a scuola: il contributo strategico delle figure di sistema

Il concetto di *leadership* nelle organizzazioni ha una configurazione alquanto complessa ed è oggetto di numerose definizioni, dal momento che la sua natura relazionale e multidimensionale rende difficile una definizione univoca (Benmira & Agboola, 2021). Drucker (1996) nell'operare una distinzione tra manager e leader, mette in luce che il leader si concentra sul *come* realizzare le azioni, privilegiando le relazioni e il coinvolgimento. Va da sé, dunque, che un leader dovrebbe possedere un insieme di competenze trasversali come comunicazione, ascolto, gestione dei conflitti, capacità decisionale e propensione alla collaborazione: in questa prospettiva, *leadership* e cultura sono strettamente interdipendenti (Schein, 1990). Tra i paradigmi maggiormente indagati risulta esserci la *leadership* distribuita, che diffusosi nel contesto educativo a partire dagli anni '90, coinvolge attivamente tutto il personale scolastico nei processi decisionali e organizzativi, assumendo anche molteplici definizioni quali *leadership* condivisa o collaborativa (Leithwood & Jantzi, 2009). Nello specifico, la *leadership* distribuita promuoverebbe la partecipazione dei docenti non solo nella didattica, ma anche nella gestione scolastica, riconoscendo il loro ruolo centrale nei processi di insegnamento-apprendimento (York-Barr & Duke, 2004). A tal proposito, in alcuni studi scientifici, emerge una certa correlazione tra questo tipo di *leadership*, il miglioramento organizzativo e i risultati degli studenti (Leithwood et al., 2008). Strettamente connessa al modello di *leadership* distribuita è la *leadership* inclusiva, che si concentra principalmente sulla partecipazione attiva di tutti gli attori scolastici – insegnanti, studenti e famiglie – nei processi educativi. Essa si basa su una visione collegiale, fondata su valori di apertura, corresponsabilità, sviluppo professionale e inclusione (León et al., 2015). In linea con i succitati tipi di *leadership*, da intendersi come convergenti e non separati, si situa anche una *leadership for learning*. Essa rappresenta un modello di *leadership* scolastica ampio e integrato che, oltre a focalizzarsi sull'apprendimento degli studenti, si concentra, altresì, sulle dinamiche di apprendimento e dello sviluppo professionale di insegnanti e dirigenti al fine di rafforzarne la capacità educativa della scuola (Hallinger, 2011;

MacBeath & Townsend, 2011). Da quanto detto, emerge la componente sistemica della *leadership* in quanto processo reticolare, reciproco e condiviso in cui l'agire didattico e organizzativo del dirigente, dei docenti tutti, in particolar modo di quelli che svolgono incarichi di supporto alla *governace*, le cosiddette figure di sistema, si sostanzia come il risultato dell'interazione tra cultura scolastica e organizzativa, valori quali l'inclusione e la centralità dei processi di crescita professionale degli insegnanti e risultati degli studenti (Hallinger & Heck, 2011). In tale scenario, risulta interessante soffermare l'attenzione sul ruolo delle figure di sistema, in quanto *middle leaders*, il cui incarico si fonda su una cultura collaborativa e inclusiva, orientata al successo formativo di tutti. Da qui nasce l'importanza di chiarire il legame tra *leadership* distribuita, *leadership* inclusiva e il ruolo pivotale dei *middle leaders* nella costruzione di scuole più eque e partecipative. Nel contesto italiano, infatti, a seguito dell'affermazione dell'autonomia scolastica e del decentramento amministrativo (Legge 59/1997; DPR 275/1999) che hanno modificato l'organizzazione delle scuole e ridefinito il ruolo degli insegnanti, è stata favorita una cogestione organizzativa che ha compreso un nuovo profilarsi deontologico dei docenti. Da qui, infatti, con il DPR 80/2013, la Legge 107/2015, il Decreto Legislativo 166/2001 (art. 25, comma 5), è derivata l'introduzione delle "figure di sistema". Questi professionisti, nel rappresentare un'espressione di *middle management*, svolgono una funzione chiave nel supportare il dirigente scolastico, facilitare il lavoro dei colleghi e mantenere rapporti con l'esterno, favorendo l'apprendimento organizzativo, strategie di adattamento alla complessità odierna incarnando dei reali agenti di cambiamento orientando i processi organizzativi della scuola nella quale prestano il loro servizio verso una cultura realmente inclusiva (Leithwood, 2016; Paletta, 2020). Appare lecito, dunque, affermare che le figure di sistema possono essere intese come vettori per la realizzazione di una *mission* e di una visione dell'organizzazione scuola proiettate al valore dell'inclusione e dell'equità. A tal proposito, anche la politica italiana (Legge 107/2015; Linee di indirizzo SAFI, MIM, 2023) ha sottolineato le centralità e, conseguentemente, la necessità di investire sulla formazione dei docenti figure di sistema affinchè siano reali promotori di una cultura del lavoro di squadra, aumentando la motivazione e contribuendo a una gestione condivisa e inclusiva. In questo scenario, in cui emerge come elemento ineludibile della scuola intesa come sistema organizzativo il processo inclusivo, appare opportuno esplorare il livello di *leadership* inclusiva agito dalle figure di sistema. A tale scopo, come si espliciterà successivamente, è stato individuato un questionario l "*Inclusive Leadership in Schools*" (LEI-Q) (Crisol Moya, Molonia & Caurcel Cara, 2020) per indagare l'opinione di docenti sul grado di *leadership* inclusiva agita dalle figure di sistema nelle dinamiche organizzative scolastiche.

3. Le percezioni dei docenti circa la *leadership* inclusiva delle figure di sistema: una proposta di ricerca

Procedura

Partendo da tali riflessioni, si intende presentare il disegno di una ricerca consistente nel somministrare il succitato questionario al fine di rilevare, in alcune scuole della regione Campania, l'opinione di docenti circa il grado di *leadership* inclusiva agita dalle figure di sistema.

Tale ricerca si pone in continuità con un'indagine di tipo qualitativo condotta attraverso 10 interviste semi-strutturate con altrettanti docenti con incarico di funzione strumentale per l'inclusione due per ogni provincia della regione Campania. Il quadro teorico di riferimento è quello del modello della *leadership* distribuita, finalizzato a promuovere la diffusione di una cultura organizzativa orientata ai valori dell'inclusione.

Obiettivo

L'intenzione di ricerca sottesa a tale proposta è quella di riflettere su come venga percepita da parte degli altri docenti la figura di tali professionisti nel contesto organizzativo scolastico focalizzando l'attenzione sulla loro modalità di agire una *leadership* orientata ai valori dell'inclusione, intesa come humus di una cultura organizzativa realmente condivisa.

Campione

Il campione sarà costituito da docenti di istituti comprensivi campani attraverso una procedura di campionamento non probabilistico mirato (Patton, 2014). Infatti, si partirà dalle scuole dove operano le funzioni strumentali che sono state destinatari delle interviste semi-strutturate per poi allargare il campione progressivamente al fine di raggiungere un numero consistente di docenti.

Strumento

Lo strumento utilizzato prevede una parte qualitativa con domande aperte volte a rintracciare opinioni e pensieri più approfonditi rispetto ai processi organizzativi agiti in ottica inclusiva dalle figure di sistema e dalla parte quantitativa, costituita dall' "Inclusive *Leadership* in Schools" (LEI-Q) (Crisol Moya, Molonia & Caurcel Cara, 2020), il tutto preceduto da quesiti per raccogliere dati di contesto.

Questo questionario, studiato da un gruppo di ricercatori spagnoli è stato tradotto, adattato e validato nel contesto italiano ottenendo la versione LEI-Q-IP Questionnaire.

Il questionario LEI-Q-IP, che prevede una versione per docenti ed una per le famiglie, è di tipo *likert*, con quattro opzioni di risposta rispetto alla qualità della *leadership* inclusiva agita dalle figure di sistema:

1. Assente – L'iniziativa non è presente né prevista;
2. Iniziale – Sono presenti azioni sporadiche o isolate;
3. In sviluppo – Le pratiche sono strutturate ma non ancora pienamente consolidate;
4. Consolidata – Le pratiche sono regolari, integrate e parte della cultura dell'istituto.

Tale strumento, nella versione per docenti scelta per il presente progetto di ricerca, è composto da quaranta item, distribuiti in due dimensioni. La prima dimensione "La scuola come comunità inclusiva" (item 1-12) analizza le iniziative del team dirigenziale per rafforzare l'apertura della scuola alla comunità educativa e al suo ambiente e per incoraggia la partecipazione, promuovere la diversità, stabilire misure per favorire il miglioramento e proteggere la scuola da situazioni che ostacolano il successo di tutti e l'uguaglianza di opportunità. La seconda dimensione "Gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e sviluppo della professionalità dell'insegnamento" (item 13–40) valuta le condizioni che il team dirigenziale sviluppa per promuovere l'inclusione di tutti gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento e per creare una comunità di apprendimento professionale basata su valori condivisi.

4. Conclusioni e prospettive future

In conclusione, considerato che la relazione tra *leadership* distribuita e *middle management* risulterebbe centrale nella scuola, intesa come sistema organizzativo complesso e adattivo (Weick, 1976; Gell-Mann, 1995; Aiello, Pace & Sibilio, 2023) ne deriva conseguentemente l'opportunità di indagare la qualità della *leadership* delle figure di sistema come espressione del *middle management* scolastico. A tale scopo, con il disegno di ricerca qui presentato si intende triangolare i risultati del questionario con i dati emergenti nelle interviste semistrutturate di tipo qualitativo; estendere la ricerca anche alle famiglie utilizzando lo stesso questionario LEI-Q (versione per famiglie); allargare il campione ad altre regioni d'Italia al fine di avere una fotografia maggiormente rappresentativa rispetto al grado di *leadership* inclusiva delle figure di sistema della scuola.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., & Giaconi, C. (2024). *Agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante.* Bologna: Scholé.

Aiello, P., Pace, E.M., & Sibilio, M. (2023). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(10), 1163-1176.

Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading, MA: Addison Wesley Longman Publishing Co.

Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ leader*; 5:3–5. https:// doi: 10.1136/leader-2020-000296

Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M.J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability, 12*(13), 5375.

DECRETO LEGISLATIVO 30 marzo 2001, n. 166- Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubblichenote: Entrata in vigore del decreto: 24-5-2001 (Ultimo aggiornamento all'atto pubblicato il 16/09/2024)

DPR 28 marzo 2013, n. 80 -Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.(13G00121) (GU Serie Generale n.155 del 04-07-2013)

Drucker, P. F. (1996). Your Leadership Is Unique: Good News, There Is No One "Leadership Personality". *LEADERSHIP: Christianity Today International Journal*, 17(4), 54-55.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. Odense, Denmark: EADSNE

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*. Odense, Denmark: EADSNE.

Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. *Education Canada, 55*(4).

Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple andthe Complex*. New York: Owl Books.

Hallinger, P. (2011). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125-142.

Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. In T. Townsend & R.H. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 469-485). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers, 137*. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 -Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research, 79*(1), 464-490.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.

León, M. J., Romero, A., & Navarro, R. (2015). *Liderazgo inclusivo en los centros educativos*. In *Actas del I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad*. Granada, España: Universidad de Granada.

Loiodice, I. (2017). La conoscenza. In F. Bochicchio & P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 55-72). Brescia: Scholè.

MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve? In T. Townsend & MacBeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (1237-1254). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

MIM-SAFI (2023) - Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 (prime indicazioni).

Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and leadership in public schools: Opportunities and challenges facing school leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools, 15*(4), 524-542.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as 'Instrumental Functions'. *ECPS Journal, 11*, 98-101.

Schein, E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership: Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerrini e Associati.

Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P.M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence, 1*(3), 36-42.

Sharma, U., Laletas, S., May, F., & Grove, C. (2022). In any crisis there is an opportunity for us to learn something new: Australian teacher experiences during COVID-19. *The Australian Educational Researcher*, 1-19.

Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1-19.

7.

Pro-Social *Network*: un *Serious Game* educativo per la prevenzione del cyberbullismo in preadolescenza

Pro-Social Network: an educational Serious Game for cyberbullying prevention in preadolescenze

Gianluca Mariano Colella,* Angelo Mendicelli,*
Anna Lisa Palermiti,* Rocco Carmine Servidio,* Maria Giuseppina Bartolo* e Angela Costabile*

Sommario

Il cyberbullismo è un'emergenza di salute pubblica mondiale. Questa forma digitale di bullismo può causare gravi conseguenze emotive e comportamentali. Pertanto, gli interventi per prevenire il cyberbullismo promuovendo le competenze socio-emotive sono fondamentali per garantire un ambiente online più sicuro per il benessere psicologico, specialmente in preadolescenza. L'Edutainment è un approccio innovativo che integra l'intrattenimento (giochi, video) con l'educazione. I Serious Games (SG) sono progettati per scopi che vanno oltre l'intrattenimento, mirando a obiettivi educativi, formativi o terapeutici. I SG creano esperienze interattive per affrontare situazioni reali, promuovendo le competenze trasversali in un ambiente controllato. Pro-Social Network è un prototipo di SG ideato nell'ambito di un progetto di ricerca-intervento evidence-based e finalizzato a contrastare il cyberbullismo e i fattori correlati in preadolescenza. L'obiettivo è promuovere le competenze pro-sociali dei preadolescenti, un uso responsabile dei social media. Il SG è stato sviluppato da psicologi, che hanno apportato la loro esperienza nell'apprendimento socio-emotivo e negli interventi comportamentali, e da informatici, che hanno contribuito con le loro competenze tecniche alla costruzione di una piattaforma digitale coinvolgente. Lo studio presenta la creazione e il funzionamento del SG, testato in un intervento pilota in un contesto scolastico.

* Università della Calabria.

Parole chiave: serious game, cyberbullismo, scuola, preadolescenza.

Abstract
Cyberbullying is a global public health emergency. This digital form of bullying can cause serious emotional and behavioural consequences. Therefore, interventions to prevent cyberbullying by promoting social-emotional skills are crucial to ensure a safer online environment for psychological well-being, especially in preadolescence.
Edutainment is an innovative approach that integrates entertainment (games, videos) with education. Serious Games (SG) are designed for purposes beyond entertainment, aiming at educational, training or therapeutic goals. SGs create interactive experiences to deal with real situations, promoting soft skills in a controlled environment. Pro-Social Network is a prototype SG designed within the framework of an evidence-based research-intervention project and aimed at combating cyberbullying and related factors in pre-adolescence. The aim is to promote the pro-social skills of pre-adolescents, a responsible use of social media.
The SG was developed by psychologists, who brought their expertise in social-emotional learning and behavioural interventions, and computer scientists, who contributed their technical skills to the construction of an engaging digital platform. The study presents the creation and functioning of the SG, tested in a pilot intervention in a school context.

Keywords: *serious game, cyberbullying, school, preadolescence*.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il cyberbullismo si è affermato come una delle principali minacce al benessere psicologico e sociale di bambini e adolescenti, rappresentando un'emergenza di salute pubblica a livello internazionale (Menin et al., 2021). Nato come evoluzione digitale del bullismo tradizionale e caratterizzato da asimmetria di potere, ruoli ricorrenti e aggressioni sistematiche (Smith et al., 2008), questa forma di violenza digitale è legata alle caratteristiche dei dispositivi contemporanei. La natura pervasiva delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), infatti, ha trasformato le modalità con cui i preadolescenti costruiscono le relazioni sociali, rendendo l'ambiente online uno spazio cruciale per la formazione dell'identità e della cittadinanza digitale (Manago & McKenzie, 2022). In tale contesto, il cyberbullismo si configura come una forma specifica di aggressività relazionale, amplificata dall'anonimato, dalla rapida diffusione dei contenuti e dalla permanenza degli atti nel tempo (Genta, 2017). Le

conseguenze, in particolare per le vittime, possono essere gravi: ansia, depressione, ritiro sociale, bassa autostima e difficoltà scolastiche (Campbell & Bauman, 2018).

Lo sviluppo di competenze socio-emotive solide costituisce una leva fondamentale per la prevenzione di tali fenomeni, specialmente nel periodo della preadolescenza, in cui si consolidano le capacità di regolazione emotiva, empatia e gestione dei conflitti (Mella et al., 2021). In questa cornice si inseriscono gli interventi *evidence-based*, fondati su dati empirici e valutazioni rigorose, che rappresentano un riferimento imprescindibile per garantire l'efficacia, la replicabilità e l'adeguatezza degli strumenti educativi rivolti a minori (Menesini et al., 2021). Tra questi, l'*Edutainment* – che combina elementi ludici con finalità educative – e l'utilizzo di *Serious Games* (SG), strumenti digitali progettati per promuovere l'apprendimento attraverso l'esperienza interattiva, si stanno affermando come approcci promettenti (Calvo-Morata et al., 2020).

Il presente contributo si propone di illustrare la progettazione, lo sviluppo e la sperimentazione pilota del SG *Pro-Social Network*, un intervento sperimentale innovativo e interdisciplinare mirato a promuovere un uso responsabile dei social media e a potenziare le competenze pro-sociali dei preadolescenti in ambito scolastico, attraverso la prevenzione del cyberbullismo e la promozione della convivenza online.

2. La prevenzione del cyberbullismo a scuola

La prevenzione del cyberbullismo in ambito scolastico rappresenta una priorità educativa e sociale, poiché la scuola è il principale contesto di socializzazione dei preadolescenti e un ambiente strategico per la promozione del benessere psicosociale (Guarini & Brighi, 2023). Gli interventi scolastici mirati alla prevenzione del cyberbullismo sono efficaci in particolare quando capaci di coinvolgere più livelli d'intervento: individuale, relazionale, di gruppo e istituzionale (Cantone et al., 2015).

Nel contesto educativo, il concetto di cittadinanza digitale assume un ruolo centrale nella prevenzione del cyberbullismo. Educare alla cittadinanza digitale significa promuovere nei giovani la consapevolezza critica, il senso di responsabilità e il rispetto delle regole nella vita online, sviluppando competenze fondamentali per una partecipazione attiva, etica e inclusiva alla società digitale (Vlaanderen et al., 2020). In questo quadro, la co-progettazione di strumenti e interventi educativi insieme agli studenti diventa una strategia pedagogica efficace, poiché valorizza il loro punto di vista, rafforza il senso di appartenenza e responsabilizza rispetto all'uso dei media digitali (Tanrikulu, 2018). Coinvolgere attivamente preadolescenti e adolescenti nella creazione di contenuti, scenari o attività permette non solo di rendere gli interventi

più aderenti ai loro vissuti, ma anche di sviluppare *soft skills* come il pensiero critico, la collaborazione e l'empatia (Salem et al., 2023). La co-progettazione diventa così un dispositivo formativo in grado di rafforzare le competenze di cittadinanza digitale, favorendo ambienti scolastici più democratici, partecipativi e capaci di rispondere alle sfide educative della società iperconnessa.

3. Pro-Social Network: una simulazione per la prevenzione del cyberbullismo

Pro-Social Network è un SG innovativo in prima persona, sviluppato nell'ambito di un progetto di ricerca-intervento *evidence-based*, con l'obiettivo di prevenire il cyberbullismo e promuovere un uso più consapevole dei social media tra i preadolescenti. Ideato da un'*équipe* interdisciplinare composta da psicologi e informatici, il gioco nasce dalla necessità di proporre strumenti educativi digitali capaci di parlare il linguaggio delle nuove generazioni e allo stesso tempo supportare lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Si configura come un ambiente narrativo e interattivo in cui l'utente assume un ruolo attivo all'interno di scenari scolastici realistici e quotidiani. Attraverso dinamiche di *storytelling*, *decision-making* e *feedback* immediato, il gioco stimola nei ragazzi riflessioni sulle conseguenze delle proprie azioni online, promuovendo empatia, regolazione emotiva, responsabilità e comportamenti prosociali. Il SG rappresenta un ponte tra *edutainment* e prevenzione, proponendo un *format* coinvolgente che integra l'apprendimento con l'esperienza, e si inserisce nel più ampio quadro degli interventi digitali *evidence-based* rivolti alla promozione del benessere psicologico a scuola.

Sviluppato attraverso un sistema Web InBasket, il SG consente la costruzione di scenari decisionali complessi tramite una grafica responsive e accessibile da *smartphone, tablet* e *computer* (Colella et al., 2022). Il SG è progettato per sviluppare e valutare competenze socio-emotive, senza richiedere l'installazione di *software*, offrendo un'esperienza utente uniforme su diversi dispositivi e sistemi operativi. I principali vantaggi includono:

1. Accessibilità diversificata e scalabilità per ampi target educativi;
2. Facilità di manutenzione e aggiornamento;
3. Compatibilità con qualsiasi sistema operativo;
4. Bassa dipendenza da requisiti *hardware* specifici;
5. Protezione dei dati e sicurezza integrata.

La piattaforma è strutturata su tre livelli (database, logica applicativa, interfaccia utente) ed è ottimizzata per l'uso mobile, favorendo l'inclusività e la diffusione di interventi educativi *evidence-based*.

I preadolescenti attraversano una fase di sviluppo critica; per questo, il *Serious Game* presenta episodi realistici che riflettono conflitti tra pari, esclusione sociale e molestie digitali (Maqsood, 2020). Attraverso queste esperienze, i giocatori esplorano dinamiche online in un ambiente sicuro, sviluppando una maggiore consapevolezza delle conseguenze emotive sia per le vittime che per i perpetratori. Questo approccio consente di vivere le situazioni da più prospettive, dimostrandosi efficace nella promozione di comportamenti prosociali e nella riduzione del cyberbullismo (Barlett, 2017).

La narrazione di *Pro-Social Network* si sviluppa lungo un immaginario anno scolastico in una prima media, rappresentando situazioni tipiche vissute dai preadolescenti in classe e sui social media. Il *Serious Game* è suddiviso in cinque capitoli, connessi tra loro attraverso introduzioni che guidano il giocatore all'interno di una struttura ad albero: il primo giorno di scuola, interazioni sociali positive o negative, un evento comune come il Natale, un progetto scolastico per promuovere le competenze socio-emotive e l'ultimo giorno dell'anno. Ogni capitolo approfondisce un aspetto specifico del cyberbullismo, stimolando la comprensione delle sue implicazioni emotive e sociali. La narrazione si concentra su come i preadolescenti reagiscono a queste esperienze chiave, sia nel mondo reale sia online. I diversi tipi di cyberbullismo sono stati considerati nella costruzione degli scenari. La struttura narrativa, progettata su un file *Excel*, comprende personaggi, scene, dialoghi, snodi decisionali e domande di feedback. All'avvio, l'utente accede a una schermata di benvenuto dove può leggere una breve descrizione del gioco e scegliere il proprio *avatar* (nome, genere, foto), personalizzando così l'esperienza interattiva.

4. Lo studio pilota

Il *Serious Game* è stato testato su un campione di convenienza di preadolescenti italiani. Un totale di 36 partecipanti (età media = 11.55, DS = 0.794, 75.8% maschi) ha valutato l'efficacia e l'usabilità del gioco.

In media, i partecipanti hanno impiegato 11 minuti per completare il Serious Game (DS = 2.261). Dopo la simulazione, sono stati formati gruppi di discussione con studenti e insegnanti per costruire una comprensione condivisa delle piattaforme social utilizzate, del cyberbullismo, della cibervittimizzazione e dei fattori di rischio e protezione correlati. Il *Serious Game* ha fornito un riscontro sia quantitativo che qualitativo; pertanto, qui vengono presentati risultati parziali di entrambi (Tab. 1).

Variabili	N	Min	Max	Mean	SD
Perspective-taking (-32, 23)	36	-14	20	9.33	7.986
Disimpegno morale (-27, 30)	36	-16	16	-6.00	6.702
Ruminazione (-25, 24)	36	-19	3	-6.56	4.76
Refocus on planning (-9, 33)	36	3	24	14.36	4.859
Coping (-19, 35)	36	1	23	12,22	6,146

Tab. 1: Statistiche descrittive delle variabili del SG

A seguire, sono presentati i valori delle correlazioni tra le variabili (Tab. 2).

Variables	1	2	3	4	5
1. Perspective-taking	1				
2. Disimpegno morale	**-.656****	1			
3.Ruminazione	**.439****	.007	1		
4.Refocus on planning	.008	**-.554****	**-.437****	1	
5. Coping	-.226	**-.336****	**-.479****	**.778****	1

*Tab. 2: Correlazioni bivariate tra le variabili del SG ***p < 0.001*

Correlazioni significative sono state osservate tra le variabili investigate nel SG.

5. Implicazioni e futuri sviluppi

Pro-Social Network combina elementi di gioco interattivo con strategie SEL (*Social and Emotional Learning*), offrendo agli educatori una risorsa pratica e dinamica per

affrontare il cyberbullismo in classe. È dimostrato che gli interventi SEL, se integrati nei curricula scolastici, migliorano significativamente le abilità sociali, l'empatia e la resilienza degli studenti, favorendo esiti positivi a livello emotivo e sociale (Schonert-Reichl et al., 2015; Durlak et al., 2011).

Pro-Social Network è pensato per essere adattabile a programmi scolastici più ampi. La sua struttura è coerente con le attuali iniziative educative mirate a promuovere ambienti scolastici inclusivi, sicuri e supportivi. Le future versioni del prototipo potrebbero espandere le funzionalità, integrando feedback dei primi studi pilota e strumenti di apprendimento adattivo per rispondere a diverse esigenze educative. Il design flessibile del gioco ne fa un potenziale punto di riferimento nella prevenzione del cyberbullismo e nell'educazione digitale, sostenendo le scuole nel fornire agli studenti strumenti socio-emotivi per il benessere psicologico e le relazioni online positive. Gli sviluppi futuri potrebbero includere l'adattamento del gioco a contesti culturali diversi e l'integrazione di moduli aggiuntivi per affrontare altri rischi digitali correlati. Tra le possibili espansioni del progetto vi è anche la collaborazione con decisori politici per integrare l'educazione digitale e la prevenzione del cyberbullismo nei curricula scolastici nazionali. Combinando evidenze scientifiche e innovazione tecnologica, *Pro-Social Network* rappresenta un passo importante verso la costruzione di cornici educative digitali più sostenibili e complete.

Riferimenti bibliografici

Barlett, C.P. (2017). From theory to practice: Cyberbullying theory and its application to intervention. *Computers in Human Behavior, 72*, 269-275. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.060

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education, 157*, 103958. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958

Campbell, M., & Bauman, S. (2018). *Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. In Reducing cyberbullying in schools* (pp. 3-16). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00001-8

Cantone, E., Piras, A.P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., ... & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH, 11*(Suppl 1 M4), 58. https://doi.org/10.2174/1745017901511010058

Colella, G.M., Palermiti, A.L., Bartolo, M.G., Servidio, R., Mendicelli, A., Ielasi, D., & Costabile, A. (2022, October). A Web InBasket serious game to prevent cyberbullying among Italian preadolescents. In *2022 IEEE International Conference on Metrology for Extended Reality, Artificial Intelligence and Neural Engineering (MetroXRAINE)* (pp. 301-305). IEEE. doi: 10.1109/MetroXRAINE54828.2022.9967518

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Genta, M.L. (2017). *Bullismo e cyberbullismo. Comprenderli per combatterli. Strategie operative per psicologi, educatori ed insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Guarini, A., & Brighi, A. (2023). *Cyberbullismo a scuola: Percorso di prevenzione per muoversi consapevolmente in rete*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Manago, A.M., & McKenzie, J. (2022). Culture and digital media in adolescent development. *Handbook of adolescent digital media use and mental health*, 162-187.

Maqsood, S. (2020). *The Design, Development and Evaluation of a Digital Literacy Game for Preteens* (Doctoral dissertation, Carleton University).

Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., ... & Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: What role for school adjustment? *Frontiers in Psychology, 12*, 640661. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661

Menesini, E., De Luca, L., Palladino, B.E., & Nocentini, A. (2021). Evidence-Based Programs in Europe against Bullying and Cyberbullying: A Balance between Broader and Specific Approaches. *The Wiley Blackwell Handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention, 2*, 469-489. https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch59

Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber) bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International journal of clinical and health psychology, 21*(2), 100221. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221

Salem, A.A.M., Al-Huwailah, A.H., Abdelsattar, M., Al-Hamdan, N.A., Derar, E., Alazmi, S., ... & Griffiths, M.D. (2023). Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: an empirical evaluation. *International journal of environmental research and public health, 20*(3), 1846. https://doi.org/10.3390/ijerph20031846

Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038454

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry, 49*(4), 376-385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School psychology international, 39*(1), 74-91.

Vlaanderen, A., Bevelander, K.E., & Kleemans, M. (2020). Empowering digital citizenship: An anti-cyberbullying intervention to increase children's intentions to intervene on behalf of the victim. *Computers in human behavior, 112*, 106459. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106459

8.

Corpi possibili, relazioni significative: educare all'affettività nella prospettiva dell'Embodied Education

Possible bodies, meaningful relationships: educating about affectivity from the perspective of Embodied Education

Antonio Cuccaro*, Chiara Gentilozzi** e Claudia Maulini***

Sommario

In un contesto scolastico e sociale segnato da profonde trasformazioni e da una crescente emergenza educativa legata alla gestione delle emozioni e delle relazioni, l'educazione affettiva rappresenta un'urgenza pedagogica. L'articolo presenta e analizza l'implementazione del progetto *Educare all'Affettività*, promosso dalla Commissione Pari Opportunità, volto alla promozione di percorsi di educazione affettiva nella prospettiva *dell'Embodied Education*. Attraverso un impianto teorico fondato sull'*Embodied Cognitive Science* (ECS) e una metodologia laboratoriale drammatico-abilitativa, il progetto intende sviluppare nei bambini e nei ragazzi competenze emotive, relazionali e cognitive radicate nella corporeità. Il contributo illustra il framework epistemologico e metodologico di riferimento, la struttura delle azioni formative e laboratoriali e i risultati preliminari di una progettualità che intreccia pedagogia, neuroscienze e didattica esperienziale.

Parole chiave: embodied education, educazione affettiva, corporeità, relazione, scuola, pari opportunità, laboratorio, progettazione educativa.

* Università "Niccolò Cusano".
** Università degli Studi di Macerata.
*** Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

Abstract
In a school and social context marked by profound changes and a growing educational emergency linked to the management of emotions and relationships, affective education represents a pedagogical urgency. The article presents and analyses the implementation of the Educare all'Affettività (Educating Affectivity) project, promoted by the Equal Opportunities Commission, aimed at promoting affective education pathways from the perspective of Embodied Education. Through a theoretical framework based on Embodied Cognitive Science (ECS) and a dramatic-habilitative workshop methodology, the project aims to develop emotional, relational and cognitive skills rooted in physicality in children and young people. The contribution illustrates the epistemological and methodological framework of reference, the structure of the training and workshop activities, and the preliminary results of a project that combines pedagogy, neuroscience and experiential teaching.

Keywords: *embodied education, affective education, physicality, relationships, school, equal opportunities, workshop, educational planning.*

1. Introduzione

In un tempo attraversato da fragilità relazionali, crisi identitarie e aumento dei fenomeni di violenza nelle giovani generazioni, l'urgenza di un'educazione affettiva diffusa e sistemica si impone come prioritaria. La Commissione Pari Opportunità (CPO), consapevole del ruolo della scuola come agente di trasformazione sociale, ha promosso un progetto pilota finalizzato a contrastare stereotipi, discriminazioni e violenze attraverso la promozione di percorsi educativi centrati sull'affettività, la corporeità e la relazione, presso il Comune di Fabriano, in collaborazione con l'Ambito Territoriale 10. Tale progetto ha coinvolto le cinque classi prime della Scuola Secondaria di Primo Grado "Gentile da Fabriano" con una durata triennale a partire dall'A.S. 2023/2024.

Educare all'affettività significa abilitare i soggetti a vivere e comunicare in modo consapevole e rispettoso, imparando a riconoscere, esprimere e regolare emozioni e stati interni. Significa, soprattutto, offrire strumenti per costruire relazioni significative, a partire dalla propria identità corporea e psicologica. In tale prospettiva si inserisce l'approccio dell'*Embodied Education*, che pone il corpo come sede primaria della cognizione e della relazione, sovvertendo la dicotomia mente-corpo ereditata dalla tradizione cartesiana (Damasio, 2000; Gallese, 2013). Il progetto, attraverso l'attivazione di processi laboratoriali condivisi con i docenti, i veri referenti della pedagogia che opera

nei contesti scolastici, mira a costruire nuovi spazi di confronto e, dunque, di consapevolezza, utilizzando anche codici e linguaggi artistici vicini alle sensibilità degli stessi docenti e, soprattutto, degli studenti. Nella pratica artistica non finalizzata alla mera costruzione di prodotti performativi, infatti:

"I confini cedono: tra corpi, dove finisce uno e inizia un altro, e quelle zone intermedie che rimangono senza nome, le zone di contatto. Entrare in contatto con l'informe, allenarne la percezione. L'arte genera così zone ambigue, interstizi tra i corpi dotati di una propria autonomia, corpi ambigui, ibridi, non formati. Intensità di corpi fantasmatici, frequenze spettrali, infestazioni. Corpi impossibili, illeggibili, impensabili possono sulla scena prendere vita, seppur transitoria. Corpi popolati, corporazioni che lasciano intravedere nuove mescolanze, nuovi composti. Di queste vite mescolate, impure, incerte, transitorie, artificiali facciamo esperienza diretta. Un'esperienza condivisa, uno spazio comune di sensibilità". (Caleo, 2023, pp.127-142)

Nel contesto laboratoriale, il corpo viene riconosciuto come un autentico *dispositivo epistemico*, dotato di valore e dignità, in quanto protagonista dei processi di cognizione incarnata (Gomez Paloma, 2013; Pennisi, 2024). È all'interno della soggettività e dell'intersoggettività (Gallese, 2013) che si configura l'elaborazione del reale, in un'estensione della mente umana (Piredda, 2012; Clark, 2010) resa possibile da un esternalismo attivo, in cui l'ambiente non è mero sfondo ma agente che orienta e modella i processi cognitivi (Varela et al., 1991; Menary, 2010; MacFarqhar, 2018).

2. Cornice teorica: *Embodied Cognition* e affettività

Il paradigma dell'*Embodied Cognition* rappresenta una delle principali rivoluzioni scientifiche nel campo delle scienze cognitive contemporanee. Esso sostiene che i processi cognitivi non si realizzano esclusivamente nel cervello, ma sono distribuiti in un sistema corpo-ambiente in continuo scambio (Borghi & Caruana, 2013). Questo paradigma si integra profondamente con la pedagogia affettiva, la quale riconosce le emozioni come fondamento della relazione educativa e della costruzione del sapere (Damásio, 1994; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Le emozioni non sono semplici reazioni soggettive, ma strutture neurobiologiche che guidano attenzione, memoria e decisioni, influenzando la qualità dell'apprendimento (Panksepp, 1998; Immordino-Yang, 2016). L'educazione si configura, dunque, come esperienza incarnata e relazionale, in cui la corporeità diviene elemento fondativo del conoscere. Gallese (2003), sottolinea come l'empatia e la risonanza intersoggettiva, rese possibili dai meccanismi mirror, rendano l'apprendimento un'esperienza condivisa. Tale prospettiva è stata recepita e sviluppata

in ambito pedagogico attraverso il costrutto dell'*Embodied Education* (Gomez Paloma, 2013), che valorizza l'esperienza corporea come fondamento dell'apprendimento e della costruzione di significati per promuovere ambienti educativi in cui emozione, corpo e pensiero possano integrarsi in un sapere profondo e trasformativo (Shapiro, 2011):

"L'*Embodied Cognitive Science* rovescia i presupposti tradizionali ponendo al centro della conoscenza corpo, movimento e ambiente, a prescindere dai quali non può avvenire alcuna esperienza. Una lettura della realtà alla luce della rete di connessioni che la costituisce sollecita a cambiare i paradigmi di riferimento, in un'epoca in cui le continue e molteplici trasformazioni planetarie richiedono lo sviluppo di un pensiero complesso, che sappia cogliere le correlazioni che legano gli organismi viventi". (Brembilla, 2025, p.2)

Il corpo diventa quindi non oggetto, ma soggetto dell'apprendimento, luogo di relazione, conoscenza e trasformazione propriamente umana:

"L'umano non è mai dato per sé stesso, ma in relazione agli altri. Corpi vicini e lontani, che si toccano. Corpi che si guardano, che danzano insieme, che costruiscono mondi. Corpi che evocano, riflettono sentimenti e conoscenze, raccontano storie vissute e prefigurano quelle future". (Gamelli, 2012, p.111)

L'azione educativa, in questo senso, si esplicita nella relazione educativa incarnata, nella dimensione intersoggettiva dell'incontro tra soggetti che apprendono e insegnano attraverso una reciprocità corporea ed emozionale (Gallese, 2013; Gallese & Lakoff, 2005). La classe si configura come un ecosistema complesso, fisico e simbolico, che deve essere capace di accogliere la pluralità degli stili cognitivi e affettivi, anche grazie alla declinazione operativa dei principi ispiratori dell'*Universal Design for Learning* (Savia, 2016).

3. Il progetto "Educare all'Affettività"

3.1. Obiettivi

Il progetto nasce per affrontare in modo sistemico e sistematico le tematiche dell'affettività, delle pari opportunità e della prevenzione alla violenza, mediante una progettazione educativa centrata sulla corporeità. Gli obiettivi principali sono: a) promuovere la consapevolezza emotiva e affettiva nei bambini e nei ragazzi; b) contrastare stereotipi di genere e modelli relazionali disfunzionali; c) valorizzare il corpo come luogo di apprendimento e relazione; d) coinvolgere scuola, famiglie e istituzioni in una rete

educativa co-responsabile. L'implementazione prevede una durata triennale, permettendo agli studenti di essere accompagnati durante il percorso sia dai propri docenti referenti che da conduttori ed operatori qualificati esterni. La finalità ultima è da ravvisarsi nell'estensione di un modello operativo utile alle scuole del territorio (e non solo) per implementare nei propri curricula, percorsi integrati di educazione all'affettività e alle pari opportunità. Il progetto si articola su due direttrici principali: a) *Formazione* per docenti e genitori, volta a fornire strumenti teorico-metodologici per educare all'affettività secondo la prospettiva *embodied*; b) *Interventi laboratoriali* con gli studenti, fondati su approcci drammatico-abilitativi, sulla didattica innovativa e sull'uso dei linguaggi artistici (teatro, scrittura, musica, arti visive, arti performative).

3.2. Azioni formative

La formazione ha previsto un impianto di 20 ore iniziali (autunno 2023), ed ulteriori 20 ore nella seconda annualità, rivolte a docenti, genitori e figure educative, corredate dalle opportune azioni di supporto, tutoraggio e restituzione svoltesi nell'anno 2024 e 2025. Le tematiche affrontate comprendevano: 1) *Embodied Cognition* e progettazione educativa; (Borghi & Caruana, 2013); 2) alfabetizzazione emotiva e consapevolezza corporea; 3) dinamiche di genere e prevenzione della violenza; 4) costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi (Damiano, 2013; Massa, 1997). Durante il primo incontro formativo tenuto con i docenti sono stati forniti elementi generali afferenti alle nuove traiettorie di intervento che la pedagogia, la didattica e l'insegnamento devono tenere in considerazione nella complessità generale caratterizzante la nostra società. Pertanto, sono stati organizzati diversi *focus group* che al termine dell'incontro hanno relazionato in merito ai propri bisogni formativi ed alle proprie esigenze metodologiche per la costruzione sinergica della relazione con gli studenti e della rete comunitaria scolastica. Nelle fasi successive, sono stati erogati ulteriori tre incontri formativi con i docenti sulla base degli emergenti bisogni, tenendo conto, nello specifico, delle seguenti tematiche:

1. La prospettiva neuroscientifica nell'approccio alla didattica delle emozioni: *embodied cognition* ed apprendimento efficace;
2. La progettazione educativa e didattica per sviluppare le abilità prosociali, empatiche e comunicative in adolescenza;
3. Educare all'affettività attraverso il linguaggio musicale;
4. Educare all'affettività attraverso il teatro e l'espressione corporea.

I temi affrontati sono stati declinati anche secondo prospettive metodologiche innovative e nuovi modelli di progettazione didattica con particolare riferimento al coinvolgimento dei giovani nelle attività; sono stati proposti e condivisi modelli operativi immediatamente spendibili nella quotidianità scolastica e comunitaria. Nel corso delle prime due annualità sono stati erogati tre incontri formativi per i genitori degli studenti partecipanti per rilevare, in primo luogo, la prospettiva genitoriale rispetto ai temi sviluppati dal progetto e, in secondo luogo per progettare in maniera condivisa le azioni volte a rispondere a tali bisogni. Gli esiti di questi incontri sono stati descritti in una pubblicazione dedicata nella quale sono state approfondite le tematiche emergenti ed i bisogni formativi dei genitori (Cuccaro & Gentilozzi, 2025). In una successiva fase, effettuata nell'annualità 2024/25 i docenti hanno avuto modo di effettuare ulteriori incontri formativi nei quali è stato possibile discutere degli emergenti rispetto alla progettazione della prima annualità e condividere feedback su punti di forza e criticità; riflettere sui principi avanzati di progettazione, analizzando e realizzando una personale progettazione didattica *Embodied Cognition Based*, rilevando, sistematizzando ed implementando delle vere e proprie Linee Guida per la progettazione finalizzata alla promozione dell'educazione affettiva ed emotiva. I docenti hanno avuto la possibilità di usufruire di una costante supervisione pedagogica e didattica nel corso delle loro implementazioni progettuali

3.3. Laboratori con gli studenti

Gli incontri formativi alunni sono stati condotti dagli operatori coinvolti per un totale di 40 ore nella prima annualità. Sono stati effettuati gli ultimi incontri di supervisione con la psicologa, gli ultimi incontri formativi rivolti ai genitori e l'evento finale di comunicazione al territorio. Gli incontri sono avvenuti in cinque classi prime e sono state portate avanti dagli operatori con la presenza, la supervisione ed in costante confronto con la componente docenti. Per ogni incontro è stata somministrata una scheda di feedback sia ai docenti che a tutti gli studenti partecipanti, reperibili integralmente in allegato. Effettuati nelle modalità descritte sopra, gli incontri hanno avuto come obiettivo da un lato la sensibilizzazione degli studenti rispetto ai temi centrali della progettazione, dall'altro la possibilità di offrire ai docenti spunti metodologici e progettuali per strutturare anche in maniera autonoma attività didattiche innovative per il curricolo di Educazione Civica intorno ai temi della gestione delle emozioni e dell'affettività. Le attività laboratoriali si sono svolte in ciascuna classe attraverso cinque incontri, seguendo una struttura ciclica in cinque fasi:

1. Introduzione e attivazione: analisi di stereotipi, emozioni e vissuti;
2. *Core activity*: produzione individuale o collaborativa di un artefatto digitale o artistico;
3. Condivisione: presentazione e narrazione dell'esperienza;
4. *Feedback* e riflessione: confronto *peer-to-peer* moderato;
5. Sintesi: meta-riflessione collettiva sul percorso svolto.

Tale modalità ricorsiva ha permesso un apprendimento autentico e situato, valorizzando l'esperienza personale e la pluralità dei linguaggi espressivi, in linea con la prospettiva *embodied* (Gomez Paloma, 2013). Nella seconda annualità i docenti sono stati formati alla progettazione *Embodied Cognition Based* e le attività progettuali sono state da essi costruite ed implementate. Ogni docente ha effettuato dei percorsi laboratoriali, perfettamente integrati nella didattica curriculare, per una durata complessiva di circa dieci ore per ogni classe, effettuando, in totale, oltre cinquanta ore di attività. Le progettazioni elaborate dai docenti hanno toccato argomenti complessi e sensibili quali:

1. alfabetizzazione emotiva;
2. la gestione dell'emotività;
3. la gestione del conflitto;
4. la costruzione del gruppo di formazione;
5. la narrazione autobiografica;
6. la costruzione identitaria in adolescenza.

Inoltre, il pedagogista si è recato nelle classi coinvolte attivando un percorso di formazione breve sulle principali dinamiche occorrenti nei gruppi scolastici con particolare riferimento alla percezione degli studenti rispetto al sentirsi parte di una classe o sentirsi parte di un gruppo, analizzandone insieme peculiarità e differenze.

4. Conclusioni

Dalle rilevazioni effettuate in merito alle attività svolte nel corso delle prime due annualità (questionari, diari di bordo, autobiografie cognitive) e tuttora in fase di analisi, emergono alcune considerazioni pedagogiche rilevanti. In primo luogo, la formazione dei docenti si è rivelata elemento essenziale per la costruzione di una consapevolezza educativa condivisa, capace di tradursi in pratiche didattiche intenzionali e trasformative. La possibilità di co-progettare ha favorito l'adesione ai principi dell'educazione affettiva in una prospettiva *embodied*. In secondo luogo, la partecipazione attiva degli

studenti ai laboratori ha mostrato come le pratiche *embodied* facilitino la connessione tra pensiero ed emozione, tra esperienza e apprendimento. I prodotti realizzati, analizzati nei momenti di restituzione, testimoniano una crescita nella capacità di autoriflessione e di empatia sia da parte degli studenti che da parte degli stessi docenti. Infine, il coinvolgimento delle famiglie in momenti di formazione e restituzione ha contribuito a rafforzare il concetto di comunità educante, superando la frammentazione dei ruoli e promuovendo un'alleanza formativa tra scuola, famiglia e territorio (Checchi, 2015). L'educazione affettiva non è una componente accessoria del curricolo scolastico, ma la sua base *essenziale*. Non si può educare alla relazione senza passare attraverso il corpo, luogo primario del sentire, dell'apprendere, del vivere. I *corpi possibili* sono quelli che apprendono a sentirsi legittimati a esistere nella propria autenticità; le *relazioni significative* sono quelle che si costruiscono nella reciprocità, nel rispetto e nell'ascolto dell'altro. Educare all'affettività non significa semplicemente trasmettere contenuti, ma generare un fare insieme, un sentire condiviso, un vivere concreto che tocca corpi, sentimenti, intelligenze. In un mondo spesso violento, la risposta pedagogica si compone non nel predicare la non-violenza, ma nel resignificarla, nel farla diventare esperienza incarnata, ascolto attivo, responsabilità soggettiva e reciproca. Il corpo diventa – come testimonia l'esperienza – non luogo passivo, ma sorgente viva del sapere, del gruppo, del rispetto. È così che impariamo a conoscere davvero l'altro, la diversità, il conflitto, la delicatezza della relazione.

Il progetto *Educare all'Affettività* mostra come sia possibile, attraverso un lavoro educativo fondato sulla corporeità, promuovere la cittadinanza attiva e formare persone capaci di abitare il mondo con consapevolezza e cura.

Riferimenti bibliografici

Brembilla, M. (2025). Embodied cognition e sfide educative: per una pratica creativa e trasformativa. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).

Borghi, A.M., & Caruana, F. (2013). *Embodied Cognition*. Bologna: Il Mulino.

Checchi, D. (2015). *La scuola: La sfida dell'uguaglianza*. Bologna: Il Mulino.

Clark, A., & Chalmers, D.J. (2010). The extended mind. In *The Extended Mind* (pp. 27-42). Cambridge Massachusetts: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/8535.003.0002

Cuccaro, A., & Gentilozzi, C. (2025). The body as a knowledge device: educating to corporeity, educating to affectivity. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 8*(4).

Damásio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.

Damásio, A.R. (2000). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.

Damiano, E. (2013). *L'insegnante riflessivo. Professionalità docente e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology, 36*(4), 171-180.

Gallese, V. (2013). *Corpi che parlano: Neuroscienze, esperienza estetica e linguaggio del cinema*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, *22*(3-4), 455-479.

Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.

Gomez, F.P. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Immordino-Yang, M.H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton & Company.

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

MacFarquhar, L. (2018). The mind-expanding ideas of Andy Clark. *The New Yorker*, February 26.

Massa, R. (1997). *La cura della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Menary, R. (2010). *The Extended Mind*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press.

Pennisi, A. (2024). *Che ne sarà dei corpi? Spinoza e i misteri della cognizione incarnata*. Bologna: Il Mulino.

Savia, S. (2016). *Universal Design for Learning: progettare per tutti e ciascuno*. Trento: Erickson.

Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. London: Routledge.

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

9.

Inclusione e successo formativo degli studenti con DSA: dalla Scuola Secondaria di Secondo Grado all'Università

Inclusion and educational success of students with SLD: from Upper Secondary School to University

Daniela De Luca*, Lorena Montesano** e Antonella Valenti**

Sommario

Il presente articolo esplora la complessa realtà dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in Italia, dalla loro natura multifattoriale alla loro persistenza in età adulta, con un focus sulla delicata fase dell'adolescenza e la transizione verso l'istruzione universitaria. Nonostante i progressi normativi, come la Legge n. 170/2010, permangono significative sfide legate all'individuazione precoce e al supporto adeguato, specialmente nella scuola secondaria di secondo grado. Nel presente contributo, si propone di analizzare le specifiche manifestazioni dei DSA in adolescenza – quali difficoltà di lettura, scrittura e calcolo – e il loro impatto sul benessere psicologico degli studenti, evidenziando il rischio di dispersione scolastica. La riflessione si estende alle prospettive future di ricerca, proponendo lo sviluppo di strumenti di individuazione precoce e programmi di formazione per i docenti. L'obiettivo è promuovere una cultura inclusiva che migliori l'accesso universitario, il successo formativo e il benessere complessivo degli studenti con DSA, riducendo le barriere educative per un'istruzione più equa.

Parole chiave: inclusione, drop-out, DSA, adolescenza.

* Università degli studi di Macerata e Università della Calabria.

** Università della Calabria.

Abstract
This article explores the complex reality of Specific Learning Disorders (SLD) in Italy, from their multifactorial nature to their persistence into adulthood, with a focus on the delicate phase of adolescence and the transition to higher education. Despite regulatory advancements, such as Law no. 170/2010, significant challenges remain concerning early identification and adequate support, especially in upper secondary school. The paper analyzes the specific manifestations of SLD in adolescence – including difficulties in reading, writing, and calculation – and their impact on students' psychological well-being, highlighting the increased risk of school dropout. The discussion extends to future research perspectives, proposing the development of early identification tools and teacher training programs. The aim is to foster an inclusive culture that improves university access, academic success, and the overall well-being of students with SLD, thereby reducing educational barriers for a more equitable education.

Keywords: *inclusion, dropout, DSA, adolescence.*

1. Introduzione

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che includono dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, rappresentano condizioni cliniche complesse. Sebbene spesso legate a probabili basi genetiche e anomalie neurofunzionali, la loro espressione è estremamente varia e può influenzare non solo le abilità di lettura, scrittura e calcolo, ma anche funzioni cognitive-linguistiche come l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria (ISS, 2022). La frequente comorbidità dei DSA con altri disturbi del neurosviluppo, quali ad esempio il Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD) e il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL), ha portato a riconsiderare il concetto di "specificità" dei DSA, riconoscendone una natura multifattoriale e multidimensionale (ISS, 2022).

È cruciale considerare i DSA come disturbi dinamici che evolvono durante il neurosviluppo e persistono in età adulta, potendo interferire significativamente con i risultati scolastici e lavorativi (Consensus Conference, 2007; ISS, 2022). In Italia, la Legge n. 170/2010 ha rappresentato un progresso significativo, riconoscendo i DSA e promuovendo una didattica individualizzata e personalizzata, l'uso di strumenti compensativi e misure dispensative (Guaraldi, Valenti, & Genovese, 2018). Tale normativa ha esteso i supporti anche alle studentesse e agli studenti universitari con DSA, garantendo loro il diritto allo studio e misure di supporto per test di ammissione ed esami (D.M. 12 luglio

2011). Le linee guida del D.M. 12 luglio 2011 hanno ulteriormente specificato il ruolo delle università nel fornire soluzioni didattiche e di valutazione, favorendo l'uso di strategie e tecnologie.

Nonostante questi progressi normativi, la transizione degli studenti con DSA dalla scuola secondaria di secondo grado all'università presenta ancora sfide significative. I dati del Rapporto ANVUR (2022) indicano una crescita nel numero di studenti e studentesse con DSA iscritti nelle università italiane, ma persistono delle barriere: non tutti gli atenei offrono servizi adeguati e, in molte regioni del Sud Italia, la percentuale di studentesse e studenti universitari con DSA rimane bassa (Montesano, 2023). Questo divario è evidente nel confronto tra l'1,4% circa di studenti e studentesse con DSA nella popolazione universitaria e il 6% circa nella scuola secondaria di secondo grado (ANVUR, 2022; MIM, 2024).

2. Caratteristiche dei DSA in età adolescenziale, rischio di *drop out* e dispersione scolastica

La comprensione dei DSA si è evoluta, superando la visione di "*deficit core*" per abbracciare una prospettiva multifattoriale. Questa evoluzione ha implicazioni dirette sulle strategie di intervento, che devono essere altrettanto dinamiche e adattive. La persistenza dei DSA in età adulta rende indispensabile un continuum di supporto che non si interrompa con la fine della scuola dell'obbligo. Durante l'adolescenza, le caratteristiche dei DSA possono manifestarsi in modi specifici e spesso più evidenti rispetto all'infanzia, data la maggiore complessità delle richieste scolastiche. La dislessia può presentare una lettura lenta e faticosa, con problemi nella comprensione, specialmente con lessici specialistici o testi lunghi (Stella, 2004). Anche se la decodifica può migliorare, la velocità e la correttezza rimangono spesso compromesse, influenzando l'efficienza dello studio (Stella, 2004). Per la disortografia e la disgrafia, gli errori ortografici possono persistere, in particolare in situazioni di doppio compito come la produzione di un testo scritto o la trascrizione di appunti (Stella, 2004). La discalculia in adolescenza può manifestarsi con problemi nel ricordare procedure di calcolo scritto o nell'eseguire calcoli a mente, così come difficoltà nella risoluzione di problemi complessi che richiedono più passaggi logici e matematici (Stella, 2004). In generale, in età adolescenziale si osserva una maggiore discrepanza tra le richieste scolastiche e le prestazioni effettive, con persistente lentezza esecutiva e affaticabilità, e una marcata mancanza di autonomia nello studio (Stella, 2004). Gli studenti possono faticare nell'organizzazione del materiale, nella gestione del tempo e nell'applicazione di strategie di studio efficaci (Stella,

2004). Le difficoltà possono estendersi anche ad aree non direttamente legate all'apprendimento, influenzando le funzioni esecutive, la memoria di lavoro e l'attenzione (ISS, 2022). Queste difficoltà possono generare un significativo disagio psicologico ed emotivo. Infatti, gli studenti e le studentesse con DSA possono sperimentare bassa autostima, frustrazione, ansia e irritabilità, che a volte vengono erroneamente interpretati come scarso impegno o opposizione all'insegnante (Stella, 2004). La sensazione di sentirsi "diversi" o "stupidi" può portare a un atteggiamento critico verso la scuola, isolamento e ritiro sociale, nonché sintomi depressivi e ansiosi, fino a sfociare in pensieri suicidi (Stella, 2004; Daniel et al., 2017). Questo disagio psicologico ed emotivo, unito a un calo del rendimento scolastico, costituisce un potente fattore di rischio per il *drop-out* (Van Loon et al., 2020). La decisione di lasciare la scuola, infatti, non dipende solo dal rendimento, ma anche dalla motivazione dello studente (Hardre & Reeve, 2003). L'attribuzione di ripetuti fallimenti a sé stessi genera demotivazione e una visione negativa di sé come studente (AA.VV., 2013). Per gli studenti con DSA, questa dimensione risulta particolarmente problematica: la ripetuta esperienza di fallimenti, le difficoltà nell'organizzazione dello studio e la percezione di non riuscire a tenere il passo con i compagni determinano un progressivo calo della motivazione e un indebolimento della percezione di autoefficacia (Stella, 2004). La mancanza di strategie didattiche inclusive contribuisce ad alimentare un senso di inadeguatezza. In assenza di un sostegno mirato, gli studenti con DSA rischiano di sviluppare atteggiamenti di disimpegno, frustrazione e ansia che, se interpretati come scarso impegno, rafforzano il circolo vizioso della demotivazione. Al contrario, un'elevata percezione di autonomia e competenza influenza positivamente la motivazione, aumentando l'intenzione di rimanere a scuola (Vallerand et al., 1997). È quindi fondamentale che le istituzioni scolastiche adottino pratiche inclusive, capaci di sostenere la motivazione e valorizzare le potenzialità, prevenendo così il rischio di *drop-out.* Questo rischio si inserisce nel quadro più ampio della dispersione scolastica, che affonda le sue radici in una molteplicità di fattori, tra i quali quelli di natura individuale – come i disturbi d'ansia – risultano predominanti nel predisporre all'abbandono (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2022). Accanto all'abbandono formale (dispersione esplicita), esiste una forma più subdola: la dispersione implicita, che si verifica quando lo studente, pur diplomandosi, non acquisisce le competenze fondamentali minime previste (INVALSI, 2019). Per uno studente con DSA, questo è spesso l'esito di un percorso in cui non ha ricevuto gli strumenti compensativi e le misure dispensative a cui aveva diritto, venendo privato della possibilità di esprimere il suo reale potenziale. La conseguenza è un diploma che rappresenta un traguardo solo formale, ma non sostanziale, con pesanti ripercussioni sull'autostima e sul progetto di vita. La ricerca sottolinea come un ambiente scolastico non supportivo e la mancanza

di strategie adeguate possano amplificare il senso di inadeguatezza negli studenti, fino a condurli all'abbandono; tale scelta è spesso il risultato di una frattura tra le esigenze degli studenti e le opportunità che la scuola offre (Archambault et al., 2009; Eccles & Roeser, 2011). È dunque cruciale che il sistema scolastico, attraverso la formazione dei docenti, sia in grado di prevenire questi esiti negativi, offrendo un supporto tempestivo e mirato per un successo formativo autentico.

3. Prospettive future

Partendo da queste riflessioni, il nostro gruppo sta elaborando una prospettiva di ricerca che si propone di analizzare e migliorare l'inclusione e il successo formativo degli studenti con DSA nella delicata fase di transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Le ipotesi prevalenti di questo studio sono che una formazione specifica e approfondita dei docenti, in particolare quelli della scuola secondaria di secondo grado, sulla diagnosi e gestione dei DSA possa migliorare significativamente la capacità di individuare precocemente gli studenti con DSA. Di conseguenza, si ipotizza che gli studenti con DSA identificati precocemente e che ricevono un supporto educativo mirato durante la scuola secondaria di secondo grado abbiano maggiori probabilità di accedere all'istruzione universitaria, completare gli studi con successo e raggiungere risultati accademici comparabili ai loro pari senza diagnosi di DSA (Montesano & Valenti, 2024).

La mancata individuazione, infatti, comporta il rischio di non accedere a misure didattiche personalizzate e può determinare difficoltà persistenti lungo l'intero percorso formativo, compromettendo non solo il rendimento scolastico, ma anche il benessere emotivo e motivazionale degli studenti. (Guaraldi, Valenti, & Genovese, 2018)

Ulteriori ipotesi includono che la formazione dei docenti sui DSA porterà a un incremento nell'adozione di strategie didattiche personalizzate e strumenti compensativi in classe, migliorando le prestazioni degli studenti con DSA e facilitando una maggiore collaborazione tra scuole secondarie e università, creando così un continuum di supporto.

Per raggiungere questi obiettivi, si prevedono le seguenti direzioni di approfondimento: standardizzazione su vasta scala di un protocollo di screening elaborato nell'ambito di un progetto condotto nelle classi IV e V della scuola secondaria di secondo grado della Calabria nell'a.s. 2023/2024, sotto la responsabilità scientifica della prof.ssa Antonella Valenti e della dott.ssa Lorena Montesano, finalizzato all'individuazione di studenti e studente con DSA e alla promozione del loro accesso all'istruzione universitaria.

In questo contesto, il gruppo di ricerca ha lavorato all'adattamento del questionario Vinegrad+ (1994) della Batteria LSC-SUA (Montesano et al., 2020), originariamente pensato per adulti, con modifiche che includono la riformulazione degli item e l'adattamento specifico per la scuola secondaria di secondo grado (Montesano & Valenti, 2024). Si prevede inoltre la diffusione di *best practices* per l›identificazione di studenti con DSA nella scuola secondaria di secondo grado, nonché lo sviluppo e l'implementazione di programmi di formazione per docenti, sia delle scuole secondarie di secondo grado che universitari, focalizzati sul riconoscimento e il supporto degli studenti con DSA. Un altro obiettivo è la promozione di una cultura inclusiva tra il personale docente attraverso attività di sensibilizzazione e formazione continua, basate su modelli di apprendimento adulto e tecniche pedagogiche innovative. Saranno anche esaminate e valutate le strategie educative attualmente implementate nelle scuole secondarie di secondo grado e nelle università per supportare gli studenti con DSA, valutandone l'efficacia in termini di promozione dell'inclusione e del successo formativo. Infine, si prevede la realizzazione di iniziative di orientamento e sensibilizzazione rivolte a studenti con DSA e alle loro famiglie, per promuovere la continuazione degli studi a livello universitario e illustrare le opportunità e i servizi di supporto disponibili.

4. Conclusioni

Si prevede che i risultati di queste indagini future possano migliorare l'identificazione e la diagnosi degli studenti con DSA, sottolineando il ruolo fondamentale della formazione avanzata dei docenti. L'obiettivo è incrementare l'accesso e la partecipazione universitaria, nonché il successo accademico degli studenti con DSA. Ci si attende che l'inclusione degli studenti con DSA, sia nelle scuole secondarie che nelle università, sia supportata da pratiche educative informate e basate su evidenze, contribuendo al miglioramento del loro successo accademico e del loro benessere complessivo. Questo, a sua volta, contribuirà a ridurre le barriere educative e a promuovere un accesso più equo all'istruzione accademica per tutti gli studenti con DSA. Le prospettive future includono la diffusione dei risultati per informare le politiche educative e le pratiche didattiche a livello nazionale, favorendo un modello inclusivo replicabile, e la creazione di una rete collaborativa tra scuole, università, famiglie e istituzioni per garantire un supporto continuo e personalizzato.

Riferimenti bibliografici

Ricerca e Sviluppo Erickson (Eds.) (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola*. Trento: Erickson.

ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2022). *Gli studenti con Disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare.* https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and its Relationship with early high school Dropout, *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Consensus Conference. (2007). *Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica*. Montecatini Terme.

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as development contexts during adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.

Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). After Warnock: the effects of perverse incentives in policies in england for students with Special Educational Needs. *Frontiers in Education, 4*, 1-12.

Guaraldi G., Valenti A. & Genovese E. (2018), *DSA: dalla scuola secondaria di secondo grado all'università. Percorsi per il successo formativo.* Trento: Erickson

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356. doi:10.1037/0022-0663.95.2.347

INVALSI. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. INVALSIopen. https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf

ISS – Istituto Superiore di Sanità. (2022). *Linea guida per la gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento*.

MI-DGSIS Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica (2024). *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2021/2022 2022/2023*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8938897/Focus_Alunni+con+DSA+aa.ss.202122_202223.pdf/ed651f1c-4a5c-a42e-d9a0-2ac407ebc269?version=1.0&t=1737467257075

Montesano, L. (2023). *Studenti universitari con disturbo specifico dell'apprendimento. Implicazioni cliniche e pratica educativa* [Tesi di Dottorato]. Rende: Università della Calabria.

Montesano, L., Valenti A. (2024), *L'inclusione degli studenti e delle studentesse con Disturbo Specifico dell'Apprendimento nel contesto universitario*, anno XLI, n. 7.

Montesano, L., Valenti A., Cornoldi C. (2020), LSC-SUA. *Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo.* Trento: Erickson

Stella, G. (2004). *La dislessia: aspetti clinici, psicologici e didattici*. Milano: FrancoAngeli.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161

Van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M. & Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs, *Journal of Youth and Adolescence,* 49(6), 1127–1145.

Vio, C., Tressoldi, P.E., & Presti, G.L. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico.* Trento: Erickson.

10.

"Misurare" l'inclusione: sfide metodologiche nella valutazione di un *chatbot* IA come supporto alla progettazione didattica e all'apprendimento di studenti con disabilità

'Measuring' Inclusion: Methodological Challenges in Evaluating an AI Chatbot to Support Instructional Design and Learning for Students with Disabilities

Emiliano De Mutiis* e Gianluca Amatori**

Sommario

L'inclusione scolastica è un costrutto complesso e multidimensionale, la cui valutazione richiede un design di ricerca necessariamente articolato su diverse variabili e dimensioni. Il contributo si concentra sulla sfida metodologica del valutare il possibile impatto di un *chatbot* basato sull'intelligenza artificiale (IA), personalizzato per l'interazione con studenti con disabilità tramite i codici ICF, sugli apprendimenti, sulla dimensione relazionale e sulle variabili psico-educative all'interno del microcontesto-classe, nonché sulla capacità di progettazione inclusiva dei docenti. A differenza degli approcci che si concentrano esclusivamente sul rendimento scolastico individuale o sull'accessibilità tecnica, il presente studio adotta una prospettiva *ecosistemica*, necessaria per rendere conto di un costrutto complesso e multilivello come quello di inclusione. Attraverso l'analisi incrociata di dati, raccolti *pre-durante-post* l'introduzione del *chatbot* IA, e la combinazione di metodi *quantitativi* (questionari validati e standardizzati, osservazioni strutturate e analisi di dati di interazione) e *qualitativi* (interviste e *focus group*), viene a delinearsi un approccio in grado di fornire una comprensione più completa e multiprospettica delle dinamiche inclusive, considerando l'interazione tra fattori individuali, relazionali e contestuali.

* Università Telematica Pegaso.
** Università Europea di Roma.

Parole chiave: chatbot, intelligenza artificiale, inclusione, metodologia della ricerca.

Abstract
School inclusion is a complex and multidimensional construct, the evaluation of which requires a research design necessarily articulated on several variables and dimensions. The contribution focuses on the methodological challenge of evaluating the possible impact of an artificial intelligence (AI)-based chatbot, customised for interaction with students with disabilities via ICF codes, on learning, relational dimensions and psycho-educational variables within the micro-class context, as well as on the inclusive design capacity of teachers. Unlike approaches that focus exclusively on individual academic performance or technical accessibility, the present study adopts an *ecosystem* perspective, which is necessary to account for such a complex, multi-level construct as inclusion. Through the cross-analysis of data, collected pre-during-post the introduction of the AI chatbot, and the combination of *quantitative* (validated and standardised questionnaires, structured observations and analysis of interaction data) and *qualitative* (interviews and focus groups) methods, an attempt is made to provide a more comprehensive and multi-perspective understanding of inclusive dynamics, considering the interplay between individual, relational and contextual factors.

Keywords: *chatbot, artificial intelligence, inclusion, research methodology.*

1. Introduzione: intelligenza artificiale (IA) e ambienti di apprendimento inclusivi

Negli ultimi anni si sono moltiplicati studi e ricerche nel campo dell'educazione e delle neuroscienze volti ad analizzare l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) sui processi di apprendimento, all'interno di contesti educativi innovativi. Da tali lavori emerge come l'IA, applicata all'educazione, identifichi un'area emergente e prioritaria per la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi, coinvolgenti ed efficaci, in cui l'utilizzo di *chatbot* e assistenti virtuali basati sull'IA diventa un'opportunità concreta per ripensare le dinamiche di insegnamento-apprendimento.

In tal senso, l'IA può rappresentare una nuova frontiera per l'inclusione, una risorsa preziosa per affrontare le criticità delle metodologie tradizionali, contribuendo a rendere l'ambiente educativo più accessibile e promuovendo un coinvolgimento attivo e stimolante per ogni studente, attraverso un'esperienza immersiva in uno "spazio emotivamente protetto" (Amatori, De Mutiis & Pavone Salafia, 2024).

Come evidenziato altrove (De Mutiis, Cesaretti, Palma, Pavone Salafia & Amatori, 2025; Amatori et al., 2024; De Mutiis, 2024), l'*International Research Centre for Inclusion and Teacher Training* (IRCIT) e l'azienda italiana Talent s.r.l. hanno messo a punto un *chatbot* conversazionale basato sull'IA fondato su precisi principi educativi e pedagogici; esso, infatti:

- non risolve problemi o esercizi e non genera soluzioni al posto dello studente ma lo supporta e stimola nel suo processo di apprendimento;
- è personalizzabile in maniera molto "profonda", fino a cambiare, cioè, la sua modalità di interazione – in termini di immaginari, modi di esprimersi, tipologia di concetti, lessico, sintassi e tono emotivo – in base alle caratteristiche funzionali di soggetti anche con disabilità, grazie ad una particolare impostazione attuata dal docente tramite i codici ICF (desunti, ad esempio, dalla Diagnosi funzionale o dal Profilo di funzionamento).[1]

2. Le domande di ricerca

Sulla base di queste premesse e in riferimento al tipo di *chatbot* sopra menzionato, il presente contributo intende indagare se e in che modo un *chatbot* conversazionale possa essere usato come dispositivo per incrementare le dinamiche inclusive all'interno del microcontesto-classe e, conseguentemente, con quali strumenti sia possibile osservare e "misurare" tale eventuale incremento in contesti educativi reali.

Per poter rispondere a tali domande, occorre innanzitutto definire a cosa intendiamo riferirci con l'espressione «inclusione scolastica», così come incentivabile, nello specifico, a partire dal microcontesto classe. Come emerge con chiarezza anche in seguito ad una prima indagine "di superficie", l'inclusione scolastica è un costrutto complesso e multidimensionale, che non può focalizzarsi sul solo studente con disabilità, abbracciando diverse *dimensioni* e diversi *soggetti*, al crocevia tra fattori individuali, relazionali e contestuali (Cottini, 2017; Ferrara & Pedone, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Ianes & Dell'Anna, 2020).

[1] Il *chatbot* conversazionale a cui ci riferiamo, sviluppato da IRCIT e Talent s.r.l., trova al momento la sua realizzazione nel prodotto *AskLea*, disponibile all'indirizzo https://asklea.ai/

3. Cornice teorica: le dimensioni dell'inclusione nel microcontesto-classe

Al fine di indentificare le diverse *dimensioni* e i diversi *soggetti* interessati in un eventuale "incremento di inclusività" innescato dal supporto fornito da un *chatbot* IA nel microcontesto classe, abbiamo effettuato una *Scoping Review* secondo il framework metodologico proposto da Arksey e O'Malley (2005); tale revisione è stata indirizzata all'analisi di articoli scientifici nazionali e internazionali pubblicati nell'ultimo decennio (2014-2024) e caratterizzati da molteplici approcci metodologici (teorico-argomentativi, qualitativi, quantitativi, revisioni sistematiche, interventi di ricerca-azione e disegni sperimentali).

Sulla base della *Scoping Review*, abbiamo individuato le seguenti *dimensioni* di inclusività e i relativi *soggetti* implicati:

1. *Partecipazione e attivazione dello studente con disabilità*;
2. *Accessibilità e adattamento del chatbot al funzionamento dello studente con disabilità*;
3. *Outcome di apprendimento e rendimento scolastico dello studente con disabilità*;
4. *Clima sociale e interazione tra pari* (riferita a *tutti* gli studenti del microcontesto-classe);
5. *Motivazione e autoregolazione nell'apprendimento* (come la precedente riferita a *tutti* gli studenti del microcontesto-classe);
6. *Sostegno alla funzione docente in tema di inclusione*.[2]

In riferimento alla domanda iniziale circa il modo in cui un *chatbot* conversazionale basato sull'IA possa essere usato come dispositivo per incrementare le dinamiche inclusive all'interno del microcontesto-classe, risulta evidente come, secondo la prospettiva proposta, tale *chatbot* debba necessariamente configurarsi come *ecosistema educativo adattivo*, orientato, cioè, sia alla personalizzazione dell'esperienza di apprendimento dello studente con disabilità (e, indirettamente, degli studenti *tutti*), sia al supporto alle attività di insegnamento dei docenti, curriculari e "di sostegno" (De Mutiis et al., 2025).

[2] Per questioni di spazio, si rimanda a De Mutiis et al. (2025) per i riferimenti bibliografici relativi alle singole *dimensioni*.

4. Prospettiva sperimentale: il *research design*

Attraverso la seconda domanda di ricerca, volta a indagare con quali strumenti sia possibile osservare e "misurare" un eventuale incremento delle dinamiche inclusive all'interno del microcontesto-classe attivato e sostenuto dall'azione di un *chatbot* basato sull'IA, ci avviciniamo alla fase di definizione del *research design*, indispensabile per la successiva fase sperimentale in contesti educativi reali.

In mancanza di studi analoghi in riferimento ai quali definire l'impostazione metodologica, è necessario tornare alle *dimensioni* d'inclusività precedentemente delineate al fine di individuare gli appropriati *indicatori* da associare a ciascuna di esse, così da renderle osservabili e "misurabili" nella fase sperimentale.

Alcuni degli aspetti che ci hanno aiutato nella definizione finale del numero e della tipologia degli *indicatori* sono stati:

- la ricerca di strumenti di rilevazione disponibili e già validati – anche in lingua italiana – per evitare di elaborare e validare *ex novo* un nuovo strumento;
- la possibilità di estrarre dati, per così dire, *oggettivi*, provenienti cioè da rilevazioni parametriche tratte sia dal sistema alla base del *chatbot*, sia dal Registro Elettronico degli Istituti scolastici sede della sperimentazione;
- il ricorso a strumenti che non necessitavano di validazione, riferiti a semplici *report* su dati informativi o osservativi.

Nella Tab. 1 sono elencati gli indicatori e gli strumenti individuati ai fini della "misurazione" di ogni alterazione rilevabile, in sede di sperimentazione, nelle 6 *dimensioni* d'inclusività sopra menzionate.

Dimensione 1 - Partecipazione e attivazione dello studente con disabilità (centrata sull'esperienza *diretta* dello studente con disabilità nell'interazione con il *chatbot* IA IRCIT-Talent)	
Indicatori	**Strumenti di rilevazione**
Tasso di partecipazione attiva dello studente nel microcontesto-classe, in riferimento a: • varie tipologie di attività (individuale, di gruppo cooperativo/non cooperativo, compito autentico/di realtà); • tre tipologie differenti di supporto (*chatbot* IA IRCIT-Talent; *chatbot* generico; nessun supporto).	*BOSS, Behavioral Observation of Students in Schools* (Shapiro, 2004, 2011): protocollo adattato prevedendo un'osservazione condotta dal docente-rilevatore con scansione a intervalli di un minuto, per una durata complessiva di 12 minuti (ogni tre osservazioni effettuate sullo studente con disabilità è, inotre, prevista un'osservazione su un compagno di attività – *peer* – identificato in precedenza, al fine di rilevarne, in ottica comparativa, lo stato di attivazione prevalente).
Frequenza/durata delle *interazioni* con il *chatbot* IA IRCIT-Talent, in orario extrascolastico.	*Dati oggettivi* tratti dal sistema alla base del *chatbot* IA IRCIT-Talent (come, ad esempio, i *timestamps* associati alle varie sessioni di utilizzo).
Dimensione 2 - Accessibilità e adattamento del chatbot IA al funzionamento dello studente con disabilità (centrata sulle caratteristiche intrinseche del *chatbot* IA IRCIT-Talent)	
Indicatori	**Strumenti di rilevazione**
Accessibilità tecnica	Linee guida internazionali *WCAG (Web Content Accessibility Guidelines)* (verifica automatica effettuata da altra IA).
	Questionario *SUS (System Usability Scale),* compilato da: • i docenti del team educativo coinvolto; • gli studenti con disabilità (previo eventuale adattamento linguistico-concettuale effettuato dal docente, anche con il supporto dello stesso *chatbot* IA IRCIT-Talent).

Accessibilità linguistica e cognitiva	*Griglia di osservazione* utilizzata dai docenti in cui, per ogni codice ICF rilevante del funzionamento dello studente con disabilità, si registra il livello di *performance* raggiunto con il supporto del chatbot IA IRCIT-Talent (in ottica comparativa rispetto al livello di *performance* registrato precedentemente nella Diagnosi funzionale o nel Profilo di funzionamento).[13]
Dimensione 3 - Outcome di apprendimento e rendimento scolastico (centrata sullo studente con disabilità)	
Indicatori	**Strumenti di rilevazione**
Progressi rispetto agli *obiettivi didattici* scelti e indicati dai docenti come target per la sperimentazione.	*Griglie di valutazione* costruite *ad hoc* in base alle caratteristiche specifiche del singolo studente con disabilità (strumento validato dai docenti stessi in quanto mezzo utile a rilevare cambiamenti relativi nelle prestazioni dello studente con disabilità).
Direzione del trend di miglioramento delle valutazioni classe/alunno.	*Dati oggettivi* tratti dal Registro Elettronico dell'Istituto sede della sperimentazione (confronto tra la media dello studente e quella della classe, anche su periodi lunghi, per evidenziare i processi longitudinali).
Dimensione 4 - Clima sociale e interazione tra pari (centrata sulla eventuale influenza indiretta del chatbot IA IRCIT-Talent sulle dinamiche di tipo relazionale all'interno del gruppo classe)	
Indicatori	**Strumenti di rilevazione**
Numero delle attività di tipo collaborativo svolte in classe (in ottica comparativa, *prima* e *durante* la sperimentazione).	*Check-list* relativa alle strategie didattiche di tipo collaborativo compilata dai docenti (*prima* e *durante* la sperimentazione).
Benessere soggettivo a scuola	Questionario SWS (*School Well-being Scale*) (versione italiana: Manganelli, Alivernini, Mallia & Biasi, 2015) (compilato da tutti gli studenti della classe)
Qualità inclusiva della scuola	Questionario proposto in Ferrara & Pedone (2018) (compilato da tutti gli studenti della classe)
	Questionario proposto in Ferrara (2016) (compilato da tutti i docenti del team educativo)
Dimensione 5 - Motivazione e autoregolazione nell'apprendimento (centrata sulla eventuale influenza indiretta del chatbot IA IRCIT-Talent sulle variabili psico-educative alla base dell'apprendimento, all'interno del gruppo classe)	

Indicatori	Strumenti di rilevazione
Autostima	Questionario RSES (*Rosenberg-Self-Esteem-Scale*) (versione italiana: Prezza, Trombaccia & Armento, 1997) (compilato dallo studente con disabilità, previo eventuale adattamento linguistico-concettuale).
Percezione di autoefficacia	Questionario GSE (*General Self-Efficacy Scale*) (versione italiana: Sibilia, Schwarzer & Jerusalem, 1995) (compilato dallo studente con disabilità, previo eventuale adattamento linguistico-concettuale).
Motivazione ad apprendere	Questionario AMS (*Academic Motivation* Scale) (versione italiana: Alivernini, Lucidi, 2008) (compilato dallo studente con disabilità, previo eventuale adattamento linguistico-concettuale).
Autoregolazione nell'apprendimento	Questionario *Short Self-Regulated Knowledge Scale* (Manganelli et al., 2015) (compilato dallo studente con disabilità, previo eventuale adattamento linguistico-concettuale).
Supporto alla motivazione	Questionario LCQ (*Learning Climate Questionnaire*) (versione italiana: Alivernini, Lucidi 2011) (compilato da tutti gli studenti della classe)
Dimensione 6 - Sostegno alla funzione docente in tema di inclusione (centrata sul supporto del chatbot IA IRCIT-Talent ai docenti del team educativo)	
Indicatori	**Strumenti di rilevazione**
Sostegno alla progettazione inclusiva e al lavoro di equipe sull'inclusione	Questionario proposto in Ferrara (2016) (compilato da tutti i docenti del team educativo *prima* e *dopo* la sperimentazione)
Senso di efficacia didattica	Questionario TEIP (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale*) (versione italiana: Aiello, Sharma, Dimitrov, Di Gennaro, Pace, Zollo & Sibilio, 2016) (compilato da tutti i docenti del team educativo *prima* e *dopo* la sperimentazione)

Tab. 1 Le dimensioni di inclusività associate ai rispettivi indicatori e strumenti di rilevazione all'interno del disegno di ricerca

Considerata la difficolta nell'attribuire in modo diretto e univoco eventuali miglioramenti nelle 6 *dimensioni* al supporto del *chatbot* IA, abbiamo ritenuto

opportuno integrare, in ottica *mixed methods*, la rilevazione *quantitativa*, operata tramite gli strumenti presentati sopra (Tab. 1), con procedure di tipo anche *qualitativo*: in particolare, sono previsti *focus group* finali con i docenti nonché *interviste* post-sperimentazione agli studenti con disabilità, finalizzati ad evidenziare le connessioni tra le molteplici variabili presenti e attive nel microcontesto classe e il contributo effettivo fornito dal *chatbot* IA IRCIT-Talent nel periodo della sperimentazione.

In conclusione, secondo la prospettiva presentata nel contributo, la ricerca futura sulle applicazioni educative dell'intelligenza artificiale dovrà necessariamente abbracciare sempre più approcci partecipativi, critici e interdisciplinari. Sarà essenziale sviluppare disegni di ricerca e strumenti sensibili alla complessità della pratica educativa, in grado di intercettare le voci di studenti e insegnanti *tutti*, e di promuovere una visione dell'IA che non sia tecnocratica ma profondamente pedagogica. Solo attraverso un tale approccio sarà possibile promuovere *ecosistemi educativi* che siano accessibili, personalizzati e orientati ad una reale inclusione.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M., Zollo, I. & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *15*(1), 64-87.

Alivernini, F. & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *15*, 211-220.

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241–252. https://doi.org/10.1080/00220671003728062

Amatori, G., De Mutiis, E., & Pavone Salafia, P. (2024). Perspectives on personalization for inclusion: prompt engineering and ICF in the case of the AskLea chatbot. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *8*(2), Edizioni Universitarie Romane. https://doi.org/10.32043/gsd.v8i2.1139

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

De Mutiis, E. (2024). Educare all'Intelligenza Artificiale. Lo strumento del prompt tra pratiche didattiche e tecnologie generative. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHNN*, *9*(2), 201-214. https://doi.org/10.53136/979122181616712

De Mutiis, E., Cesaretti, L., Palma, F., Pavone Salafia, P., & Amatori, G. (2025). Artificial Intelligence and Inclusive Dynamics: An Adaptive Educational Ecosystem for Personalized Learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *13*(1), 69-81. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-05

Ferrara, G. (2016). The inclusive quality of the school and the teacher's skills: a survey tool. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *16*(3), 5-19. https://doi.org/10.13128/formare-19115

Ferrara, G., & Pedone, F. (2018). L'inclusione vista dagli alunni: costruzione e validazione del questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, *17*(4), 357-374.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. http://bit.ly/AIED-BOOK

Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica: Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, *19*(1), 109-128.

Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia L., & Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the «Self-Regulated Knowledge Scale - University» (SRKS-U). *Educational, Cultural and Psychological Studies*, *12*, 235-254. https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-mang

Prezza, M., Trombaccia, F.R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: Traduzione e validazione italiana [The Rosenberg Self-Esteem Scale: Italian translation and validation]. *Giunti Organizzazioni Speciali, 223,* 35-44.

Shapiro, E.S. (2004[2]). *Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.

Shapiro, E.S. (2011[3]). *Workbook to Accompany Academic Skills Problems: Direct Assessment and Intervention*. New York: Guilford Press.

11.

Robot IA per l'autismo: focus su riconoscimento di schemi sociali e comprensione delle intenzioni

AI Robots for Autism: Focus on Social Pattern Recognition and Intentional Understanding

Monica Di Domenico*, Silvia Tornusciolo**, Alessia Sozio***, Lucia Campitiello* e Pio Alfredo Di Tore****

Sommario

Il presente studio amplia il *framework* di Campitiello et al. (2024) sul robot educativo con IA incentrato sul riconoscimento delle emozioni e sulle abilità sociali in bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD).

La ricerca esplora ulteriori aspetti chiave secondo il programma di sviluppo socio-cognitivo di Howlin et al. (1999). In particolare, il riconoscimento di disegni schematici come icone sociali ed espressioni facciali semplificate, e la comprensione di desideri e intenzioni tramite modelli computazionali della teoria della mente. L'architettura del sistema si avvale di reti neurali, strumenti particolarmente efficaci nel riconoscimento di pattern visivi.

Questo studio apre nuove prospettive per supportare i bambini con ASD nell'acquisizione di competenze sociali in contesti quotidiani. Tuttavia, la sfida principale è garantire che i metodi proposti siano in grado di adattarsi dinamicamente alle esigenze individuali, con un'attenzione particolare agli aspetti etici e alla sostenibilità delle soluzioni adottate.

Parole chiave: robot educativo, intelligenza artificiale, disturbo dello spettro autistico, apprendimento socio-emozionale.

* Università degli Studi di Salerno.
** Universitas Mercatorum.
*** Università Pegaso.
**** Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

Abstract
This study extends the framework proposed by Campitiello et al. (2024) on the educational robot with AI, focusing on emotion recognition and social skills in children with autism spectrum disorder (ASD). The research explores additional key aspects according to Howlin et al.'s (1999) socio-cognitive development program. Specifically, it addresses the recognition of schematic designs as social icons and simplified facial expressions, as well as the understanding of desires and intentions through computational models of Theory of Mind. The system architecture utilizes neural networks, tools particularly effective in visual pattern recognition.
This study opens new perspectives for supporting children with ASD in acquiring social skills in everyday contexts. However, the main challenge lies in ensuring that the proposed methods can dynamically adapt to individual needs, with particular attention to ethical considerations and the sustainability of the adopted solutions.

Keywords: *educational robot, artificial intelligence, autism spectrum disorder, socio-emotional learning*.

1. Introduzione

L'impiego di sistemi robotici intelligenti nell'educazione speciale costituisce una delle prospettive più promettenti nel campo dell'intervento psicoeducativo rivolto a bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD). L'intersezione tra pedagogia speciale, intelligenza artificiale (IA) e strumenti di computazione affettiva – tecnologie capaci di rilevare, interpretare e rispondere a stati emotivi umani (Picard, 1997) – configura contesti educativi progressivamente regolabili, personalizzabili e mediati, nei quali le macchine intelligenti agiscono come facilitatori di processi socio-cognitivi (Scassellati et al., 2012; Robins et al., 2005).

In tale cornice, il presente contributo si propone come sviluppo teorico e progettuale rispetto al lavoro precedentemente pubblicato da Campitiello et al. (2024) sul sistema EMOROBOT, progettato per facilitare il riconoscimento delle emozioni nei bambini con ASD attraverso l'utilizzo di *software* di classificazione facciale in grado di individuare espressioni emotive attraverso pattern visivi appresi. A partire da tale base, l'articolo esplora due ulteriori direzioni coerenti con il programma educativo proposto da Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999):

- l'impiego di icone sociali e disegni schematici per il riconoscimento di pattern emozionali;

- la comprensione computazionale di desideri e intenzioni, ispirata ai modelli della teoria della mente.

Le due direttrici individuate si configurano come un'estensione teorica dell'architettura modulare descritta da Campitiello et al. (2024). Il presente articolo assume un'impostazione progettuale orientata alla definizione concettuale e tecnica delle successive fasi evolutive del sistema EMOROBOT, in continuità con una *roadmap* di ricerca ispirata all'approccio del Design-Based Research.

Tale estensione teorica si fonda sulla possibilità di modellare rappresentazioni affettive e situazionali in modo multimodale e incrementale, sfruttando i progressi delle reti neurali nel *pattern recognition* (LeCun et al., 2015) e nell'*affective computing* (Picard, 2000). Il robot agisce come interfaccia intelligente per mediare l'apprendimento emotivo, richiedendo scelte progettuali responsabili, capaci di bilanciare precisione tecnica, sostenibilità, e attenzione alle differenze individuali (Floridi, 2018).

Infine, studi recenti sull'impiego di modelli generativi nel riconoscimento affettivo mostrano come l'interpretazione delle emozioni umane da parte dell'IA, soprattutto nei contesti educativi, richieda un affinamento delle componenti semantiche, culturali e narrative (Elyoseph et al., 2024). L'indagine qui proposta contribuisce alla modellazione teorica delle funzioni socio-cognitive nei soggetti con ASD, attraverso l'esplorazione di strategie computazionali e rappresentative che ampliano le potenzialità del sistema EMOROBOT nell'ambito della robotica educativa.

2. IA e disturbo dello spettro autistico: il contesto teorico

Le applicazioni dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi si inseriscono in un paradigma emergente, noto come Affective Computing (Picard, 2000), che si propone di progettare sistemi in grado di riconoscere, interpretare e rispondere agli stati emotivi umani. Questa prospettiva assume un valore particolarmente rilevante nell'ambito dell'educazione di bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD), caratterizzati da profili neurocognitivi che privilegiano la regolarità, la prevedibilità e la coerenza nelle interazioni ambientali.

L'approccio teorico di Baron-Cohen (2008) distingue tra due stili cognitivi distinti: empatia e sistematizzazione. I soggetti con ASD tendono a manifestare una spiccata attitudine alla sistematizzazione, ovvero alla comprensione e gestione di sistemi regolati da leggi stabili e formali, e una relativa difficoltà nell'elaborazione empatica degli stati mentali altrui. Questa configurazione cognitiva rende tali soggetti potenzialmente recet-

tivi a strumenti interattivi dotati di coerenza strutturale e prevedibilità, come i sistemi basati su pattern computazionali, tipici delle architetture IA.

Tali considerazioni hanno stimolato negli ultimi due decenni l'interesse per l'utilizzo di robot sociali nel trattamento educativo dei bambini con ASD. La robotica educativa, in questo senso, assume un ruolo di mediatore tra la rigidità algoritmica della macchina e la complessità affettiva della relazione umana (Scassellati et al., 2012). Grazie alla possibilità di progettare interazioni semplificate, ripetibili e modulabili in tempo reale, i robot sociali rappresentano un ambiente facilitato per l'esercizio della comunicazione sociale, della decodifica delle emozioni e dell'apprendimento pragmatico.

Diversi studi hanno dimostrato che l'interazione con agenti artificiali può generare un aumento dell'attenzione condivisa, della tolleranza sociale e della motivazione all'apprendimento nei bambini con disturbi nello spettro autistico (Robins & Dautenhahn, 2014; Cabibihan et al., 2013). I robot, infatti, non evocano lo stesso livello di carico affettivo e imprevedibilità delle interazioni umane, ma mantengono comunque caratteristiche sociali sufficienti a fungere da ponte verso relazioni più complesse.

In quest'ottica, l'impiego di IA per rappresentare o simulare stati mentali, riconoscere pattern emozionali e restituire feedback adattivi si colloca come strumento pedagogico ad alto potenziale, specialmente quando integrato in una progettualità educativa personalizzata. La combinazione tra algoritmi interpretativi e mediazione corporea robotica consente infatti di creare ambienti di apprendimento in cui la struttura e l'umanità coesistono in un equilibrio progettuale orientato alla relazione.

3. Evoluzione storica del riconoscimento facciale

Il riconoscimento facciale ha conosciuto un'evoluzione significativa negli ultimi decenni, trasformandosi da strumento sperimentale in laboratorio a componente strategica in numerosi ambiti applicativi, tra cui l'educazione e la robotica sociale. Le sue origini possono essere fatte risalire agli anni '70 e '80, quando i primi sistemi geometrici si basavano su misurazioni manuali della struttura facciale e sulla definizione di parametri statici, come la distanza tra gli occhi o la larghezza della mandibola. Questi approcci, pur innovativi per l'epoca, mostravano limiti marcati in termini di accuratezza e capacità di generalizzazione.

Negli anni '90, con l'introduzione di tecniche di apprendimento automatico, il riconoscimento facciale ha compiuto un salto qualitativo grazie all'adozione del modello degli *Eigenfaces*, proposto da Turk e Pentland (1991). Questo metodo, basato sull'analisi delle componenti principali (PCA), permetteva di rappresentare una vasta gamma

di volti all'interno di uno spazio vettoriale ridotto, ottimizzando il riconoscimento attraverso confronti tra proiezioni numeriche. Nonostante l'eleganza del modello, la sua efficacia era vincolata a condizioni ambientali stabili e alla frontalità del volto.

Successivamente, l'evoluzione delle tecnologie ottiche e l'incremento della potenza computazionale hanno favorito lo sviluppo di sistemi tridimensionali (3D). Il contributo di Blanz e Vetter (2003) ha rappresentato un momento fondativo per questa nuova generazione di modelli. I loro modelli 3D morfabili (3D Morphable Models) consentono la manipolazione parametrica della forma e della *texture* facciale, offrendo una rappresentazione più flessibile e realistica del volto umano. La tridimensionalità ha introdotto la possibilità di eseguire riconoscimenti anche in condizioni di illuminazione variabile e angoli di visione non convenzionali, aumentando la robustezza dei sistemi.

Con l'avvento del *deep learning*, a partire dagli anni 2010, il riconoscimento facciale ha conosciuto un'ulteriore rivoluzione. L'impiego di reti neurali convoluzionali (CNN) ha migliorato sensibilmente la precisione nell'identificazione, rendendo possibile l'estrazione automatica di caratteristiche visive complesse, senza necessità di progettazione manuale delle *features* (LeCun et al., 2015). In ambito educativo, questa evoluzione ha reso disponibili strumenti capaci di analizzare micro-espressioni, traiettorie oculari e segnali affettivi impliciti, creando così le condizioni per un'interazione uomo-macchina più naturale e significativa.

L'applicazione di queste tecnologie nella robotica educativa, come nel caso del sistema EMOROBOT, rappresenta una tappa recente di questo percorso evolutivo. Questo sviluppo si colloca in una traiettoria di ampliamento concettuale, in cui le reti neurali diventano supporti per la modellazione computazionale di elementi sociali e affettivi più complessi.

Le CNN, già implementate nel sistema EMOROBOT per il riconoscimento automatico delle espressioni facciali, costituiscono il nucleo tecnico dell'architettura descritta da Campitiello et al. (2024), in linea con i modelli di apprendimento profondo proposti da LeCun, Bengio e Hinton (2015). L'attuale contributo valorizza tale impianto metodologico, estendendone la portata verso ambiti teorici e progettuali complementari, come l'elaborazione di schemi visivi simbolici e la modellazione computazionale degli stati intenzionali. In questa prospettiva, le reti neurali non vengono impiegate unicamente per l'estrazione di tratti facciali, ma concorrono alla gestione di interazioni educative strutturate, in cui la coerenza tra stimoli visivi, segnali espressivi e risposte comportamentali del *robot* è definita per supportare l'apprendimento socio-cognitivo. L'integrazione di sensori 3D consente una rilevazione più stabile della morfologia facciale, mentre software specifici come EmoTracker elaborano i dati visivi per inferire stati affettivi elementari. Tali informazioni vengono impiegate per modulare la presentazione

degli stimoli o fornire *feedback* positivi, secondo logiche predefinite. Questa architettura rappresenta la base per un'evoluzione futura del sistema verso forme di adattamento in tempo reale, in cui il comportamento del *robot* potrà essere progressivamente personalizzato sulla base dei profili emotivi rilevati.

4. Il riconoscimento di schemi sociali attraverso rappresentazioni semplificate

L'evoluzione tecnologica dei sistemi di riconoscimento facciale ha ampliato l'interesse verso gli stimoli visivi utilizzati nei percorsi educativi basati su robot intelligenti, con particolare attenzione alle rappresentazioni iconiche e stilizzate. In questa direzione, l'elaborazione di contenuti visivi cognitivamente accessibili acquisisce rilevanza tanto quanto l'analisi di espressioni realistiche.

Nel contesto dell'intervento educativo rivolto a soggetti con disturbo dello spettro autistico (ASD), l'impiego di rappresentazioni visive stilizzate – come disegni schematici, icone sociali e simboli emotivi – si è dimostrato efficace nella promozione delle competenze socioaffettive. Il programma di Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999), ampiamente applicato nella prassi psicoeducativa, include l'esposizione guidata a immagini narrative minimali che rappresentano situazioni emotivamente rilevanti. Questo metodo favorisce il riconoscimento delle emozioni e l'inferenza delle cause affettive. Le *slide* operative, ovvero le immagini digitali impiegate nei moduli educativi di EMOROBOT, riprendono questi modelli, presentando scene iconiche che pongono domande sullo stato d'animo dei protagonisti e sulla dinamica emotiva delle situazioni rappresentate.

L'approccio si fonda sull'essenzialità cognitiva dei segnali visivi e sulla semplicità grafica delle immagini. La scelta di adottare rappresentazioni iconiche – intese, secondo Bruner (1974), come forme di codifica per immagini semplificate, prototipiche e culturalmente leggibili – contribuisce a ridurre il carico cognitivo e a migliorare la focalizzazione attentiva nei soggetti con ASD, che risultano generalmente più ricettivi a stimoli ordinati e ripetibili. Nel quadro teorico della visione computazionale, Marr (1982) identifica nei 'primal sketch' e nelle '2.5D *representations*' rappresentazioni intermedie che consentono ai sistemi artificiali di elaborare una scena coerente a partire da input visivi semplici. In modo analogo, i disegni schematici utilizzati nei percorsi educativi robot-assistiti si configurano come stimoli visivi strutturati, che facilitano nei bambini con ASD l'interpretazione della situazione rappresentata, riducendo l'ambiguità percettiva e promuovendo l'inferenza sociale. Dal punto di vista semiotico, tali rappresentazioni possono essere interpretate come icone nel senso definito da Peirce,

ovvero segni che condividono una somiglianza strutturale con il referente, pur senza riprodurlo fedelmente (Peirce, 1998). Questa modalità di rappresentazione consente di preservare tratti distintivi salienti, sufficienti a supportare il riconoscimento affettivo da parte dell'utente, in particolare nei contesti educativi mediati da IA. Tale codifica visiva favorisce la leggibilità degli stimoli e apre la possibilità, in prospettiva, di una loro modulazione personalizzata sulla base dei profili cognitivi degli alunni.

Nell'attuale versione di EMOROBOT, il *robot* presenta le immagini e media l'interazione con *feedback* e rinforzi positivi. Questa configurazione operativa costituisce la base per una futura evoluzione del sistema, orientata verso modelli capaci di analizzare la struttura simbolica e situazionale degli stimoli iconici. L'applicazione delle reti neurali convoluzionali (CNN) alla classificazione di scene schematiche potrà offrire, in futuro, strumenti utili per l'adattamento dinamico dei contenuti educativi e per la generazione automatizzata di materiali coerenti con i bisogni socio-emozionali dell'utente.

5. Comprensione delle intenzioni e desideri: modelli computazionali della teoria della mente

La comprensione delle intenzioni altrui rappresenta una delle sfide centrali nello sviluppo delle competenze socio-cognitive nei soggetti con disturbo dello spettro autistico (ASD). Diversi studi hanno evidenziato come essi presentino difficoltà nel decodificare gli stati mentali impliciti, come desideri, intenzioni o false credenze, anche quando sono in grado di riconoscere emozioni di base (Baron-Cohen et al., 1985; Happé, 1994). L'approccio teorico noto come "teoria della mente" fornisce un quadro interpretativo utile per comprendere tali difficoltà, ponendo l'accento sulla capacità di attribuire stati mentali non osservabili come causa del comportamento altrui.

All'interno del programma educativo delineato da Howlin, Baron-Cohen e Hadwin (1999), il riconoscimento delle emozioni viene affiancato da esercizi strutturati volti a stimolare inferenze intenzionali. Scene semplici ma semanticamente dense – come quelle in cui un personaggio manifesta una preferenza, compie un'azione per ottenere qualcosa o sperimenta una delusione – vengono presentate all'alunno, che è chiamato a inferire il desiderio sottostante o a prevedere il comportamento successivo. In EMOROBOT, queste situazioni sono oggi proposte sotto forma di immagini statiche selezionate secondo la logica del programma originario, con una funzione evocativa che a stimola attivamente il bambino a riconoscere gli stati mentali.

Da un punto di vista computazionale, la modellazione delle intenzioni richiede rappresentazioni semantiche stratificate, capaci di integrare contesto, azione e obiettivo.

I recenti sviluppi nei modelli neurali multimodali offrono prospettive interessanti in questa direzione. Architetture come i *Transformer* (Vaswani et al., 2017) e i successivi modelli di attenzione visuo-linguistica (Tan & Bansal, 2019) sono in grado di associare sequenze di immagini e testi, tracciando relazioni causali e motivazionali. Anche se tali modelli non sono ancora integrati nel sistema EMOROBOT, la loro applicazione futura potrebbe consentire un'elaborazione incrementale delle interazioni, con la possibilità di generare ipotesi intenzionali e fornire *feedback* personalizzati in tempo reale.

L'adozione di una teoria della mente computazionale non implica la simulazione cosciente degli stati mentali, ma la capacità del sistema di inferire regolarità tra pattern situazionali e reazioni comportamentali. In questo senso, la robotica educativa potrebbe evolvere verso un modello di interazione più sofisticato, in cui l'IA non solo riconosce espressioni o emozioni, ma prevede e adatta la propria azione educativa sulla base di una modellazione probabilistica dell'intenzionalità dell'utente.

Dal punto di vista pedagogico, la progettazione di tali sistemi richiede una cautela epistemologica e deontologica. La comprensione delle intenzioni non è un obiettivo da automatizzare, ma da favorire e sostenere attraverso ambienti didattici che sappiano mediare tra semplificazione simbolica e complessità relazionale. L'interazione robotica, in quest'ottica, si configura come occasione di apprendimento relazionale mediato, più che come interpretazione oggettiva dell'esperienza affettiva.

L'integrazione dei modelli neurali multimodali all'interno del sistema EMOROBOT potrebbe inaugurare una nuova fase evolutiva nella robotica educativa per soggetti con ASD. Attraverso l'associazione tra sequenze visive iconiche e strutture narrative, il robot sarebbe in grado di inferire in tempo reale la possibile intenzione che sottende a una determinata situazione emotiva, selezionando risposte o stimoli educativi che guidino il bambino alla formulazione di ipotesi causali. Ad esempio, di fronte a una scena in cui un personaggio manifesta una reazione emotiva ambigua, il sistema potrebbe proporre al bambino una domanda che orienti l'inferenza intenzionale (es. "Cosa voleva ottenere secondo te?"), adattando successivamente l'interazione sulla base della risposta fornita. In questo scenario, l'elaborazione visuo-linguistica non si limita alla descrizione di ciò che è visibile, ma sostiene la costruzione condivisa di significato, trasformando la relazione educativa in uno spazio interattivo aperto, dinamico e centrato sull'esperienza dell'utente.

6. Il sistema EMOROBOT come applicazione didattica: stato dell'arte e prospettive

Il sistema EMOROBOT, sviluppato da Campitiello et al. (2024), rappresenta una piattaforma integrata per il supporto psicoeducativo nei bambini con disturbo dello

spettro autistico (ASD), finalizzata all'allenamento al riconoscimento delle emozioni mediante l'uso di robot sociali. Il sistema si basa su un'interfaccia *user-friendly* che media l'interazione tra il bambino e l'agente robotico attraverso contenuti visivi emozionali, accompagnati da *feedback* verbali e gestuali. Cuore del sistema è il modulo EmoTracker, un software di rilevazione facciale capace di interpretare in tempo reale le espressioni emozionali di base secondo i presupposti teorici della Basic Emotion Theory, proposta da Ekman (1992), che identifica un insieme ristretto di emozioni universali, riconoscibili attraverso segnali facciali distintivi. Questo sistema consente un adattamento dinamico dell'attività formativa sulla base dello stato emozionale rilevato. Il contributo offerto dal presente articolo si colloca a valle di questa progettualità, esplorandone due estensioni concettuali: da un lato, l'impiego di rappresentazioni schematiche per facilitare il riconoscimento di pattern emozionali; dall'altro, la modellazione dei desideri e delle intenzioni secondo approcci ispirati alla teoria della mente. Sebbene tali funzionalità non siano ancora implementate nel sistema attuale, esse ne rappresentano una prospettiva evolutiva plausibile, alla luce dei progressi nel campo dell'IA generativa e multimodale. In particolare, l'integrazione di scene sociali stilizzate tratte dal programma educativo di Howlin et al. (1999) consente già oggi di proporre attività a bassa complessità percettiva ma ad alta valenza semantica, capaci di sollecitare inferenze affettive e intenzionali.

In prospettiva, l'espansione del sistema potrebbe prevedere l'adozione di modelli computazionali in grado di analizzare la coerenza narrativa degli scenari proposti, nonché di personalizzare i percorsi educativi in funzione del profilo affettivo e cognitivo dell'utente. In quest'ottica, l'interfaccia robotica non si limiterebbe più a presentare stimoli, ma potrebbe assumerne anche il ruolo di modulatore interattivo, orientando l'esperienza formativa in base alle reazioni dell'utente e a pattern predittivi di comportamento.

Tali sviluppi pongono interrogativi rilevanti sul piano etico e progettuale. La possibilità di automatizzare l'inferenza affettiva e intenzionale richiede una riflessione attenta sulle implicazioni di delega cognitiva e sulla trasparenza dei processi di adattamento. In linea con i principi dell'etica dell'IA (Floridi & Cowls, 2019), il sistema dovrà essere concepito come supporto relazionale mediato, e non come surrogato dell'interazione umana, valorizzando l'elemento educativo come spazio condiviso tra soggetto, tecnologia e contesto.

7. Conclusioni

L'integrazione tra robotica educativa, intelligenza artificiale e approcci psicoeducativi fondati sulla teoria della mente configura uno scenario promettente per l'inclusione

scolastica dei bambini con disturbo dello spettro autistico. Il sistema EMOROBOT, nella sua attuale versione, ha già dimostrato la possibilità di mediare l'apprendimento emozionale attraverso l'interazione robotica e l'analisi automatica delle espressioni facciali. Il presente contributo ha esteso teoricamente questa base, esplorando due direttrici complementari: da un lato, l'impiego di rappresentazioni iconiche per il riconoscimento di pattern sociali; dall'altro, la modellazione computazionale dei desideri e delle intenzioni.

Pur non dichiarando implementazioni tecniche attualmente operative, l'articolo ha delineato scenari plausibili per l'evoluzione futura dei sistemi robotici intelligenti in ambito educativo, sottolineando la necessità di un approccio progettuale eticamente consapevole e pedagogicamente fondato. La sfida, nei prossimi anni, consisterà nel tradurre queste prospettive in ambienti interattivi capaci di adattarsi dinamicamente ai profili neurocognitivi degli utenti, promuovendo competenze socio-emotive in modo accessibile, responsabile e sostenibile. Il presente contributo si configura come estensione teorico-progettuale del sistema EMOROBOT, offrendo una *roadmap* per l'integrazione di nuove funzionalità centrate sulla decodifica schematica e intenzionale delle emozioni. In continuità con la versione attuale, tale estensione punta a consolidare il sistema come piattaforma intelligente in grado di supportare lo sviluppo socio-emotivo nei soggetti con ASD attraverso una modellazione progressiva delle componenti affettive e relazionali. Le ipotesi avanzate in questo lavoro non sono da intendersi come finalizzate alla validazione sperimentale immediata, ma come fondamento concettuale per le prossime fasi di sviluppo del progetto EMOROBOT.

Riferimenti bibliografici

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*(1), 37-46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: Oxford University Press.

Blanz, V., & Vetter, T. (2003). Face recognition based on fitting a 3D morphable model. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, 25*(9), 1063-1074. https://doi.org/10.1109/TPAMI.2003.1227983

Bruner, J.S. (1974). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Cabibihan, J.J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S.M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics, 5*, 593-618. https://doi.org/10.1007/s12369-013-0202-2

Campitiello, L., Schiavo, F., & Di Tore, P.A. (2024). Educational robot with artificial intelligence to promote social-emotional learning in children with autism. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics, 8*(2).

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*(3-4), 169-200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Elyoseph, Z., Refoua, E., Asraf, K., Lvovsky, M., Shimoni, Y., & Hadar-Shoval, D. (2024). Capacity of generative AI to interpret human emotions from visual and textual data: Pilot evaluation study. *JMIR Mental Health, 11*, e54369. https://doi.org/10.2196/54369

Floridi, L. (2018). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford: Oxford University Press.

Floridi, L., & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review, 1*(1). https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1

Happé, F.G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129-154. https://doi.org/10.1007/BF02172093

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J.A. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide for teachers and parents*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *nature, 521*(7553), 436-444. https://doi.org/10.1038/nature14539

Marr, D. (2010). *Vision: A computational investigation into the human representation and processing of visual information*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Picard, R.W. (2000). *Affective computing*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Peirce, C.S. (1998). *The essential Peirce: Selected philosophical writings, Volume 2 (1893–1913)* (Peirce Edition Project, Ed.). Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Robins, B., Dautenhahn, K., Te Boekhorst, R., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society, 4*(2), 105-120. https://doi.org/10.1007/s10209-005-0116-3

Robins, B., & Dautenhahn, K. (2014). Tactile interactions with a humanoid robot: novel play scenario implementations with children with autism. *International journal of social robotics*, *6*(3), 397-415.

Scassellati, B., Admoni, H., & Mataric, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering, 14*, 275-294. https://doi.org/10.1146/annurev-bioeng-071811-150036

Tan, H., & Bansal, M. (2019). LXMERT: Learning cross-modality encoder representations from transformers. *arXiv preprint* arXiv*:1908.07490*. https://arxiv.org/abs/1908.07490

Turk, M., & Pentland, A. (1991). Eigenfaces for recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience, 3*(1), 71-86. https://doi.org/10.1162/jocn.1991.3.1.71

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A.N., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in neural information processing systems*, *30*.

12.

Il metodo di studio in ottica inclusiva: una ricerca quasi sperimentale nella scuola secondaria

The Study Method from an Inclusive Perspective: A Quasi-Experimental Study in Secondary School

Claudia Dirodi*, Marianna Valente**, Amalia Lavinia Rizzo** e Marianna Traversetti*

Sommario

Il contributo presenta il disegno di ricerca del progetto quasi sperimentale "Il metodo di studio in ottica inclusiva nel contesto della scuola secondaria". L'acquisizione di un metodo di studio "autonomo e flessibile" costituisce un obiettivo fondamentale per tutti gli studenti e un fattore di protezione contro l'abbandono scolastico, incrementando la capacità di "imparare ad imparare" in un'ottica di *lifelong learning*. Le ultime indagini ISTAT rilevano che la percentuale italiana di NEET (Neither in Employment nor in Education and Training), sebbene diminuita negli ultimi anni, è ancora tra le più alte in Europa. È quindi fondamentale agire in ambito scolastico per estendere le potenzialità di apprendimento e formazione, promuovendo l'acquisizione di un metodo di studio individuale che consenta la realizzazione di sé e del proprio funzionamento. Il progetto prevede la formazione dei docenti delle classi prime della scuola secondaria e l'applicazione di un programma didattico basato su strategie evidence based, che saranno condivise e fruibili attraverso piattaforme digitali. Saranno coinvolti istituti secondari di primo e secondo grado, delocalizzati sul territorio nazionale, con rilevazione ante e post volta a valutare l'efficacia dell'intervento didattico.

Parole chiave: metodo di studio, DSA, ADHD, scuola secondaria.

* Sapienza Università di Roma.
** Università Roma Tre.

Abstract
The paper presents the research design of the quasi-experimental project "Study Method in Inclusive Perspective in the Secondary School Context." The acquisition of an "autonomous and flexible" study method is a fundamental goal for all students and a protective factor against dropping out of school, increasing the ability to "learn to learn" in a lifelong learning perspective. The latest ISTAT surveys note that the Italian percentage of NEETs (Neither in Employment nor in Education and Training), although decreased in recent years, is still among the highest in Europe. Therefore, it is essential to act in the school environment to extend the potential for learning and training, promoting the acquisition of an individual study method that enables self-realization and self-functioning. The project involves training teachers in the first classes of secondary schools and implementing an educational program based on evidence-based strategies, which will be shared and usable through digital platforms. First and second grade secondary schools, relocated throughout the country, will be involved, with ante and post survey aimed at evaluating the effectiveness of the teaching intervention.

Keywords: *study method, SLD, ADHD, secondary school*.

1. Introduzione

L'acquisizione di un metodo di studio autonomo e flessibile rappresenta un obiettivo centrale per la formazione degli/le studenti/esse oltre ad essere un importante fattore di protezione contro l'abbandono scolastico (MIUR, 2010; Cornoldi et al., 2010). In Italia, il fenomeno del *drop out* rimane significativo: nonostante una recente diminuzione, la percentuale di NEET resta tra le più alte in Europa (ISTAT, 2024a, 2024b).

Per contrastare tale fenomeno, risulta essenziale promuovere in ambito scolastico lo sviluppo di un metodo di studio personale e la capacità di "imparare a imparare", in linea con i principi del *lifelong learning* (UE, 2018). Già dalla scuola primaria, gli studenti e le studentesse dovrebbero essere guidati a prendere consapevolezza dei propri processi di apprendimento, così da raggiungere progressiva autonomia e costruire un metodo di studio individuale (MIUR, 2012). Questa esigenza educativa si realizza attraverso l'insegnamento di diverse abilità, tra cui la gestione del tempo, l'automotivazione e l'autovalutazione, la pianificazione dello studio (giornaliera, settimanale, mensile), l'uso dei *feedback*, l'applicazione di mnemotecniche, strategie per appunti, schemi e mappe e il miglioramento continuo del proprio metodo (Polito, 2016).

Queste competenze possono essere sintetizzate in tre componenti fondamentali: strategie cognitive e di apprendimento, organizzazione e pianificazione del lavoro (strategie metacognitive e autoregolative), e gestione delle emozioni, in particolare durante le verifiche (Traversetti, 2017).

La letteratura sottolinea che non esiste un metodo di studio universale, ma una pluralità di approcci che permettono a ciascuno di valorizzare le proprie potenzialità (Cottini, 2015). Il metodo di studio, così inteso, favorisce l'autonomia, il protagonismo e la trasformazione personale (Traversetti, 2017).

Infine, il metodo di studio si inserisce in un più ampio processo di apprendimento strategico, che promuove un atteggiamento attivo e l'uso flessibile di strategie quali rielaborazione, schematizzazione e tecniche di analisi del testo (Wood, Motz, & Willoughby, 1998; Ley & Young, 1998). Queste competenze consentono l'adattamento a diverse situazioni di apprendimento, il controllo autoregolato e pratiche sistematiche di autovalutazione (Moè & De Beni, 2000; Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Drew & Watkins, 1998). L'apprendimento strategico si rivela così determinante per il successo scolastico, integrando aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali (Traversetti, 2020).

2. Il disegno di ricerca

Nel quadro di *full inclusion* della scuola italiana l'acquisizione di un metodo di studio risulta di fondamentale importanza per tutti gli studenti e le studentesse e soprattutto per coloro che presentano un Bisogno Educativo Speciale che, a causa di abilità deficitarie in alcune sfere specifiche, manifestano difficoltà nell'utilizzare le tecniche maggiormente usate dai loro coetanei e coetanee.

Gli studenti e le studentesse con DSA mostrano difficoltà specifiche nella decodifica, comprensione linguistica e funzioni esecutive, che compromettono l'uso efficace delle strategie di studio (APA, 2023; Traversetti & Rizzo, 2023). Analogamente, gli studenti e le studentesse con ADHD affrontano problemi di attenzione, pianificazione e autoregolazione, che richiedono un sostegno didattico mirato e strategie esplicite (APA, 2023; Barkley, 1997).

L'ingresso nella scuola secondaria rappresenta un momento chiave per sviluppare competenze cognitive, metacognitive e motivazionali, indispensabili per l'autoregolazione dell'apprendimento (Cornoldi & De Beni, 2001; Tomasetto, 2012).

Tuttavia, la formazione degli/le insegnanti e i materiali didattici spesso non supportano adeguatamente l'acquisizione di metodi di studio efficaci, limitando l'effettiva inclusività nella pratica scolastica (Traversetti & Rizzo, 2023). Ciò evidenzia

la necessità di interventi didattici personalizzati e di una maggiore attenzione scientifica al metodo di studio come competenza chiave per il successo scolastico e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Trinchero, 2012).

La presente ricerca nasce dunque dall'esigenza di colmare tale carenza e propone un intervento didattico mirato, strutturato secondo i principi e i criteri metodologici dell'Evidence Based Education e orientato a promuovere l'acquisizione di un metodo di studio efficace per tutti/e gli/le studenti/esse, con particolare attenzione a coloro che presentano DSA e/o ADHD.

Lo studio è declinato nelle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le difficoltà di studio maggiormente incontrate da studenti e studentesse nella scuola secondaria?
2. Quali strategie didattiche *evidence based* per lo sviluppo di un efficace metodo di studio si possono impiegare nella scuola secondaria, in ottica inclusiva?
3. In presenza di studenti e studentesse con DSA o con ADHD, quali strategie risultano maggiormente efficaci per l'acquisizione del MdS?
4. Qual è l'impatto di efficacia nella scuola secondaria delle strategie didattiche basate su evidenza per promuovere il MdS?

Si ipotizza che se gli insegnanti della scuola secondaria partecipano ad un intervento di formazione sull'impiego del programma didattico *evidence based*, finalizzato a migliorare lo sviluppo del metodo di studio, allora acquisiscono competenze metodologico-didattiche che consentono la padronanza di un metodo di studio efficace e funzionale anche da parte di studenti e studentesse con DSA e/o ADHD.

In questa prospettiva gli obiettivi di ricerca sono:

1. Effettuare una rassegna sistematica sui programmi e metodi di studio nazionali e internazionali per indicare gli orientamenti metodologici efficaci, basati sull'*Evidence Based Education*, in grado di migliorare la didattica volta a promuovere il metodo di studio nella scuola secondaria, in classi frequentate da studenti e studentesse DSA o con ADHD.
2. Predisporre un insieme strutturato e sistematico di strategie didattiche finalizzato a migliorare lo sviluppo del metodo di studio in linea con gli orientamenti metodologici della ricerca *Evidence Based* e caratterizzato da attività progressive, intensive e personalizzate (APA, 2023).
3. Progettare e realizzare un intervento di formazione rivolto agli insegnanti delle classi sperimentali delle scuole secondarie finalizzato all'impiego, nella didattica, di un insieme strutturato e sistematico di strategie con un alto effetto di efficacia dimostrato dalla ricerca scientifica.

4. Verificare la validità delle indicazioni metodologiche fornite agli insegnanti delle classi sperimentali coinvolti della ricerca.
5. Valutare l'intervento didattico di efficacia.

La ricerca adotta un disegno quasi sperimentale (Stanley & Campbell, 1996), con un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, e prevede il coinvolgimento di classi prime della scuola secondaria di primo grado e classi prime e seconde della scuola secondaria di secondo grado, situate nelle regioni Lazio e Abruzzo, selezionate attraverso campionamento a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Trinchero, 2015).

3. Le fasi della ricerca

La ricerca si articola in diverse fasi, così come illustrato (Fig. 1).

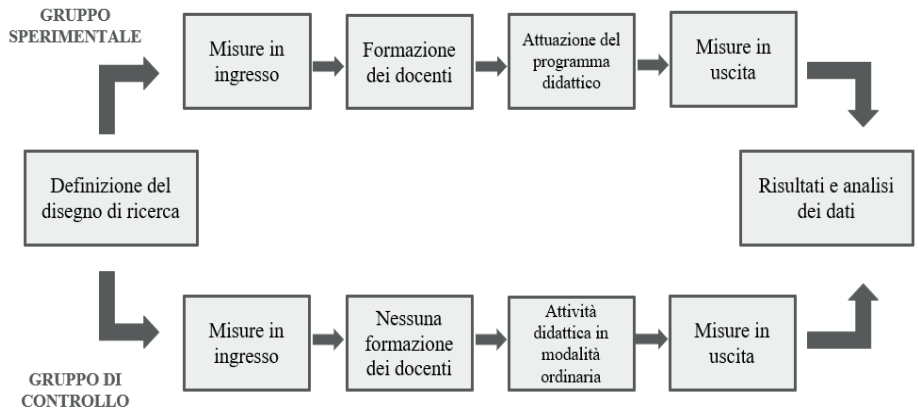


Fig. 1: Le fasi della ricerca.

La fase operativa dello studio si svolgerà da settembre 2025 fino ad aprile 2026 e prevede la raccolta dei dati in entrata e in uscita tramite prove standardizzate, la formazione dei docenti e l'inizio dell'intervento didattico nelle classi sperimentali.

L'intervento prevede una formazione specifica per gli/le insegnanti delle classi sperimentali, focalizzata sull'utilizzo di strategie didattiche efficaci e validate dalla ricerca scientifica. Saranno principalmente coinvolti i docenti delle seguenti discipline: Storia, Italiano e Scienze per la scuola secondaria di primo grado e Geostoria, Italiano

e Scienze per la scuola secondaria di secondo grado. Queste materie richiedono uno studio teorico approfondito ed efficace e, dunque, una maggiore necessità di strutturare un individuale metodo di studio. L'intervento coinvolgerà le classi sperimentali per 20 settimane con una cadenza di due ore a settimana, per un totale di 40 ore.

La formazione degli/le insegnanti si svolgerà in modalità online, con incontri sincroni e asincroni dal mese di settembre 2025, per un totale di 15 ore. Nell'ambito di tale formazione, gli/le insegnanti delle classi sperimentali saranno formati sull'uso delle strategie di studio selezionate ovvero quelle che, secondo le evidenze scientifiche, hanno un più alto impatto di efficacia per lo studio delle discipline coinvolte nell'indagine. Inoltre, la formazione prevederà la messa a disposizione del kit didattico, tramite supporti video e altri materiali, in una cartella condivisa online. Verrà predisposto anche un pacchetto di attività per il potenziamento delle abilità di studio, disponibile a studenti e studentesse. La formazione sarà un'occasione preziosa per condividere indicazioni metodologiche inclusive, utili a tutta la classe, ma che tengano conto delle differenze di ognuno/a e valutare le misure compensative e gli strumenti dispensativi per gli studenti e le studentesse con DSA e/o ADHD.

La valutazione dei livelli iniziale e la valutazione postintervento verrà effettuata tramite la somministrazione di prove e questionari standardizzati. Nel dettaglio per la scuola secondaria di primo grado saranno utilizzati:

- Questionari QS1 e QS2 sull'uso delle strategie di studio (Cornoldi et al., 2022);
- Prova di studio (Cornoldi et al., 2022).

Nella scuola secondaria di secondo grado verranno somministrati i seguenti strumenti:

- Questionario sulle Strategie di Studio QSS (Cornoldi et al., 2022);
- Prova di studio (Cornoldi et al., 2022);
- Questionario sull'Approccio allo Studio QAS (Cornoldi et al., 2022).

Verranno inoltre selezionate 2 classi sperimentali e 2 classi di controllo sia per la secondaria di primo grado sia per quella di secondo grado in cui verrà effettuato un *focus group* dopo la prova studio per acquisire dati qualitativi.

La fase finale del progetto di ricerca prevede l'analisi dei dati e la valutazione statistica di questi ultimi pre e postintervento utilizzando un Linear Mixed Models per validare e implementare il programma didattico.

4. Conclusioni

Si prevede che l'intervento porti a un miglioramento significativo nelle competenze di studio degli studenti e delle studentesse coinvolti/e, grazie alla maggiore consapevolezza

metodologica acquisita dai/le docenti e all'adozione di strategie efficaci. Inoltre, si ritiene che il progetto possa offrire un contributo per l'ampliamento della letteratura scientifica, nazionale ed internazionale, riguardante la promozione di un metodo di studio inclusivo nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Al termine del progetto di ricerca, è prevista una fase di restituzione dei risultati a tutti/e i/le partecipanti coinvolti/e, nel rispetto dei principi etici di trasparenza, condivisione e valorizzazione del contributo fornito.

Riferimenti bibliografici

APA. (2023). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., Text Revision). American Psychiatric Association.

Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: Guilford Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007[6]). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare. Strategie, strumenti, metodi*. Trento: Erickson.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Meneghetti, C. (2010). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., Meneghetti, C., & De Beni, R. (2022). *QS1 e QS2. Questionari sull'uso delle strategie di studio*. Trento: Erickson.

Cottini, L. (2015). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Drew, S., & Watkins, E. (1998). *Student Retention and Success: Models and Strategies*. Maidenhead UK: Open University Press.

Hofer, B.K., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57-85). Guilford Press.

ISTAT (2024a). *Rapporto annuale 2024*. Istituto Nazionale di Statistica.

ISTAT (2024b). *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese*. Istituto Nazionale di Statistica.

Ley, K., & Young, D.B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology, 23*(1), 42-64.

MIUR (2010). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Moè, A., & De Beni, R. (2000). *Motivazione e apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.

Polito, M. (2016). *Come imparare a studiare. Strategie e strumenti per la scuola secondaria*. Trento: Erickson.

Stanley, J.C., & Campbell, D.T. (1996). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Houghton Mifflin.

Tomasetto, C. (2012). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Trinchero, R. (2012). *La ricerca educativa: Istruzioni per l'uso*. Roma-Bari: Laterza.

Trinchero, R. (2015). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Traversetti, M. (2017). *Progettazione didattica e metodo di studio: interventi per l'acquisizione e lo sviluppo*. In L. Chiappetta Cajola & M. Traversetti, *Il metodo di studio nella scuola inclusiva* (pp. 61-144). Carocci.

Traversetti, M. (2020). *Metodologia della ricerca educativa e didattica inclusiva*. Roma: Carocci.

Traversetti, M., & Rizzo, A. (2023). *Metodi di studio e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. GUUE C 189/1.

Wood, E., Motz, M., & Willoughby, T. (1998). Examining students' self-regulation of learning strategies in the context of the classroom. *Educational Psychology, 18*(3), 237-254.

13.

Incontrare la disabilità complessa. Educare all'esteriorità

Meeting complex disability. Educating for exteriority

Edoardo Ghezzani*

Sommario

La disabilità complessa spaventa ancora oggi. Precedentemente definita "grave" per sottolinearne la criticità, oggi il termine "complessa" cerca di allontanarla da giudizi negativi. Tuttavia, queste disabilità restano un tabù. Nella società dei social, dove l'apparenza è divenuta un valore, si è creata una frattura tra disabilità accettate e altre relegate all'invisibilità. È necessario però tentare di comprendere perché la relazione sia spesso complicata o negata, senza cadere in risposte semplicistiche o ipocrite. Sembra infatti che sin dal primo momento dell'incontro con l'altro vi siano delle criticità. Secondo Levinas l'altro si presenta attraverso la sua esteriorità. Con "Esteriorità" Levinas non si riferisce solamente all'apparenza, ma indica un'intera dimensione che irrompe nel mio orizzonte, ponendomi di fronte a "qualcosa" di diverso da me. La corporeità influisce molto sulle prime impressioni e il caso delle disabilità complesse è eclatante in tal senso: di fronte ad alterazioni fisiche o atteggiamenti divergenti, l'interlocutore percepisce un'esteriorità "impattante", non comune, allontanandosi istintivamente. La cultura ci mostra però come l'educazione sia in grado di modificare il nostro sguardo sul mondo, aprendo spazi relazionali autentici in grado di superare i pregiudizi. Educare dunque all'incontro fisico con l'altro diventa fondamentale, poiché il corpo è spazio strategico di relazione e cura.

Parole chiave: disabilità, complessità, incontro, etica.

* Università di Pisa.

Abstract
"Complex disability" is still frightening today. Previously defined as "severe" to emphasise its criticality, the term "complex" is now used to distance it from negative judgements. However, these disabilities remain taboo. In today's society, where appearance is valued, a divide has emerged between accepted disabilities and those that are invisible. Nevertheless, it is important to understand why relationships are often complicated or denied, without resorting to simplistic answers or hypocrisy. Indeed, it seems that critical issues arise from the very first moment of encountering the other. According to Levinas, the other presents themselves through their exteriority. By "exteriority", Levinas does not only refer to appearance; he indicates a whole dimension that bursts into my horizon and confronts me with "something" other than myself. The influence of corporeality on first impressions is striking in the case of complex disabilities: when faced with physical alterations or divergent attitudes, the interlocutor perceives an "impactful", uncommon exteriority and instinctively turns away. However, culture shows us that education can change our view of the world, opening up authentic relational spaces that can overcome prejudices. Therefore, educating in the physical encounter with the other is fundamental, since the body is a strategic space for relationships and care.

Keywords: *disability, complexity, encounter, ethics.*

1. Introduzione

La disabilità complessa spaventa ancora oggi. Per comprendere che cosa si intenda con tale definizione dobbiamo partire anzitutto dalle parole, che sono il nostro modo di "dire" il mondo, di avere presa su di esso. La disabilità complessa precedentemente chiamata disabilità "grave" indica una condizione dove sono compresenti molteplici criticità. Il concetto di "gravità", che fin dall'etimologia rimanda alla sfera della "pesantezza", è stato nel tempo sostituito con la categoria della complessità, rimandante ad un universo intricato e strutturato, ma non per questo privo di possibilità di intervento. Infatti, se il termine "grave" indicava una condizione connotata fin dall'inizio da un accento negativo, al contrario il termine "complessa" si sofferma sulla intersezione di più elementi non sminuendo le criticità presenti, ma lasciando spazio a possibilità di percorsi di crescita individuale. Inoltre, mettendosi nella prospettiva dell'interessato, comprendiamo subito quanto sia preferibile non essere indicati come appartenenti a condizioni "gravi", poiché, come già accennato, le parole hanno un peso specifico.

Già le parole infatti possono allontanare: ciò che è definito grave mi spaventa, stimola le mie paure. Entra in gioco così la paura del contagio, strettamente connessa alla paura di perdere la propria identità. Galanti a tal proposito ha approfondito le reazioni umane nei rapporti con ciò che consideriamo "diverso". Si legge:

"Paura dell'altro è paura di perdita della certezza identitaria che a livello più superficiale si presenta come paura di sottrazione: di oggetti posseduti, del lavoro, ma anche dei luoghi, che vengono in qualche modo *contaminati* e resi non più riconoscibili, quasi territori segnati diversamente. Il termine *identità* ha un valore fortemente polisemantico: fa infatti riferimento alla permanenza psichica, alla stabilità e coesione del Sé, ma anche all'individuazione e alla differenziazione rispetto all'altro. […] Così, l'incontro con l'altro (sia per chi abita il paese di accoglienza sia per chi, esule o migrante, vi approda) non può che riattivare parti di sé misconosciute e lontane, costringendo a intraprendere un viaggio figurato al proprio interno e a visitare di nuovo gli abbandonati luoghi mentali e i conflitti che li coloravano e che sembravano superati, ma che vengono repentinamente e inaspettatamente riattualizzati dal trauma del presente" (Galanti, 2007, pp. 138-139).

Nell'altro, dunque, io riconosco le mie paure interiori e devo fare i conti con esse. Questo processo di presentificazione della parte scomoda del nostro inconscio inizia fin dalle parole, ancor prima che l'altro si ponga dinnanzi a me.

2. L'incontro con l'altro attraverso il corpo: il concetto di "esteriorità"

Ma se già le parole sono in grado di smuovere la nostra interiorità, l'incontro fisico con gli altri ha un valore ancor maggiore. Nello specifico caso delle disabilità complesse spesso constatiamo un'esteriorità fisica differente dal comune. Per definire tale esteriorità propongo il termine provocatorio di "impattante", interpretandolo nella sua accezione neutra e non negativamente declinata. Con esteriorità impattante vogliamo infatti indicare una fisicità in grado di generare un "impatto", un "contrasto" che attira decisamente la nostra attenzione. Che si parli di disabilità complesse di tipo fisico o intellettivo, possiamo osservare in entrambe una corporeità che si esprime in modo differente rispetto alla cosiddetta "norma" La persona con evidenti criticità ed alterazioni fisiche, come quelle presenti in forme di tetraparesi spastica, apparirà fin da subito nella sua esteriorità specifica. La stessa riflessione è applicabile anche a casi di persone con disturbi dello spettro autistico che presentano atteggiamenti e modi di fare agli occhi

degli altri originali e stravaganti. Se dunque l'incontro con l'esteriorità altrui sta alla base di ogni relazione, non possiamo che constatare quanto esso sia fondamentale nelle disabilità complesse, ponendosi fin da subito come elemento decisivo della relazione.

Per procedere nell'analisi è però fondamentale definire ciò che intendiamo con esteriorità. Il concetto di esteriorità a cui abbiamo fatto riferimento in questa ricerca si ispira a quello proposto da Levinas nel suo capolavoro "Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità" (1977). L'esteriorità riveste un ruolo fondamentale nel pensiero del filosofo lituano, tanto che arriverà ad affermare che "l'essere è esteriorità". Ma in che senso possiamo intendere tale affermazione? Come reagisce l'osservatore davanti ad un altro che si pone come esteriorità?

Per Levinas tutto è esteriorità poiché fattualmente non si possono isolare cose e persone dal loro manifestarsi esteriore. Non esiste incontro fisico senza corpi che si avvicinano e sguardi reciproci. La dimensione esteriore non è evitabile. Proprio per questa impossibilità di andare oltre l'esteriorità altrui, l'essere umano deve dunque farci i conti. Ed è qui, in questo fronteggiare l'altro nel suo manifestarsi fisico-corporeo-esteriore che Levinas dà una lettura che riteniamo possa essere utile anche in casi di persone con disabilità complesse. Levinas afferma che l'umano non incontra davvero l'altro a partire da questa esteriorità, ma la riconduce subito alle sue categorie di pensiero, "inglobando l'altro", etichettandolo, vincolandolo ad un determinato ruolo, ad una determinata posizione. Così, la persona davanti a noi viene rinchiusa nel mondo delle nostre convinzioni, nella nostra "totalità", il nostro "mondo". Non avviene un vero incontro, ma ci fermiamo proprio a quell'esteriorità da cui tutto ha inizio, cristallizzandola. Nessuno è escluso da questo processo di "presa sull'altro" egoriferita. Andando oltre semplici e naturali ipocrisie, Levinas invita ad una riflessione sul nostro funzionamento egoistico, a causa del quale l'altro viene quasi sempre percepito istintivamente come ostacolo e non come risorsa. Serve dunque domandarsi come questi concetti possano applicarsi allo specifico caso di persone con disabilità complessa. Sembra infatti che in tali casi, laddove siano presenti atteggiamenti divergenti o alterazioni fisico-somatiche evidenti, l'esteriorità conti ancor di più che in casi comuni. È infatti indubbio che una persona che grida, riproduce sfarfallamenti con le mani, che presenta spasmi fisici o necessita di una carrozzina basculante, passi difficilmente inosservata. Si giunge però ad una conclusione paradossale: le persone con disabilità complessa, spesso "invisibili" nella società, sono all'atto pratico coloro che invece presentano una esteriorità originale e in grado di attirare l'attenzione. Come è possibile essere sotto l'attenzione quasi morbosa degli altri e al contempo scomparire?

3. L'esteriorità impattante: incrociare o incontrare l'altro

Veniamo ora dunque alla questione dell'esteriorità "impattante", categoria che utilizzeremo per cercare di spiegare questo fenomeno. Con esteriorità impattante vogliamo sottolineare un manifestarsi fisico-corporeo che smuove l'attenzione dell'osservatore, rendendo l'incontro con l'altro non neutro. È importante qui porre un'altra distinzione terminologica separando i termini *incrociare* ed *incontrare*. Con il primo si indica quel passare vicino agli altri che ogni giorno, vivendo in contesti sociali, avviene ripetutamente. In questo caso però gli altri rimangono senza volto, nome o storia. Appunto un semplice incrociarsi. Con la parola incontro invece si indica un relazionarsi concreto con un'altra persona, dove avviene uno scambio, talvolta anche conflittuale. Non dimentichiamoci che la parola incontro contiene al suo interno "contro" quasi a sottolineare che non c'è relazione senza opposizione. È possibile incrociarsi senza incontrarsi, ma nelle situazioni in cui è presente un'esteriorità "impattante" l'altro non rimane indifferente alla nostra attenzione, poiché si manifesta a noi attraverso il suo mostrarsi "particolare". Ed è proprio in questo momento che potrebbe avvenire il passaggio dall'incrociarsi all'incontro vero e proprio, passaggio che sfortunatamente spesso non avviene. È importante dunque domandarsi il perché di tale mancanza, trovando una possibile risposta nella filosofia di Levinas sopra descritta. Infatti, proprio poiché "colpiti" dall'esteriorità non comune dei soggetti con disabilità, la tendenza ad inglobare tale esteriorità "sconosciuta" nelle nostre categorie ordinanti diviene ancor più forte e stringente del solito. Ciò che è colto come diverso deve essere ricondotto a categorie del conosciuto, ma così facendo perdiamo la possibilità reale dell'incontro, cadendo al contrario nel processo di etichettamento. Sfuma in questo modo la possibilità di incontrare la persona davanti a me, in quanto persona, mentre a trionfare è l'esteriorità che prende tutta la scena e sovrasta l'individualità stessa del soggetto. La persona con disabilità viene dunque "fissata", "ancorata" alla sua condizione, alla sua fisicità, senza essere riconosciuta davvero. Questo sguardo globalizzante porta a due possibili atteggiamenti che, come sottolineano Cescon e Galanti, sono quasi sempre ricorrenti nelle relazioni con persone con disabilità: l'iperprotezione e l'allontanamento.

"Due sono i sentimenti a prevalere di fronte ad un disabile: la pietà è lo strato superficiale, ovvero la compassione per un'esistenza cui sentiamo mancare qualcosa rispetto all'idea di normalità socialmente accettata, mentre lo strato più profondo va a toccare la paura irrazionale che si cela dietro a quell'immagine.

Secondo Leslie Fiedler la pietà è l'espressione dell'archetipo del *puer*, mentre la paura di quello del *senex*: sia il *puer* sia il *senex* sono deboli e indifesi, ma mentre il

puer evoca protezione, il *senex* è ciò che temiamo, poiché associato al consumarsi della vita. Per questo la pietà nasconde il terrore primordiale di avere a che fare con i disabili, eludendo il nostro rapporto non tanto con loro quanto con ciò che rappresentano: una condizione di vita sospesa, legata all'imprevedibilità stessa dell'esistere che ci sovrasta" (Cescon, 2020, pp.11-12).

"Infatti, i due possibili atteggiamenti inadeguati che si possono assumere, apparentemente opposti l'uno all'altro in maniera radicale, il rifiuto o iperprotezione, condividono una stessa visione antropologica dell'esistenza, latente, insidiosa, di solito nascosta. In base a essa la persona che porta i segni di una patologia viene collocata quasi in un grado intermedio tra animato, mondo della soggettività, e inanimato, cioè mondo delle cose. Essere soggetti, infatti, significa avere desideri e progetti di cambiamento, cioè essere considerati e considerarsi come sottoposti a trasformazione. Attraverso percorsi diversi, ma con medesimi risultati, l'atteggiamento rifiutante e quello eccessivamente protettivo cristallizzano la persona malata o disabile nel suo danno, identificandola con esso e contribuendo a fissare la sua immagine come inadeguata rispetto ai modelli considerati normali" (Galanti & Sales, 2017, p.33).

Riconoscendo dunque la persona davanti a noi attraverso delle categorie che già possediamo, vengono attivate reazioni correlate alle connotazioni appena indotte. In questo modo dunque rimaniamo ancorati al potere dell'esteriorità, senza incontrare davvero la persona. Il pregiudizio, nel suo senso letterale di giudizio che precede la vera esperienza, diviene l'intero fulcro delle nostre conoscenze dell'altro. Possiamo dunque incontrare davvero l'altro, senza finire ogni volta solo per incrociarlo?

4. Conclusioni

Levinas afferma che partendo nuovamente dall'esteriorità della persona posta dinnanzi a noi dovremmo, invece di incasellarla in concetti noti e preesistenti, relazionarci ad essa in un "faccia a faccia" dove l'altro si manifesta come "resistenza" alla nostra volontà totalizzante. Contrapposta alla finitezza delle nostre convinzioni, al finito del nostro mondo soggettivo, la relazione con l'altro si pone come dimensione "infinita" a sottolineare come sia spiazzante incontrarsi davvero. È proprio nel volto della persona altrui che risiede tale opposizione al mio modo consueto di vedere il mondo.

"Il volto si sottrae al possesso, al mio potere. Nella sua epifania, nell'espressione, il sensibile, che è ancora afferrabile, si muta in resistenza totale alla presa. Questo

mutamento è possibile solo grazie all'apertura di una nuova dimensione. Infatti, la resistenza alla presa non si produce come una resistenza insormontabile, come durezza della roccia contro cui è inutile lo sforzo della mano, come lontananza di una stella nell'immensità dello spazio. L'espressione che il volto introduce nel mondo non sfida la debolezza del mio potere, ma il mio potere di potere. Il volto, ancora cosa tra le cose, apre un varco nella forma che per altro lo delimita. Il che significa concretamente: il volto mi parla e così mi invita a una relazione che non ha misura comune con un potere che si esercita, fosse anche godimento o conoscenza" (Levinas, 1977, p.203).

"La *curvatura dello spazio* esprime la relazione tra esseri umani. Il fatto che Altri si situi più in alto di Me significherebbe un errore puro e semplice, se l'accoglienza che gli faccio consistesse nel «percepire» una natura. La sociologia, la psicologia, la fisiologia sono così sorde all'esteriorità. L'uomo in quanto Altri ci viene dall'esterno, separato - o santo - volto. La sua esteriorità, cioè l'appello che egli mi lancia, è la sua verità. […] Questa sporgenza della verità sull'essere e sulla sua idea che noi suggeriamo con la metafora della «curvatura dello spazio intersoggettivo» significa l'intenzione divina di ogni verità. Questa «curvatura dello spazio» è, forse, la presenza stessa di Dio.

Il faccia a faccia – relazione ultima e irriducibile che nessun concetto sarebbe in grado di abbracciare senza che il pensatore che pensa questo concetto si trovi immediatamente di fronte a un nuovo interlocutore – rende possibile il pluralismo della società" (Levinas, 1977, pp.301-302).

La presenza dell'altro nel faccia a faccia è una "curvatura dello spazio", un qualcosa su cui la nostra volontà di conoscere e "afferrare" non ha presa, una resistenza etica. Di più, Levinas arriva a definirla come "forse, la presenza stessa di Dio" per sottolineare l'aspetto quasi divino e sacro dell'unicità delle persone.

Nell'incontro con le disabilità complesse spesso a mancare è proprio questo faccia a faccia, questo riconoscimento di inestimabile valore dell'unicità dell'altro. L'applicazione delle categorie di pensiero levinasiano ci mostrano come l'esteriorità in quanto elemento fondamentale della nostra vita, rivesta all'interno della creazione di relazioni una componente essenziale, primaria. A partire dalla declinazione che ognuno di noi dà all'esteriorità altrui si pongono le basi tra una relazione totalizzante ed una autentica. Ma la cultura è quel processo in grado di interrompere gli impulsi egoistici-naturali insiti nell'uomo, portandolo ad agire in modo etico. Infatti, incontrare l'altro, esporsi in un faccia a faccia, rinunciando alla pretesa di inglobare tutto nel conosciuto, è anch'essa già una scelta etica, scelta che può far scoprire il valore unico dell'altro come persona.

"Vorrei che sapessero... che io so.

Vorrei che capissero... che io comprendo, sogno, rifletto, mi emoziono, mi intristisco, mi rallegro.

Mi chiedo... perché tutto ciò non viene preso nella dovuta considerazione?"

(Pensieri di una donna immobilizzata, a seguito di un ictus. Successivamente ha riacquistato la parola, e ha così potuto descrivere l'impotenza e la frustrazione di fronte al mondo esterno vissuta in quei momenti) (Cassinelli, 2020, p.21).

Riferimenti bibliografici

Canevaro, A., & Goussot, A. (2005). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci Editore.

Cassinelli, L. (2020). *10.000 giorni di CAA. Una vita speciale in Comunicazione Aumentativa Alternativa*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Cescon, R. (2020). *Disabile chi? La vulnerabilità nel corpo che tace*. Milano: Mimesis Edizioni.

Fantozzi, D. (2021). Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa. *Professionalità studi*, (3), 135-144.

Galanti, M.A., & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: Edizioni ETS.

Galanti, M.A. (2012). *Smarrimenti del Sé. Educazione e perdita tra normalità e patologia*. Pisa: Edizioni ETS.

Galanti, M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci Editore.

Levinas, E. (1977). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità.* Milano: Jaca Book.

Schianchi, M. (2018). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci Editore.

14.

La non linearità e l'engagement musicale nell'agire laboratoriale: esiti di un'indagine sperimentale

Non-linearity and musical engagement in workshop activities: results of an experimental study

Naomi La Manna*, Alessio Di Paolo** e Maurizio Sibilio**

Sommario

La complessità è ormai riconosciuta come elemento caratterizzante del sistema educativo, in particolar modo del processo stesso di insegnamento e apprendimento. Per tale ragione, l'agire didattico lineare è stato messo in discussione al fine di favorire un agire creativo non lineare, capace da un lato di decifrare, fronteggiare e superare la complessità, dall'altro di garantire la partecipazione attiva e coinvolgente di ogni studente. Muovendo da tale premessa, sono stati proposti, nell'ambito dei percorsi di specializzazione sul sostegno, dei laboratori incentrati sulle arti visivo-musicali con 391 partecipanti, al fine di favorire un agire didattico non lineare e coerente con i principi e proprietà di semplessità, finalizzati inoltre a potenziare i livelli di coinvolgimento dei diversi specializzandi. È stato proposto il questionario sull'*Engagement* di Sun et al. (2012), pre e post-intervento, per valutare se tale intervento non lineare sia foriero di un cambiamento nell'agire del docente e sia utile per migliorare e implementare i livelli di coinvolgimento. I dati restituiscono esiti positivi in tal senso, evidenziando la necessità di moda operativi orientati a migliorare non solo l'attiva partecipazione alle attività, bensì promuovere attraverso di esse azioni volte a tutti e ciascuno, secondo traiettorie maggiormente inclusive.

* Università degli studi di Macerata e Università degli studi di Salerno.

** Università degli studi Salerno.

Parole chiave: semplessità, musica, engagement, non linearità, inclusione.

Abstract
Complexity is now recognised as a defining feature of the education system, particularly of the teaching and learning process itself. For this reason, linear teaching methods have been called into question in order to encourage creative, non-linear methods, which are capable of deciphering, addressing and overcoming complexity on the one hand, and ensuring the active and engaging participation of every student on the other. Based on this premise, workshops focusing on visual and musical arts were proposed as part of specialisation courses on support, with 391 participants, in order to promote non-linear teaching practices consistent with the principles and properties of simplicity, also aimed at enhancing the levels of involvement of the various specialisation students. The Engagement questionnaire by Sun et al. (2012) was proposed, pre- and post-intervention, to assess whether this non-linear intervention is a harbinger of change in the teacher's behaviour and is useful for improving and implementing levels of involvement. The data show positive results in this regard, highlighting the need for operational methods aimed at improving not only active participation in activities, but also promoting actions aimed at each and every individual, according to more inclusive trajectories.

Keywords: *simplexity, music, engagement, non-linearity, inclusion*.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il sistema educativo è stato oggetto di un crescente interesse da parte della comunità scientifica in quanto contesto intrinsecamente complesso, nel quale le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento non possono più essere interpretate secondo schemi lineari e deterministici (Berger & Luckmann, 1966; Van Geert & Steenbeek, 2014). La scuola, infatti, si configura come un sistema complesso e adattivo, caratterizzato da una molteplicità di variabili interagenti, le cui interconnessioni rendono imprevedibili tanto i processi quanto gli esiti educativi. In risposta a tale complessità, si è progressivamente messa in discussione l'efficacia di modelli didattici tradizionali e lineari, a favore di approcci capaci di valorizzare la dimensione non lineare e creativa dell'agire educativo (Sibilio & Zollo, 2016). In questo quadro teorico, si inserisce il concetto di semplessità (Berthoz, 2011), inteso come principio epistemologico e operativo in grado di coniugare semplicità e complessità, fornendo agli insegnanti strumenti per leggere e gestire contesti educativi articolati. Tale prospettiva ha trovato

applicazione concreta nei percorsi di formazione per docenti di sostegno, all'interno dei quali sono stati sperimentati laboratori didattici basati sull'utilizzo integrato delle arti visive e musicali. Questi laboratori si propongono come ambienti di apprendimento capaci di promuovere un agire educativo creativo, inclusivo e personalizzato, coerente con i principi della semplessità e orientato al coinvolgimento attivo di tutti gli studenti (Sibilio, 2014; Aiello et al., 2016).

La presente ricerca, muovendo da tali premesse, si propone di analizzare l'efficacia di un laboratorio musicale nel promuovere livelli più elevati di *engagement* nei docenti specializzandi. Attraverso l'utilizzo del questionario sull'*Engagement* di Sun et al. (2012), somministrato *pre* e *post* intervento, si è inteso verificare se un approccio didattico non lineare sia in grado di generare un cambiamento significativo nella pratica educativa, favorendo modalità più inclusive e partecipative. I risultati ottenuti confermano il potenziale trasformativo di tale proposta formativa, suggerendo la necessità di ripensare le pratiche didattiche in un'ottica di maggiore flessibilità, creatività e inclusività.

2. *Engagement* e musica: quale relazione?

La letteratura scientifica contemporanea converge nel riconoscere alla musica un elevato potenziale euristico e pedagogico nel promuovere l'*engagement* all'interno dei contesti educativi, configurandola come una risorsa privilegiata per l'attivazione simultanea di processi cognitivi, affettivi e comportamentali (Barrett, 2009). In virtù della sua natura intrinsecamente multisensoriale ed emotivamente connotata, l'esperienza musicale si presta a generare stati di coinvolgimento profondi, sostenendo in maniera significativa le dinamiche dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Tuttavia, nonostante la crescente valorizzazione dell'*engagement* musicale in ambito didattico, si rileva una persistente carenza di studi empirici che ne esplorino sistematicamente il funzionamento come costrutto teorico e operazionale. Tale lacuna è imputabile, almeno in parte, alla natura polisemica e concettualmente stratificata dell'*engagement*, la cui definizione risente di una marcata eterogeneità epistemologica e di una conseguente difficoltà di sistematizzazione analitica (Doherty & Doherty, 2018). Il carattere multidimensionale del costrutto, se da un lato ne attesta la complessità, dall'altro rappresenta una criticità metodologica per la sua rilevazione empirica, soprattutto nei casi – come l'*engagement* musicale – in cui l'esperienza soggettiva non produce esiti direttamente osservabili o quantificabili (O'Brien & Toms, 2013).

Hookham e Nesbitt (2019), attraverso una revisione sistematica, evidenziano come la letteratura tenda a privilegiare approcci parziali al concetto di *engagement*, enfatiz-

zandone alternativamente le dimensioni comportamentale (Koster, 2006; Bearman et al., 2012), affettiva (Brom et al., 2014; Gerling et al., 2011) o cognitiva (Diehl et al., 2015). In tale frammentazione teorica, l'elemento musicale assume un ruolo distintivo, in quanto capace di catalizzare l'interazione sinergica di tali dimensioni, generando un'esperienza educativa profondamente immersiva e integrata.

Nel delineare il profilo teorico dell'*engagement* musicale, si rivelano particolarmente pertinenti tre cornici concettuali: la teoria del flusso (Csikszentmihalyi, 1990; Sanchez, 2022), la teoria del carico cognitivo (Gris & Bengtson, 2021) e l'approccio multidimensionale (Hookham & Nesbitt, 2019). La teoria del flusso, in particolare, descrive il coinvolgimento come uno stato di esperienza ottimale contraddistinto da focalizzazione attentiva, gratificazione intrinseca, sospensione della percezione temporale e percezione di controllo, caratteristiche frequentemente riscontrabili durante l'interazione con contenuti musicali cognitivamente stimolanti (Csikszentmihalyi, 1990). La teoria del carico cognitivo, invece, fornisce un quadro utile per comprendere come l'integrazione della musica nelle attività didattiche possa incidere sulla gestione delle risorse cognitive, riducendo il carico estraneo e favorendo l'attivazione del carico pertinente, in stretta relazione con la motivazione e l'*engagement* cognitivo (Moreno & Park, 2010).

Adottare una prospettiva unidimensionale nell'analisi dell'*engagement* musicale risulta tuttavia limitante, poiché non consente di cogliere la complessità fenomenologica del costrutto. Per tale ragione, si è progressivamente affermata nella letteratura una visione multidimensionale, che concepisce l'*engagement* come meta-costrutto articolato su componenti affettive, cognitive e comportamentali (Mills et al., 2013). In tale prospettiva, la musica si configura come un medium privilegiato per attivare e integrare tali componenti, esercitando una funzione modulatrice sull'intensità, la qualità e la persistenza del coinvolgimento educativo. Il modello teorico proposto da Hookham e Nesbitt (2019) si inserisce in questa cornice, fornendo una sistematizzazione che valorizza l'interdipendenza delle tre dimensioni sopra citate: l'investimento emotivo (affettivo), la profondità dell'elaborazione concettuale (cognitivo) e la partecipazione attiva (comportamentale).

Malgrado tali sviluppi concettuali, la misurazione dell'engagement musicale presenta ancora significative criticità epistemologiche e metodologiche, dovute principalmente alla natura non direttamente osservabile dei processi coinvolti (Ben-Eliyahu et al., 2018; Kahu, 2013). Le metodologie qualitative – quali questionari autovalutativi, interviste semi-strutturate e osservazioni partecipate – si configurano, a oggi, come le più idonee a rilevare la dimensione fenomenologica dell'engagement in contesti musicali (Hookham & Nesbitt, 2019).

Nel quadro teorico e metodologico delineato, il presente contributo presenta i risultati di una sperimentazione educativa orientata alla promozione dell'*engagement* musicale in un contesto didattico inclusivo, destinato a docenti in formazione. L'intervento ha comportato momenti di progettazione didattica integrando codici visivi e stimoli sonori con la finalità di supportare processi di tipo inclusivo. Tali momenti hanno condotto gli specializzandi a riflettere sul potenziale di stimolazione delle funzioni esecutive superiori (in particolare attenzione, memoria operativa e automonitoraggio), agendo in maniera integrata sulle tre dimensioni dell'*engagement*, coerentemente con le evidenze empiriche più recenti (Bevan et al., 2014; Sugden et al., 2021) che corroborano l'ipotesi secondo cui elevati livelli di *engagement*, attivati anche mediante la musica, favoriscono strategie di apprendimento profondamente orientate alla rielaborazione concettuale e alla costruzione significativa delle conoscenze. In tale prospettiva, l'*engagement* musicale non costituisce un elemento accessorio, bensì un dispositivo epistemico e metacognitivo in grado di potenziare l'efficacia dei processi formativi, conferendo all'esperienza educativa maggiore significatività, personalizzazione e inclusività.

3. Traiettorie semplesse nell'*engagement* musicale

Negli ultimi decenni, numerosi studi hanno evidenziato il potenziale intrinseco della musica come leva per promuovere l'*engagement* e, conseguentemente, per migliorare i processi di apprendimento. La musica, intesa come esperienza sonora interattiva, è in grado di motivare e coinvolgere i discenti grazie alle sue caratteristiche strutturali (ritmo, melodia, armonia) e al potere evocativo che esercita sulle dimensioni emotiva, cognitiva e comportamentale dell'individuo (Fredricks et al., 2004; Gustavson et al., 2021). La letteratura scientifica ha messo in luce come il suono svolga una funzione catalizzatrice, favorendo non solo il coinvolgimento individuale, ma anche il benessere psicosociale, la concentrazione e la memorizzazione (Sammler et al., 2013; Gustavson et al., 2021). In ambito educativo, la musica non agisce soltanto come stimolo estetico o intrattenitivo, bensì come strumento di mediazione cognitiva ed emotiva, facilitando l'accesso alle informazioni, la comprensione dei contenuti e l'identificazione con il contesto formativo. Un'interfaccia educativa sonora ben progettata riduce il carico cognitivo extrinseco (Moreno & Park, 2010), consentendo agli studenti di concentrarsi maggiormente sull'obiettivo didattico anziché sugli aspetti tecnici dell'interazione. L'utilizzo di stimoli acustici come segnali di *feedback* o rinforzo (es. jingle, effetti sonori, brevi melodie) agevola i processi di attenzione selettiva e la costruzione di tracce mnestiche più salienti. Tale stimolazione sensoriale, se ben calibrata, può incrementare la

motivazione intrinseca, la resilienza e la persistenza nell'attività (Sugden et al., 2021), elementi chiave per un apprendimento significativo. Il principio del *less is more* risulta particolarmente efficace in questo contesto: una comunicazione acustica chiara, sintetica e funzionale favorisce l'accessibilità cognitiva, mantenendo elevati i livelli di attenzione e coinvolgimento. Il suono non si configura quindi come elemento accessorio o decorativo, bensì come dispositivo vicariante, capace di mediare il rapporto tra studente e contenuto, modulando le emozioni e supportando la memorizzazione attraverso l'attivazione affettiva. La musica si rivela inoltre un potente rinforzo emozionale, soprattutto quando associata a momenti di successo o di difficoltà (Bevan et al., 2014). Molti studi confermano l'efficacia della musica nell'agevolare l'assimilazione e la ritenzione delle informazioni, specie quando organizzata in pattern melodici ripetitivi che fungono da *ancore mnestiche* (Gustavson et al., 2021). Il suono può inoltre segmentare e strutturare l'esperienza formativa, segnalando fasi, transizioni o stati cognitivi specifici, facilitando così l'orientamento e la comprensione del compito. Uno degli aspetti più rilevanti della musica in ambito educativo è la sua adattabilità contestuale: la variazione dinamica del paesaggio sonoro in risposta al comportamento dell'utente può rafforzare l'immersione e migliorare la concentrazione, modulando in tempo reale il livello di attivazione e la qualità dell'esperienza formativa. Tale dinamismo presenta notevoli affinità con il paradigma della semplessità proposto da Alain Berthoz, che descrive l'adattamento come capacità di gestire la complessità attraverso soluzioni flessibili, modulate e prevedibili. La semplessità si fonda su regole operative e pattern d'azione, nello specifico sei proprietà (separazione delle funzioni e modularità, rapidità, affidabilità, flessibilità e adattamento al cambiamento, memoria e generalizzazione) e sei principi (inibizione e principio del rifiuto, specializzazione e selezione, anticipazione probabilistica, deviazione, cooperazione e ridondanza e senso). Nella presente indagine l'analisi dei dati raccolti si è soffermata in particolare, su due principi, ovvero la *deviazione* e *la cooperazione e ridondanza*.

La Deviazione, nello specifico, è il principio della divergenza, delle alternative, che Callimaco descrive puntualmente quando parla di strade non battute dai carri e percorsi inusitati (trad. 1996).

È la regola dell'alternativa di cui dispone l'organismo, ovvero la possibilità di sostituire una funzione adattiva adoperandone una diversa e che possa operare adeguatamente anche con modalità differenti da quelle abituali; è la regola dell'alternativa che agisce in ogni sistema ogni qualvolta sia necessario, adottando il principio della sostituzione e quello della vicarianza (Berthoz, 2011, p. 9). Un sistema, in tale ottica, è vicariante quando agisce con una funzione sostitutiva che, per il raggiungimento degli stessi scopi, adopera una modalità differente di adattamento, possibile se operato attraverso la stes-

sa funzione o sostituendo la funzione con un'altra o utilizzando in un altro modo una funzione che generalmente persegue altri scopi. La cooperazione e ridondanza, invece, presume che ogni sistema operi efficacemente solo se i suoi elementi si interconnettono e operino insieme. La vita dell'uomo richiede la cooperazione del sistema cardiocircolatorio, muscolare, articolare, osseo, endocrino, nervoso, digerente, respiratorio e, se uno di questi sistemi non agisce all'unisono, le conseguenze investono tutti gli altri sistemi, nelle parole degli autori

> "*ogni volta che si sviluppa un movimento, l'azione motoria si fonda sulla cooperazione di muscoli agonisti e antagonisti e, nello stesso tempo, si rende necessario disporre sincronicamente di ogni funzione motoria introdotta, pronta a sostituire quella che venuta meno, agendo una contractance, che esprime una ridondanza, ovvero una capacità di fruire su una sovrabbondanza di azioni disponibili, capaci di vicariare in caso di necessità*" (Sibilio, 2023, p. 85).

4. Metodologia, campione e strumento

L'indagine condotta ha adottato un disegno metodologico Mixed Methods, combinando approcci quantitativi e qualitativi per analizzare in modo approfondito il livello di *engagement* degli studenti in risposta a un intervento didattico strutturato secondo il paradigma della semplessità (Berthoz, 2011). Il campione ha visto coinvolti 391 partecipanti volontari, tutti frequentanti le attività del IX ciclo del corso di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni e alle alunne con disabilità presso l'Università degli Studi di Salerno. Di questi, 297 partecipanti hanno completato correttamente la somministrazione pre e post-intervento del questionario, rendendo i dati idonei per l'analisi. L'intervento si è articolato in 20 ore di attività laboratoriali, distribuite tra novembre 2024 e febbraio 2025, con un focus specifico sull'uso della musica come strumento inclusivo e veicolo per il potenziamento del coinvolgimento didattico. La componente quantitativa si è basata sulla *Engagement* Scale sviluppata da Sun et al. (2012), composta da 15 item su scala Likert a 5 punti, che indagano le tre dimensioni del costrutto: *behavioural, emotional* e cognitive *engagement*. L'affidabilità interna dello strumento è risultata elevata ($\alpha = .89$), con valori distinti per le singole dimensioni: componente comportamentale ($\alpha = .88$), emotiva ($\alpha = .75$) e cognitiva ($\alpha = .63$). I dati ottenuti sono stati elaborati mediante t-test per campioni appaiati, con individuazione dei *p-value* per ciascun item, al fine di verificare l'esistenza di differenze statisticamente significative tra le rilevazioni pre e post-intervento. Parallelamente, la componente qualitativa è stata

indagata tramite items aperti orientati alla rilevazione delle percezioni soggettive dei partecipanti circa il riconoscimento del potenziale formativo delle attività laboratoriali musicali, in termini di promozione dell'*engagement*, dell'autoefficacia percepita e della riflessività sul processo di apprendimento. Tale approccio integrato ha permesso di valorizzare la complessità del costrutto in oggetto, fornendo evidenze sia quantitative sia descrittive sull'efficacia dell'intervento proposto.

5. Analisi e discussione dei dati

L'analisi quantitativa dei dati, ottenuta tramite t-test per campioni appaiati, ha evidenziato variazioni statisticamente significative nelle tre dimensioni dell'*engagement* (comportamentale, emotiva e cognitiva), a seguito dell'intervento laboratoriale a carattere musicale. In particolare, i primi tre item della scala (A1, A2, A3), relativi al rispetto delle regole, al rispetto delle scadenze e al controllo degli errori, hanno restituito p-value estremamente bassi (tutti $< .001$), indicando un incremento significativo nei comportamenti autoregolati e proattivi dei partecipanti. Tale evidenza empirica suggerisce che il contesto laboratoriale abbia contribuito in modo sostanziale allo sviluppo di competenze di responsabilità, autodisciplina e autocontrollo. Per quanto riguarda la dimensione emotiva (item B1–B7), si osserva un miglioramento generalizzato degli indicatori legati alla motivazione intrinseca e al benessere percepito. In particolare, item come B1 (Mi sento coinvolto), B2 (Provo soddisfazione), B3 (Mi diverto) e B7 (Mi sento motivato) hanno riportato p-value altamente significativi ($p < .001$), confermando un rafforzamento del coinvolgimento affettivo positivo. Anche B4 (Provo interesse) e B5 (Mi sento felice) hanno mostrato miglioramenti significativi, seppur con p-value leggermente superiori (rispettivamente $p = .0009$ e $p = .0265$), suggerendo un impatto favorevole dell'intervento sulla qualità dell'esperienza emotiva. Solo l'item B6 (Tendo ad annoiarmi) non ha raggiunto la soglia di significatività statistica ($p = .079$), pur evidenziando una tendenza al miglioramento; ciò indica che l'approccio laboratoriale ha contribuito, seppur in misura contenuta, a ridurre i livelli percepiti di noia. Anche la dimensione cognitiva (C1–C5) ha mostrato esiti positivi, con tutti gli item caratterizzati da p-value inferiori a .05 e, in particolare, C2, C3 e C5 con $p < .01$. Questi risultati evidenziano un potenziamento della motivazione intrinseca all'apprendimento e dei processi metacognitivi. I partecipanti hanno riportato un maggiore senso di autonomia nello studio (C1, C4), un atteggiamento maggiormente esplorativo e orientato alla scoperta (C2), nonché un coinvolgimento attivo nella comprensione e nell'elaborazione dei contenuti (C3, C5). Nel complesso, i risultati confermano l'efficacia delle attività laboratoriali a mediazione musicale nel promuovere l'*engagement* nelle sue componenti comportamentale, affettiva e cognitiva, in linea con

l'approccio tridimensionale al coinvolgimento proposto da Fredricks et al. (2004) e ripreso da Hookham & Nesbitt (2019).

6. Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine confermano in maniera significativa il potenziale dell'approccio laboratoriale a mediazione musicale nel promuovere un *engagement* educativo multidimensionale, con ricadute tangibili sulle pratiche inclusive e sulla qualità dell'agire didattico. L'incremento riscontrato nelle tre componenti dell'*engagement,* a seguito dell'intervento laboratoriale, suggerisce l'efficacia di modelli formativi ispirati alla semplessità e caratterizzati da una marcata non linearità operativa. La musica, in quanto dispositivo vicariante e sensorialmente orientato, si è dimostrata capace di stimolare forme di coinvolgimento attivo, agendo contestualmente sul piano affettivo, cognitivo e metacognitivo. Tale multidimensionalità conferma le evidenze teoriche circa il valore euristico dell'*engagement* musicale, che si configura non solo come un indicatore di partecipazione attiva, bensì come vettore di trasformazione delle pratiche educative stesse.

Alla luce di quanto analizzato, pertanto, appare auspicabile una più sistematica integrazione di artefatti sonori e dispositivi musicali all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti, al fine di promuovere ambienti di apprendimento dinamici, adattivi e maggiormente inclusivi. In tale ottica, la cornice teorica della semplessità si rivela particolarmente feconda, in quanto consente di articolare modelli didattici capaci di affrontare la complessità educativa attraverso soluzioni creative e contestualmente adeguate.

Infine, si evidenzia la necessità di ulteriori approfondimenti empirici, in particolare mediante metodologie longitudinali e disegni di ricerca controllati, per indagare in maniera ancora più approfondita la relazione tra musica, *engagement* e inclusione. Tali studi potrebbero contribuire a consolidare un impianto epistemologico e operativo che riconosca nella dimensione estetico-musicale non un complemento accessorio, ma una leva strutturale per la trasformazione del curricolo e la promozione di una scuola realmente orientata a *tutti e ciascuno*.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa? *Italian Journal of Educational Research*, (16), 11-22.

Barrett, M.S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday'musical engagement of a young child. *Journal of early childhood research, 7*(2), 115-134.

Bearman, M., Smith, C.D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M. & Neumann, D.L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development, 31*(5) 625-640.

Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C.D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 87-105. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.

Berthoz, A. (2011). *La semplessità*. Torino: Codice.

Bevan, S.J., Chan, C.W.L., & Tanner, J.A. (2014). Diverse assessment and active student engagement sustain deep learning: A comparative study of outcomes in two parallel introductory biochemistry courses. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 42*(6), 474-479. https://doi.org/10.1002/bmb.20824

Brom, C., Buchtova, M., Sisler, V., Dechterenko, F., Palme, R., & Glenk, L.M. (2014). Flow, social interaction anxiety and salivary cortisol responses in serious games: A quasi-experimental study. *Computers & Education, 79*, 69-100.

Csikszentmihalhi, M. (2020). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*.: Londra Hachette UK.

Diehl, L.A., de Souza, R.M., Gordan, P.A., Esteves, R.Z. & Coelho, I.C.M. (2015). User assessment of—Insu-OnLine, a game to fight clinical inertia in diabetes: A pilot study. *Games for health journal, 4*(5), 335-343.

Doherty, K., & Doherty, G. (2018). Engagement in HCI: conception, theory and measurement. *ACM computing surveys (CSUR), 51*(5), 1-39.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, *74*(1), 59-109.

Gerling, K., Fuchslocher, A., Schmidt, R., Kramer, N., & Masuch, M. (2011). *Designing and evaluating casual health games for children and teenagers with cancer*. Berlino: Springer.

Gris, G., & Bengtson, C. (2021). Assessment Measures in Game-Based Learning Research: A Systematic Review. *International Journal of Serious Games, 8*(1), 3-26.

Gustavson, D.E., Coleman, P.L., Iversen, J.R., Maes, H.H., Gordon, R.L., & Lense, M.D. (2021). Mental health and music engagement: review, framework, and guidelines for future studies. *Translational psychiatry, 11*(1), 370.

Henry, J., Tang, S., Hannenghan, M., & Carter, C. (2017, June). A Measure of Student Engagement for Serious Games and IoT. In *International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment* (pp. 262-270). Cham: Springer International Publishing.

Hookham, G., Nesbitt, K., & Kay-Lambkin, F. (2016, February). Comparing usability and engagement between a serious game and a traditional online program. In *Proceedings of the Australasian Computer Science Week Multiconference* (pp. 1-10). New York: Association for Computing Machinery.

Mills, C., D'Mello, S., Lehman, B., Bosch, N., Strain, A., & Graesser, A. (2013, July). What makes learning fun? Exploring the influence of choice and difficulty on mind wandering and engagement during learning. In *International conference on artificial intelligence in education* (pp. 71-80). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Moreno, R. (Ed.). (2010). Cognitive load theory: Historical development and relation to other theories. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 9–28). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.003

Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758-773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kim, W., Seong, M., Kim, K. J., & Kim, S. (2024). Engagnition: A multi-dimensional dataset for engagement recognition of children with autism spectrum disorder. *Scientific Data*, *11*(1), 299.

Koster, R. (2005). *A theory of fun for game design*. Scottsdale, AZ: Paraglyph Press.

O'Brien, H.L., & Toms, E.G. (2008). What is user engagement? A conceptual framework for defining user engagement with technology. *Journal of the American society for Information Science and Technology, 59*(6), 938-955.

Sammler, D., Koelsch, S., Ball, T., Brandt, A., Grigutsch, M., Huppertz, H.J., ..., & Schulze-Bonhage, A. (2013). Co-localizing linguistic and musical syntax with intracranial EEG. *Neuroimage*, *64*, 134-146.

Sanchez, D. R. (2022). Videogame-based learning: A comparison of direct and indirect effects across outcomes. *Multimodal Technologies and Interaction*, *6*(4), 26.

Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori Editore.

Sibilio, M. (2015). La didattica semplessa: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, *136*, 477-493.

Sibilio, M. (2023). *La semplessità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.

Sibilio, M., & Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society-Open Access*, *7*(2).

Sugden, N., Brunton, R., MacDonald, J.B., Yeo, M., & Hicks, B. (2021). Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities. *Australian Journal of Educational Technology, 37*(2).

Sun, J.C.Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology, 43*(2), 191-204.

Van Geert, P., & H. Steenbeek (2014). The Good, the Bad and the Ugly? The Dynamic Interplay between Educational Practice, Policy and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 11*(2), 22-39.

Sessione 5B
Dottoranti in azione: progetti e prospettive di ricerca

1.

Introduzione ai lavori della sessione 5B

Introduction to the work of session 5B

Gianluca Amatori*

Sommario

Il contributo offre una riflessione sui lavori presentati nella Sessione 5, che ha raccolto interventi di dottorandi e giovani ricercatori impegnati sui temi dell'inclusione educativa e della pedagogia speciale. La varietà dei contributi riflette la vivacità della ricerca emergente e la pluralità di approcci con cui vengono affrontate le sfide della contemporaneità. I temi analizzati spaziano dall'inclusione scolastica alla transizione all'età adulta, dalle tecnologie inclusive alla formazione degli insegnanti, dalle politiche territoriali alla progettazione universale. Per facilitare una lettura trasversale, i contributi sono stati ricondotti ad alcune aree tematiche affini, senza pretesa di esaurirne la complessità. Emergono nuclei concettuali ricorrenti: l'urgenza di una *governance* inclusiva, il valore della collaborazione multi-attore, il ruolo dell'autodeterminazione e l'importanza di un approccio critico alla formazione. In chiusura si delineano alcune prospettive future di ricerca e implicazioni di *policy*, anche in dialogo con il quadro internazionale. Il testo intende restituire non solo una sintesi dei contenuti, ma anche il segno di una comunità scientifica in movimento, capace di produrre visioni pedagogiche articolate, rigorose e profondamente orientate al principio dell'inclusione.

Parole chiave: inclusione, pedagogia speciale, ricerca emergente, autodeterminazione, progettazione inclusiva.

Abstract

This contribution offers a reflection on the presentations delivered in Session 5, which featured the work of doctoral candidates and early-career researchers focused on in-

* Università Europea di Roma.

clusive education and special pedagogy. The diversity of the contributions reflects the vitality of emerging research and the plurality of approaches used to address contemporary educational challenges. Topics covered range from school inclusion to transitions into adulthood, from inclusive technologies to teacher training, from territorial policies to universal design for learning. To facilitate a transversal reading, the papers have been grouped into thematic areas, without claiming to exhaust the complexity of the issues involved. Several recurring conceptual themes emerge: the urgency of inclusive governance, the value of multi-stakeholder collaboration, the role of self-determination, and the importance of a critical approach to education and training. The paper concludes by outlining future research perspectives and policy implications, also in light of the international debate. The aim is not only to summarize the content of the session, but also to highlight the dynamic nature of a scholarly community capable of producing rigorous, nuanced pedagogical visions, deeply rooted in the principle of inclusion.

Keywords: *inclusion, special pedagogy, emerging research, self-determination, inclusive design.*

1. Introduzione

La Sessione 5 ha accolto contributi di dottorandi e giovani ricercatori, mettendo in luce la vivacità e la pluralità che caratterizzano la ricerca contemporanea in pedagogia speciale. L'energia intellettuale portata da questa nuova generazione di studiosi testimonia un fermento scientifico notevole, alimentato dalla volontà di approfondire questioni cruciali per l'inclusione educativa. I lavori presentati sono l'espressione di una comunità scientifica in movimento, impegnata nell'indagare problemi emergenti e nel proporre soluzioni innovative per una società più inclusiva.

I contributi spaziano su un ampio ventaglio di tematiche chiave, a conferma della ricchezza dei percorsi di ricerca intrapresi. Si va dalle riflessioni sulle sfide che la disabilità pone in contesti familiari e nella prima infanzia, alle analisi sui processi istituzionali che accompagnano l'inclusione scolastica, fino alle proposte che riguardano l'innovazione delle pratiche educative e culturali per garantire accessibilità e partecipazione. Questa varietà di prospettive non è casuale, ma riflette la complessità intrinseca dell'inclusione: ogni contributo aggiunge un tassello al quadro complessivo, delineando un panorama in cui approcci differenti convergono verso l'obiettivo comune di promuovere contesti educativi equi e aperti a tutti. Al fine di rendere più funzionale la lettura trasversale dei contributi proposti, si propone di seguito una possibile articolazione per affinità

tematiche, senza pretesa alcuna di esaurirne le prospettive o di limitarne la ricchezza interpretativa.

2. Alleanze educative e inclusione sistemica

Diversi contributi sottolineano l'importanza di un approccio sistemico e di alleanze educative tra scuola, famiglia, servizi e comunità. Promentino & Sabatano esplorano il ruolo delle famiglie nell'*outdoor education* di giovani con disabilità intellettiva in contesti marginali: le interviste a genitori rivelano che la carenza di esperienze all'aperto è dovuta non solo a limitate opportunità del territorio, ma anche al timore dei genitori verso l'esterno, vissuto più come pericolo che come risorsa. Questo atteggiamento può limitare l'autonomia e l'*agency* dei figli, suggerendo la necessità di supportare le famiglie a cambiare prospettiva.

A livello territoriale, Righi illustra un progetto per fare di San Marino una *Comunità Educante*, integrando servizi educativi e patrimonio culturale in un approccio ecosistemico e inclusivo. Ispirandosi al concetto di *Learning City* e ai principi dell'UDL, la ricerca mira a creare una rete di servizi accessibili coinvolgendo istituzioni e cittadini, con particolare attenzione ai gruppi vulnerabili. Sul fronte delle barriere fisiche e sociali, Savino et al. conducono una ricerca-azione nel Gargano per identificare ostacoli e soluzioni all'inclusione. Dalle analisi iniziali emergono problemi non solo strutturali, ma anche amministrativi (burocrazia, carenza di fondi) che rallentano l'abbattimento delle barriere architettoniche. Il progetto prevede di coinvolgere attori locali (amministratori, associazioni, persone con disabilità) e di produrre un vademecum con linee guida per i decisori politici, al fine di migliorare l'accessibilità e l'efficacia delle norme esistenti.

3. Formazione e sviluppo professionale per l'inclusione

La formazione dei docenti e degli operatori educativi emerge come leva strategica per l'inclusione. Centrone, con uno studio esplorativo, introduce la *Molecola dell'Identità (MI)*: uno strumento per aiutare i futuri insegnanti a riflettere in modo critico sui propri privilegi e sulle intersezioni identitarie (genere, classe, etnia, orientamento sessuale, disabilità) che influenzano le pratiche educative. Sperimentata con oltre 350 partecipanti, la MI ha evidenziato una diffusa *resistenza* delle insegnanti in formazione a riconoscere il proprio privilegio, confermando la necessità di percorsi pedagogici che decostruiscano l'ideologia meritocratica e promuovano pratiche critiche orientate alla giustizia sociale.

Sul versante della formazione in servizio, Orlando & De Angelis mostrano che un percorso di formazione autoriflessiva rivolto a tutor alla pari (studenti universitari che supportano colleghi con disabilità/DSA) migliora sensibilmente le competenze inclusive di questi *tutor*. Lo studio condotto all'Università degli Studi Roma Tre registra, dopo la formazione, una maggiore capacità dei *tutor* di gestire situazioni complesse, accompagnata da un incremento dell'autoefficacia e da una più acuta consapevolezza delle dinamiche inclusive. Ciò suggerisce che inserire momenti strutturati di riflessione e supervisione nei percorsi formativi può accrescere la preparazione di docenti e *tutor* ad affrontare contesti eterogenei.

4. Inclusione nell'istruzione superiore

L'inclusione si estende anche all'università, dove emergono nuove sfide e opportunità. Lombardo Pontillo & Oliva esplorano l'esperienza di studenti universitari con DSA, evidenziando che molti incontrano difficoltà quali materiali didattici poco accessibili e ansia nella gestione degli esami. Al contempo, alcuni studenti sviluppano strategie di *adattamento*: attraverso un percorso di accettazione del disturbo e maggiore consapevolezza delle proprie capacità, riescono a fronteggiare meglio gli ostacoli accademici. Ciò sottolinea l'importanza di potenziare i servizi di supporto negli atenei e di diffondere una cultura inclusiva in cui differenti modalità di apprendimento siano riconosciute e sostenute come parte della normalità.

Un altro aspetto riguarda il supporto tra pari e l'accessibilità in ambito accademico. Lo studio di Orlando & De Angelis, citato in precedenza, dimostra che il tutorato alla pari, se adeguatamente formato e istituzionalizzato, rappresenta un efficace accomodamento per favorire il successo formativo degli studenti con disabilità, migliorando il senso di appartenenza e la fiducia in sé dei beneficiari. In linea con ciò, raccomandazioni nazionali (es. Rapporto ANVUR 2022) invitano gli atenei a considerare gli studenti con disabilità e DSA non come un problema, ma come *"una risorsa da valorizzare"* per l'intera comunità universitaria.

5. Pratiche didattiche inclusive e differenziazione

Nella scuola, due lavori approfondiscono sfide specifiche legate alla differenziazione didattica. Monchietto et al. affrontano le difficoltà dell'insegnamento della matematica a studenti con disabilità visive: evidenziano che rendere i contenuti accessibili in Brail-

le o in formato audio non basta a garantire la comprensione, poiché la matematica fa ampio uso di visualizzazioni e strutture globali difficilmente traducibili linearmente. Gli autori propongono approcci multimodali ed *embodied* (es. modelli tattili, descrizioni verbali arricchite, gesti) che valorizzino diverse rappresentazioni, riconoscendo la diversità come risorsa per una didattica più consapevole e inclusiva.

Rizzo et al. studiano invece gli studenti doppiamente eccezionali (*gifted* con disturbi dell'apprendimento o altre difficoltà). In quattro classi speciali olandesi composte da alunni *2E* hanno analizzato le relazioni tra pari tramite test sociometrici. Dallo studio emerge che gli alunni con maggiori difficoltà di autoregolazione emotiva e comportamentale sono i più frequentemente rifiutati dai coetanei, anche in un contesto di pari alto-potenziali. Ciò indica la necessità di interventi mirati sulle competenze socio-emotive e di un'attenzione educativa particolare per questo gruppo di studenti, il cui profilo asincrono richiede strategie personalizzate di inclusione.

6. Tecnologie digitali e innovazione per l'inclusione

Numerosi contributi enfatizzano il ruolo delle tecnologie nel promuovere inclusione, purché integrate in una pedagogia centrata sull'allievo. Repetti & Valenti invitano a non confondere l'innovazione con la mera introduzione di strumenti digitali: la tecnologia è davvero inclusiva solo se lo studente mantiene un ruolo attivo e creativo nel processo. Ad esempio, piattaforme aperte e collaborative come *eTwinning* possono favorire apprendimenti personalizzati e cooperativi tra studenti di paesi diversi, ma l'apprendimento avviene *attraverso* la tecnologia e non *dalla* tecnologia. Le autrici auspicano l'uso di strumenti flessibili, adattabili ai bisogni individuali e capaci di offrire feedback formativi, così da rispondere efficacemente alle sfide dell'educazione digitale.

Sul fronte applicativo, Placanica & Sgambelluri presentano la progettazione di un'app di *digital storytelling* ispirata al paradigma del *Life Designing* e ai principi UDL. L'app, destinata alla scuola primaria, integra tecnologie assistive per garantire accessibilità e guida gli alunni in attività di narrazione autobiografica digitale. Questo strumento mira a potenziare autoconsapevolezza e orientamento precoce nei bambini, utilizzando la narrazione come mezzo di crescita personale ed *empowerment*, affinché fin da piccoli gli studenti con disabilità possano esplorare la propria identità e progettualità in un ambiente inclusivo.

Tra le tecnologie emergenti, Palma & Amatori evidenziano che, nella Scuola in Ospedale, l'uso combinato di Intelligenza Artificiale e *gamification* può aiutare a mantenere motivati e coinvolti gli studenti lungodegenti. L'IA permette di personalizzare

in tempo reale i percorsi didattici adattandoli ai bisogni di ciascun alunno, mentre la gamification introduce elementi ludici e narrativi che stimolano l'*engagement* e il senso di appartenenza degli studenti ospedalizzati. Il progetto in corso esplora benefici e sfide di questi approcci, con l'idea di costruire ambienti di apprendimento innovativi e individualizzati che supportino il benessere e la continuità educativa in ospedale.

Infine, Vitale et al. sperimentano l'impiego di un *robot* sociale (Pepper) come facilitatore per l'apprendimento della matematica. Grazie alla capacità di interazione multimodale (linguaggio, gesti) e di fornire *feedback* immediati e personalizzati, Pepper può coinvolgere gli studenti in modo naturale ed empatico. Combinando l'uso del *robot* con lo *storytelling* e con i principi UDL, lo studio verifica come un approccio di questo tipo possa rendere l'apprendimento matematico più accessibile e motivante per alunni con diversi bisogni. I risultati preliminari indicano che l'integrazione della robotica sociale in classe offre esperienze di apprendimento personalizzate e stimolanti, capaci di adattarsi ai profili degli studenti e di aumentarne il coinvolgimento.

7. Autodeterminazione e qualità della vita

Alcuni studi si concentrano sul miglioramento della qualità della vita e dell'autonomia delle persone con disabilità attraverso interventi educativi oltre l'aula. Pannone, ad esempio, indaga l'impatto di un progetto sportivo (*Progetto Filippide*) sulla QdV di persone con disturbo dello spettro autistico, adottando il modello di Schalock e Verdugo che definisce la QdV in vari domini (benessere, relazioni, inclusione sociale, autodeterminazione, ecc.). Tramite scale di valutazione e interviste, lo studio rileva come la partecipazione ad attività sportive possa contribuire a migliorare diversi aspetti della vita dei partecipanti e fornire indicazioni per potenziare i servizi in ottica inclusiva. Lo sport emerge così non solo come attività ricreativa, ma come strumento pedagogico in grado di promuovere benessere, competenze sociali e cittadinanza attiva.

Tomei & Rizzo affrontano invece la transizione scuola-lavoro per giovani adulti con Sindrome X Fragile, principale causa ereditaria di disabilità intellettiva. Il loro progetto valuta un'esperienza di tirocini lavorativi all'estero (Erasmus+), finalizzati a sviluppare competenze professionali e autonomia nei partecipanti, neodiplomati con X Fragile. Tramite interviste e strumenti basati sull'ICF, la ricerca analizza i bisogni di supporto e l'impatto di questi tirocini sulle competenze e sull'inclusione sociale dei giovani coinvolti. Tra gli esiti attesi vi sono la messa a punto di strumenti di valutazione e di programmi formativi per tutor e accompagnatori, così da strutturare percorsi efficaci di inserimento lavorativo per persone con disabilità intellettive. Questo studio evidenzia

l'importanza di fornire sostegni mirati nella fase di ingresso nel mondo del lavoro – un aspetto centrale per garantire che l'inclusione prosegua oltre il termine della scuola e si traduca in partecipazione attiva nella vita adulta.

Perrotta e Aiello riflettono sulla innovazione terminologica introdotta dal d.lgs 62/24 e sulla importanza della parola come veicolo del cambiamento culturale. Particolare attenzione viene riservata alla trasformazione del testo normativo che sostituisce l'approccio medico individuale con l'attenzione alle diverse forme di supporto che devono essere offerte alla persona con disabilità.

8. Conclusioni

Le evidenze emerse da questa sessione sottolineano che l'inclusione educativa è un cantiere aperto, ricco di conquiste ma anche di sfide tuttora irrisolte. Sebbene i contributi mostrino progressi significativi - ad esempio nel progettare ambienti formativi più attenti alle diversità o nel coinvolgere attivamente famiglie e comunità nei processi educativi - permangono questioni aperte su cui la riflessione scientifica e la prassi devono ancora concentrarsi.

Una prima sfida riguarda la piena traduzione dei principi inclusivi nella quotidianità di tutti i contesti educativi: dalla scuola dell'infanzia all'università, l'obiettivo di garantire partecipazione e successo formativo a ciascuno studente richiede un impegno continuo e coordinato.

Un'altra sfida cruciale è colmare il divario tra teoria e pratica: le migliori strategie delineate dalla ricerca devono trovare concreta applicazione, formando insegnanti e operatori capaci di agire in modo inclusivo nelle situazioni reali. Inoltre, emergono nuove problematiche legate ai cambiamenti sociali e culturali contemporanei – si pensi, ad esempio, alla necessità di una leadership inclusiva nelle istituzioni scolastiche o all'inclusione in contesti oltre la scuola, come i musei e il mondo del lavoro – che richiedono ulteriori approfondimenti.

Le potenzialità per la ricerca futura in pedagogia speciale appaiono, dunque, molteplici e stimolanti. Sarà importante sviluppare approcci interdisciplinari e metodologie di ricerca partecipativa, coinvolgendo attivamente non solo gli esperti accademici ma anche gli attori sul campo (studenti, famiglie, comunità) nella co-costruzione di conoscenze. Progetti di ricerca comparativa internazionale potranno offrire nuovi spunti, mettendo a confronto esperienze diverse per individuare pratiche inclusive efficaci e adattabili a contesti eterogenei. Allo stesso tempo, un maggiore dialogo tra ricerca e policy contribuirà a tradurre le evidenze empiriche in linee guida operative e interventi

sistemici, affinché le innovazioni sperimentate non restino confinate a casi isolati ma diventino patrimonio condiviso del sistema educativo.

In conclusione, l'insieme dei lavori discussi in questa sessione conferma quanto sia dinamico e vitale il campo della pedagogia speciale orientata all'inclusione. Le idee e le evidenze apportate dai giovani studiosi arricchiscono il dibattito scientifico e indicano percorsi promettenti, ma ricordano anche che il cammino verso un'educazione autenticamente inclusiva è un processo in divenire. Mantenere viva la vivacità intellettuale e la collaborazione all'interno della comunità scientifica sarà essenziale per affrontare le sfide future con rigore e creatività. Solo così sarà possibile trasformare le aspirazioni inclusive in pratiche diffuse e sostenibili, contribuendo al progresso di un sistema educativo davvero per tutti, in linea con i più elevati standard internazionali di equità e qualità.

Dopo aver illustrato i diversi contributi della sessione, si precisa che nelle pagine seguenti sono riportati in forma estesa soltanto i lavori per i quali gli autori hanno inviato il testo completo; per gli altri contributi è disponibile l'*abstract*, pubblicato negli atti.

2.

"La Molecola dell'Identità (MI)" quale strumento intersezionale per orientare scelte pedagogiche consapevoli. Un'indagine esplorativa con insegnanti in formazione all'Università di Roma Tre

"The Identity Molecule (MI)" as an intersectional tool to orient conscious pedagogical choices. An exploratory survey with teachers in training at the University of Roma Tre

Barbara Centrone*

Sommario

Attraverso le scelte curricolari e le pratiche didattiche la Scuola opera come macchina disciplinare che conforma a standard socioculturali dominanti, reiterando normatività implicitamente politiche. Nella convinzione che sia necessario decostruire quelle dinamiche di potere che, anche quando esercitate inconsapevolmente, riproducono gerarchie tra corpi e influenzano la costruzione delle identità, ho creato uno strumento di coscientizzazione politica: la "Molecola dell'Identità" (MI). Attraverso la rappresentazione visiva della propria identità e l'analisi delle intersezioni tra categorie bio-sociali – genere, classe, etnia, orientamento sessuale, disabilità – permette di riflettere in modo critico sui concetti di oppressione e privilegio. Sperimentato su oltre 350 partecipanti tra contesti accademici ed extrauniversitari, la MI è stata proposta durante il Laboratorio di Pedagogia Inclusiva (Prof. Bocci) che promuove strategie educative per contrastare il bullismo abilista e omolesbobitransafobico. Dall'analisi delle MI realizzate dalle insegnanti in formazione è emersa una resistenza diffusa nel riconoscere il privilegio, confermando la necessità di strumenti pedagogici capaci di problematizzare l'ideologia meritocratica e il portato politico del corpo nell'educazione. L'analisi delle MI e dei feedback forniti dalle insegnanti permette di affermare l'efficacia della MI nel promuovere pratiche di-

* Università degli Studi Roma Tre.

dattiche consapevoli, critiche e intersezionali, orientate alla giustizia sociale del testo legate alla promozione del metodo di studio di tutti gli studenti in ottica inclusiva.

Parole chiave: strumento, introspezione, intersezionalità, posizionamento.

Abstract
Through curricular choices and teaching practices, the school operates as a disciplinary machine that conforms to dominant socio-cultural standards, implicitly reiterating political norms. Convinced that it is necessary to deconstruct those power dynamics which, even when exercised unconsciously, reproduce hierarchies between bodies and influence the construction of identities, I have created a tool for political awareness: the "Identity Molecule" (MI). Through the visual representation of one's identity and the analysis of the intersections between bio-social categories – gender, class, ethnicity, sexual orientation, disability – it allows for critical reflection on the concepts of oppression and privilege. Tested on over 350 participants in academic and non-academic contexts, the MI was proposed during the Inclusive Pedagogy Laboratory (Prof. Bocci), which promotes educational strategies to contrast ableist and homo-lesbo-bi-a-transphobic bullying. The analysis of the MI carried out by trainee teachers revealed widespread resistance to recognising privilege, confirming the need for pedagogical tools capable of questioning meritocratic ideology and the political implications of the body in education. The analysis of the MIs and the feedback provided by the teachers confirms the effectiveness of the MI in promoting conscious, critical and intersectional teaching practices oriented towards social justice.

Keywords: *tool, introspection, intersectionality, positioning.*

1. Introduzione

«Non si insegna ciò che si sa o ciò che si crede di sapere: si insegna ciò che si è», affermava Jean Jaurès. Nel riprendere questa citazione, Paulo Freire (1992) ci invita a interrogarci criticamente sulla visione del mondo che abitiamo e su quei presupposti – spesso impliciti, storicamente e culturalmente situati – che guidano le nostre scelte educative. Attraverso curricoli, contenuti disciplinari e pratiche didattiche, la scuola agisce come una macchina disciplinare che modella soggettività e conforma gli individui ai codici normativi dominanti (Foucault, 1976; Medeghini, 2015; Bocci & Straniero, 2020), riproducendo dispositivi di potere e forme di normatività profondamente politiche (G. Belotti, 1973; hooks, 2020; Centrone 2025; in press).

L'educazione, infatti, non è mai un processo neutrale: è sempre situata, implicata, strutturata da relazioni di potere e dalla produzione sociale di significati. Come ha affermato Henry Giroux (1988), l'educazione costituisce un luogo privilegiato in cui si negoziano significati, si costruiscono appartenenze e si definiscono i confini della cittadinanza culturale. La scuola, in quanto istituzione eminentemente politica, rappresenta uno degli spazi in cui si rende visibile il doppio movimento della riproduzione dell'ordine dominante e del potenziale per la sua trasformazione (Centrone et al., 2025). In questo senso, il ruolo dell'insegnante non si esaurisce nella trasmissione di contenuti, ma implica una responsabilità epistemologica, etica e politica.

La scuola contribuisce a definire cosa è considerato normale, educabile, meritevole di inclusione, agendo come dispositivo di produzione di soggettività e di costruzione dei confini tra appartenenza ed esclusione. In ogni relazione educativa si sedimentano aspettative, stereotipi, norme culturali e immaginari sociali che plasmano tanto le identità degli studenti quanto quelle degli educatori (Centrone, 2024).

È in questa prospettiva che, a partire dall'anno accademico 2022-2023, il Laboratorio di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, coordinato dal Professor Fabio Bocci e da me co-progettato e condotto, ha avviato un percorso di ricerca e formazione centrato su una pedagogia intersezionale (Centrone & di Furia, in press), volta a promuovere una cultura della differenza capace di sfidare le logiche della normalizzazione e dell'omologazione. La finalità del laboratorio è quella di fornire strumenti teorici e operativi che consentano alle future insegnanti di agire consapevolmente nel contesto scolastico, prevenire ogni forma di discriminazione, con particolare attenzione all'abilismo, alla grassofobia e all'omolesbobitransfobia, e promuovere il benessere di tutte le soggettività, nel rispetto della loro complessità.

Per affrontare in modo adeguato la pluralità delle esperienze e delle identità presenti nella scuola contemporanea, non è sufficiente un approccio formativo centrato su singole categorie o bias (di genere, etnici, abilisti, ecc.): è necessario sviluppare una competenza intersezionale come dimensione strutturante della professionalità docente (Centrone, 2025b). Un approccio intersezionale consente di riconoscere come, all'interno della pratica educativa, le esperienze scolastiche di ciascuna studente non siano mai riconducibili a una sola dimensione identitaria – come il genere, l'etnia, la classe sociale o la disabilità – ma siano sempre il risultato dell'intreccio tra più fattori che si influenzano reciprocamente. Questo significa, ad esempio, che una bambina neurodivergente cresciuta in un contesto di povertà, oppure un ragazzo *queer* con background migratorio, non vivranno esclusivamente l'esperienza della neurodivergenza o della migrazione, ma sperimenteranno forme di marginalizzazione specifiche generate dall'interazione tra

queste condizioni. L'intersezione tra diversi assi di identità e di oppressione non produce una semplice somma di svantaggi, ma configura vissuti unici, profondamente situati e spesso invisibili a uno sguardo che analizza le differenze in modo isolato e gerarchico. Come sottolinea Erevelles (2011), un'autentica pedagogia intersezionale implica interrogarsi sul modo in cui il sapere scolastico, le relazioni d'aula e le pratiche valutative contribuiscano a riprodurre diseguaglianze sistemiche e a escludere alcuni soggetti dal riconoscimento pieno.

Il nostro intento è quello di "contribuire alla costruzione di una professionalità riflessiva e critica, capace di contestualizzare le pratiche educative all'interno dei dispositivi storici, sociali e culturali in cui sono inscritte" attraverso un percorso laboratoriale che affonda le proprie radici epistemologiche e valoriali in un'idea di docenza "fondata sulla giustizia sociale, la promozione dei diritti e la trasformazione democratica della scuola" (Centrone et al., 2024).

Uno dei passaggi fondamentali in questo processo di decostruzione consiste nella conoscenza di sé e nella riflessione critica sulle dimensioni identitarie che ciascuna porta con sé nell'agire educativo.

Per supportare questo lavoro introspettivo e trasformativo, ho ideato lo strumento della Molecola dell'Identità (MI), un dispositivo grafico e narrativo pensato per rappresentare le molteplici componenti dell'identità personale e per favorire una riflessione situata sulle relazioni tra sé e contesto.

Il presente contributo descrive lo strumento della Molecola dell'Identità illustrandone le finalità, la struttura e il potenziale trasformativo, attraverso l'analisi di un'esperienza condotta con un gruppo di insegnanti in formazione, studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Lo strumento si inserisce in un'ecologia della formazione orientata alla costruzione di un sapere pedagogico incarnato, intersezionale e posizionato, che valorizzi la pluralità delle soggettività e promuova una pratica educativa radicalmente orientata alla giustizia sociale.

2. Lo strumento: La Molecola dell'Identità

La Molecola dell'Identità (MI) è uno strumento pedagogico che nasce con l'intento di avviare percorsi di introspezione critica e di coscientizzazione politica.

Ispirata alle *identity charts* utilizzate dal sociologo Ferrara con le persone migranti LGBT (Masullo & Ferrara, 2020), la MI coniuga il linguaggio verbale con una moda-

lità visiva e spaziale di rappresentazione,[1] favorendo la presa di consapevolezza delle molteplici dimensioni che compongono l'identità individuale. Si fonda su un approccio intersezionale e decostruttivo, ispirato alle cornici teoriche ed epistemologiche dei Critical Disability Studies (Goodley, 2014; Sleeter, 2010; Kafer, 2013), dei Queer Studies (Warner, 1993; Kumashiro, 2002), dei Crip Studies (Centrone, 2025, Bierdz, 2024) e della pedagogia critica (Freire, 1970; hooks, 1984).

Alle persone partecipanti viene fornita la seguente consegna (Fig.1):

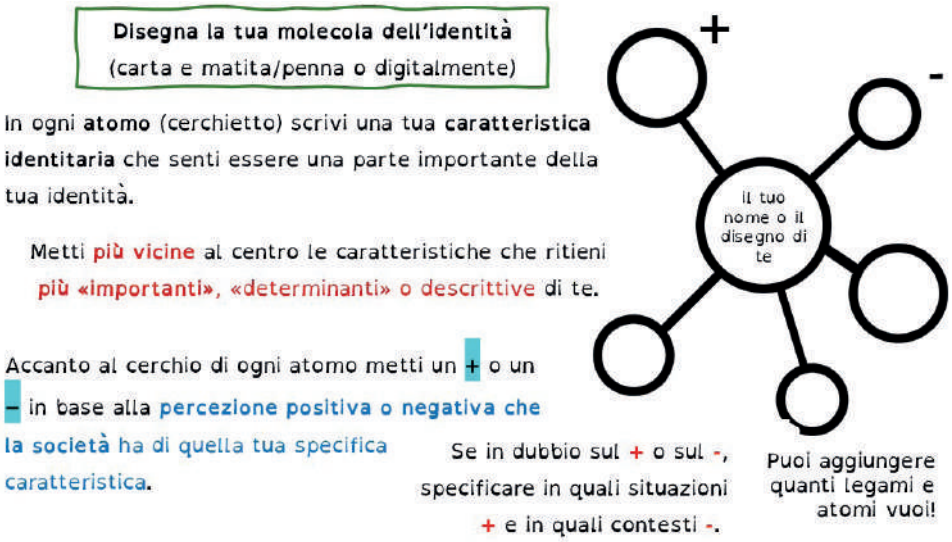


Fig. 1. Consegna.

L'unico vincolo strutturale è di natura spaziale: quanto più una caratteristica è vissuta come centrale nella costruzione della propria identità, tanto più andrà collocata vicino al nucleo centrale; viceversa, caratteristiche percepite come marginali o meno influenti potranno essere poste più lontano. Ogni elemento viene collegato al centro tramite una linea e accompagnato da un simbolo "+" o "–", da apporre sulla base della percezione sociale – mai univoca o stabile – di quella specifica caratteristica.

Questa parte della consegna è intenzionalmente ambigua: la nozione di "società" non viene definita, così come non vengono indicati criteri espliciti per l'assegnazione dei segni valoriali. Tale vaghezza ha una funzione metacognitiva e didattica ben precisa:

[1] Offrendo così un'esperienza accessibile che rispecchia i principi dell'Universal Design for Learning (CAST, 2024)

innescare un processo di *discovery learning* (Bruner, 1961) e *metacognitive scaffolding* (Veenman et al., 2006), in cui le persone sono chiamate a elaborare attivamente il senso della richiesta, sollevando interrogativi sul contesto, sul significato dei simboli e sulla natura relazionale delle identità. Frequentemente, durante lo svolgimento dell'attività, emerge spontaneamente da una o più partecipanti la necessità di chiedere chiarimenti circa il contesto di riferimento per i segni "+" o "–": questa interruzione viene valorizzata come occasione per aprire una riflessione collettiva, sollecitando ognuna a definire i contorni del proprio pensiero. Queste domande rappresentano inoltre un assist metodologico: a partire da esse, viene data la possibilità esplicita di precisare per iscritto, accanto a ciascuna caratteristica, in quali contesti tale caratteristica sia socialmente valorizzata (e dunque marcata con un "+") e in quali, invece, venga vissuta come elemento stigmatizzante (e quindi contrassegnata con un "–").

Terminata la fase individuale, le molecole vengono ritirate e le partecipanti suddivise in piccoli gruppi da tre o quattro persone, chiedendo loro di confrontarsi liberamente sull'attività appena svolta. L'intenzionale indeterminatezza promuove una riflessione emergente, fenomenologica e non indotta, rispettosa delle soggettività e dei tempi di elaborazione.

Successivamente, in plenaria, si apre un confronto guidato da alcune domande aperte, volte a stimolare un'elaborazione metacognitiva e dialogica (Fig. 2):

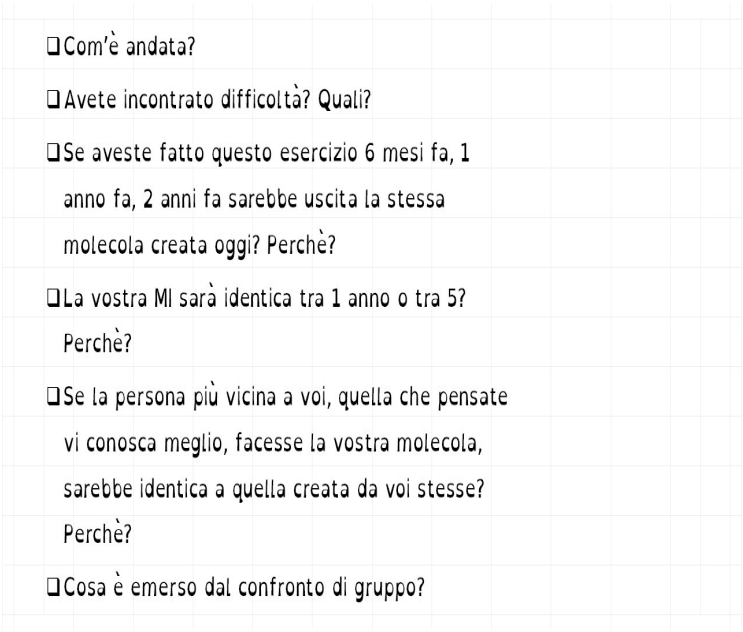


Fig.2. Domande per guidare la discussione in plenaria

A seguire, viene somministrato il questionario QMI attraverso la piattaforma Google Moduli. Oltre a raccogliere informazioni socio-anagrafiche, il questionario chiede se tali caratteristiche siano state inserite nella MI e di motivare la propria risposta (Fig. 3).

Successivamente, le partecipanti vengono nuovamente suddivise in piccoli gruppi, composti in maniera diversa rispetto a quelli precedenti. Viene chiesto loro di confrontarsi seguendo la semplice domanda guida: "A cosa serve questa Molecola dell'Identità?"[2]

La riflessione prosegue infine in plenaria, dove si apre uno spazio collettivo di discussione a partire dalle loro osservazioni, domande e intuizioni: in linea con un approccio pedagogico critico si persegue l'obiettivo di generare le condizioni affinché sia possibile interrogarsi sul proprio posizionamento e sulle strutture sociali di potere che influenzano l'identità e la relazione educativa. Le insegnanti iniziano così a riflettere sui concetti di *normalità*, di *identità*, di *privilegio* e di *discriminazione*, ponendo le basi per una più profonda consapevolezza del proprio agire pedagogico.

Al confronto segue un approfondimento teorico, volto a fornire strumenti analitici e cornici concettuali attinte dalla letteratura scientifica internazionale in campi disciplinari quali la sociologia, la pedagogia critica, la psicologia sociale e l'antropologia. Queste discipline, infatti, hanno messo in luce come le identità non siano entità fisse, naturali o individuali, ma piuttosto costruzioni storicamente e socialmente situate (Berger & Luckmann, 1966; Butler, 1990; Bourdieu, 1993). In ambito psicologico e antropologico, studi sull'autorappresentazione e sul ruolo del contesto sociale nel modellare l'identità sottolineano che il sé è sempre prodotto da un'interazione dinamica tra la percezione soggettiva e il riconoscimento da parte dell'altro (Markus & Nurius, 1986; Hogg & Abrams, 1988; Jenkins, 2014). La pedagogia critica e i Disability Studies, in particolare, evidenziano come la non neutralità delle azioni educative derivi dal fatto che ogni atto di insegnamento porta con sé visioni del mondo, assunti culturali e posizionamenti che, se non resi espliciti e riflessi, rischiano di riprodurre gerarchie e marginalizzazioni (Freire, 1970; Erevelles, 2000; Giroux, 1992). Questo approfondimento non è pensato come trasmissione verticale, ma come restituzione dialogica che possa alimentare la discussione collettiva.

Da questo confronto si sviluppano dibattiti significativi su come l'identità dell'insegnante influenzi la relazione educativa, le scelte disciplinari, le pratiche valutative e le azioni didattiche quotidiane.

[2] All'analisi delle riflessioni argomentate in risposta a questa domanda sarà dedicato un futuro contributo.


1. In merito al sesso assegnato alla nascita, risulti: *
Contrassegna solo un ovale.
maschio
Femmina
2. la tua età (scrivi solo il numero, es: "37") *
3. In merito all'identità di genere, sei *
Contrassegna solo un ovale.
donna
uomo
persona non binaria
altro:
4. In merito all'orientamento sessuale/romantico, ti definisci: *
Contrassegna solo un ovale.
eterosessuale
gay / lesbica
bisessuale o pansessuale
asessuale e/o aromantic*
5. In merito allo stile relazionale, sei: *
Contrassegna solo un ovale.
monogam*
non monogam* (poliamoros*, anarchic* relazionale...ecc)
6. sei una persona *
Contrassegna solo un ovale.
bianca/caucasica
non bianca / non caucasica
7. sei una persona *
Contrassegna solo un ovale.
disabile
non disabile
8. sei una persona: *
Contrassegna solo un ovale.
neurotipica
neurodivergente
9. hai la cittadinanza nel paese in cui risiedi e lavori? *
Contrassegna solo un ovale.
si
no
10. sei nat* in Italia? *
Contrassegna solo un ovale.
si
no
11. Se sei nat* in Italia, in che regione sei cresciut*?
Contrassegna solo un ovale.
Sud
Isole
Centro
Nord
12. Considerando gli standard estetici, risulti avere un corpo *
Contrassegna solo un ovale.
grasso / non conforme
non grasso /conforme
13. Hai scritto nella Molecola dell'Identità le caratteristiche riportate in questo form? *
Contrassegna solo un ovale.
si, tutte
si, alcune
no
14. Perché? *

Fig. 3. Questionario QMI

3. La Molecola dell'Identità con gli insegnanti in formazione: un'indagine esplorativa

L'attività è stata condotta nell'ambito del Laboratorio di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies presso il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre. Il campione coinvolto nell'indagine esplorativa è composto da 71 insegnanti in formazione, di età compresa tra i 23 e i 47 anni, iscritte al quinto anno del percorso accademico.

Per ragioni di sintesi e coerenza con gli obiettivi di questo contributo, l'analisi qui presentata si concentra su alcune fasi salienti del laboratorio e su una selezione significativa dei dati emersi. Ulteriori approfondimenti metodologici e interpretativi, non inclusi in questa sede per motivi di spazio, saranno oggetto di future pubblicazioni.

Il 90,14% delle partecipanti (n = 64) ha dichiarato di aver trovato l'attività di costruzione della Molecola dell'Identità complessa e sfidante. Diverse studenti hanno espresso inizialmente un senso di spaesamento: «non sapevo che scrivere all'inizio, non sapevo da dove iniziare».

Una persona ha condiviso la difficoltà di individuare tratti positivi di sé, affermando: «mi venivano in mente solo caratteristiche negative, ho dovuto fare uno sforzo». Questa osservazione è stata ripresa e riconosciuta da molte altre presenti, dando avvio a una riflessione sul peso dei giudizi interiorizzati e delle narrative *deficit-oriented* che spesso plasmano l'immagine di sé, in particolare nei contesti educativi.

Il 46,48% delle partecipanti (n = 33) ha riportato di aver incontrato difficoltà nello stabilire quali caratteristiche considerare effettivamente "identitarie" e quali no. Le incertezze hanno riguardato soprattutto l'inclusione di passioni, interessi, tratti caratteriali: «non sapevo se mettere le mie passioni, perché dipende cosa si intende per identitario»; oppure: «mi rendo conto solo ora che non ho pensato a un sacco di cose che mi qualificano». Questi vissuti hanno permesso di tematizzare collettivamente il fatto che l'identità non sia un elenco di attributi statici, ma un campo fluido, situato e dinamico, costantemente rinegoziato in relazione al contesto e allo sguardo altrui.

La totalità delle partecipanti ha concordato circa il fatto che la loro MI cambierebbe nel tempo. Questa convergenza ha costituito lo spunto per un'esplorazione condivisa della temporalità dell'identità: i tratti che ci definiscono, quelli che riteniamo significativi o trascurabili, non sono dati immutabili, ma sono suscettibili di cambiamenti nel tempo, anche in risposta a trasformazioni sociali, relazionali, corporee. L'identità, in questa prospettiva, si configura come un processo, non come un'essenza.

Dall'analisi delle 71 Molecole dell'Identità realizzate, emergono elementi di grande interesse in merito a ciò che le partecipanti hanno scelto di includere come dimensioni identitarie.

Ad esempio, soltanto una persona ha inserito nella propria MI un riferimento all'appartenenza etnica, specificando "diversa perché straniera". Le restanti 70 persone – tutte caucasiche, nate e cresciute in Italia da genitori bianchi italiani – non hanno fatto alcun riferimento esplicito a questa dimensione, benché 6 partecipanti abbiano scritto "italiana" e altre "di Genova", "napoletana", "romana" (Fig. 4).

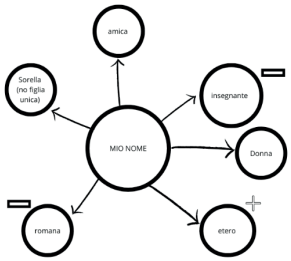


Fig. 4. Esempio di MI

Il riferimento alla classe sociale è emerso in 25 molecole, con modalità espressive eterogenee. Alcune partecipanti hanno fatto riferimento al background familiare: "classe sociale medio-bassa", "figlio di impiegata e di dirigente", "cresciuta in povertà", "figlia di ex tossicodipendenti"; altre hanno evocato la propria condizione lavorativa attuale: "lavoro saltuario", "privo di occupazione fissa", "non lavoratrice a 25 anni", "lavoratrice".

Un dato rilevante riguarda la centralità della dimensione professionale: il 100% delle molecole contiene almeno un riferimento alla qualifica lavorativa o allo status occupazionale. Le definizioni più ricorrenti sono: "maestra" (46), "insegnante" (13), "studente" (5), "educatore" (5), ma compaiono anche "elettricista" e "pedagogista" (1 ciascuno). Ciò sembra indicare quanto il ruolo lavorativo venga percepito come parte integrante, e forse strutturante, della propria identità.

Per quanto riguarda il corpo, tre persone hanno scritto "grassa", una "in carne", una "irsuta", nessuna ha esplicitato di avere un corpo magro benché dal questionario 54 persone abbiano selezionato "magro" alla domanda n.12.

La dimensione della disabilità e della salute è emersa in 14 molecole, ma sempre attraverso il ricorso a categorie medico-diagnostiche: "ADHD" (menzionato da una persona due volte, una vicino al nucleo con segno "–" e una più distante con segno "+"), "PTSD". Tuttavia, non è possibile stabilire se si tratti di etichette diagnostiche formali o di forme di autoidentificazione. Per approfondire questo aspetto sarà necessario integrare future ricerche con interviste o domande mirate.

Relativamente all'identità di genere e all'orientamento sessuale, i dati evidenziano una forte invisibilità della norma. Nelle molecole compaiono 1 volta "maschio cis" e "uomo", 1 volta "ragazza", 19 volte "donna" (di cui 5 accompagnate da "cis/cisgen-

der"), 9 volte "eterosessuale", 2 volte "bisessuale", 1 volta "orientamento sessuale non chiaro" e 1 volta "orientamento sessuale". I dati del questionario associato mostrano che 68 delle 71 partecipanti si identificano come donne cisgender eterosessuali: ciò significa che l'86,76% delle persone eterosessuali non ha ritenuto rilevante o necessario inserire questa dimensione nella propria MI.

Tale invisibilizzazione del proprio orientamento – laddove esso rientra nella norma – riflette un meccanismo noto negli studi sull'eteronormatività: la norma non si nomina, e proprio per questo continua a operare (Rich, 1980). Al contrario, il 100% delle partecipanti ha indicato nella propria molecola la qualifica professionale o lo status lavorativo. Questo contrasto suggerisce quanto la sfera professionale venga considerata socialmente identitaria, mentre l'eterosessualità – proprio in quanto norma – venga data per scontata, implicita, non bisognosa di nominazione. In termini pedagogici, tale asimmetria segnala un'importante traccia di riflessione sulle forme di riconoscibilità e sulle gerarchie simboliche che orientano l'autorappresentazione.

Per quanto concerne le relazioni affettive, una persona si è definita "single", accompagnando la parola con frasi che le vengono rivolte abitualmente, come "sola e infelice". Due donne si sono identificate come "sposata" e 9 come "moglie", collocando tale definizione molto vicino al nucleo; altre due hanno scritto "fidanzata da molti anni", osservando che questa condizione è socialmente valorizzata. La genitorialità è emersa in cinque molecole: 5 riportano il termine "madre" (una specificando "madre fragile") e una "mamma".

Sono presenti anche riferimenti a relazioni amicali: "un'amica" (2), "una buona amica" (1), "una persona che ama i propri amici" (1), oltre a relazioni familiari quali "fratello" (1), "sorellastra minore" (1), "sorella presente" (2). Dal questionario emerge come il 100% del campione si riconosca in un orientamento/stile relazionale monogamo ma solo 2 persone hanno scritto "monogama" nella MI.

Questi dati, presi nel loro insieme, offrono uno spaccato significativo su quali dimensioni vengano considerate identitarie in un contesto educativo e formativo, e su quali restino invece sommerse, normalizzate o rimosse. Il modo in cui le persone si raccontano, e ciò che scelgono di includere o escludere dalla propria autorappresentazione, è un indicatore potente dei dispositivi di potere che regolano la visibilità sociale delle soggettività.

È emerso inoltre che una porzione significativa delle caratteristiche ritenute identitarie riguarda aspetti temperamentali e tratti della personalità. Su un totale di 619 caratteristiche registrate, infatti ben 438 (pari al 70,76%) fanno riferimento a dimensioni emotivo-relazionali, etiche o disposizionali. I termini più frequentemente ricorrenti sono "altruista" (21 occorrenze), "sensibile" (21), "empatica" (19), "gentile" (18), "determi-

nata" (12), "solare" (11), seguiti da formulazioni come "so ascoltare" (4) e "controllo le emozioni" (2), che esprimono abilità autoriflessive e competenze socioaffettive. Questi dati confermano quanto la costruzione identitaria venga spesso declinata attraverso qualità soggettive e moralmente connotate, ponendo l'accento su ciò che si è "dentro", in una prospettiva che sembra valorizzare l'interiorità come spazio di autenticità e legittimazione.

In linea con le riflessioni di Goffman (1959) e di Mead (1934), tale tendenza evidenzia la dimensione performativa del sé e la sua strutturazione attraverso processi di riconoscimento intersoggettivo. Emergono, inoltre, elementi riconducibili a ciò che Illouz (2007) ha definito la "cultura emozionale del tardo capitalismo", in cui il valore dell'individuo viene spesso associato alla sua capacità di esprimere empatia, cura e competenze relazionali. Questo dato solleva interrogativi rilevanti sul modo in cui gli stereotipi di genere influenzino l'autorappresentazione e la costruzione identitaria nei contesti educativi.

È interessante anche come molte partecipanti abbiano collocato in prossimità del proprio nome tratti come "empatica", "sensibile", "gentile" – spesso codificati culturalmente come *femminili*. Questo, unitamente al fatto che in alcuni casi abbiano persino esplicitato un legame causale con il proprio genere ("più empatica perché donna"), rivela l'interiorizzazione di aspettative normative legate al ruolo femminile nella cura e nell'educazione. Come sottolinea Sara Ahmed (2017), «le emozioni non sono semplicemente ciò che ci appartiene o ci definisce, ma anche ciò che ci posiziona socialmente». In questa prospettiva, l'empatia come tratto identitario non è una caratteristica "naturale" delle donne, bensì una norma di genere reiterata attraverso le istituzioni sociali, tra cui la scuola, che valorizza e premia la conformità a un modello di maestra materna, accogliente e sempre disponibile alla cura (Bocci, 2012).

Queste espressioni, eterogenee e composite, contribuiscono a delineare ulteriori livelli di significazione connessi alla percezione di sé e alla narrazione del proprio posizionamento soggettivo. Per motivi di spazio, essi saranno approfonditi in futuri contributi.

4. Conclusioni

L'esperienza laboratoriale qui presentata conferma la potenzialità trasformativa della Molecola dell'Identità (MI) come dispositivo pedagogico riflessivo e dialogico. Attraverso la rappresentazione visive l'attività ha attivato nelle partecipanti un processo di decostruzione delle proprie dimensioni identitarie e delle relative narrazioni, rivelando

quanto esse siano profondamente influenzate dai codici sociali che regolano la visibilità, la rispettabilità e l'aderenza a modelli normativi di soggettività. L'atto stesso di selezionare, nominare e disporre graficamente le proprie caratteristiche ha sollecitato un confronto critico tra interiorità e norme sociali, restituendo complessità e storicità al soggetto educante ed educato, e decentrando ogni pretesa universalista e neutrale dell'identità.

Un elemento significativo emerso dall'analisi delle MI e delle risposte al questionario riguarda la difficoltà, da parte di molte persone partecipanti, a percepire come identitarie quelle caratteristiche che determinano privilegi sociali. L'omissione della categoria "orientamento sessuale" nella MI da parte dell'80% delle persone eterosessuali, ad esempio, non è neutra: solo ciò che devia dalla norma viene percepito come identitario, mentre la norma stessa si mantiene invisibile proprio in virtù della sua egemonia (Braidotti, 1994). Questo dato rivela l'urgenza di pratiche pedagogiche che rendano leggibili le strutture di potere che attraversano l'identità, e che aiutino a nominare anche ciò che la norma rende invisibile.

Il fatto che il 100% del campione consideri identitario il lavoro e/o la qualifica professionale segnala l'influenza del discorso neoliberale sulla costruzione del sé, per cui la soggettività viene misurata in base alla produttività e all'occupabilità.

Lo strumento si è inoltre rivelato utile per attivare confronti collettivi e processi di consapevolezza critica, durante i quali è stato impiegato come dispositivo rivelatore dei bias impliciti e delle narrazioni normalizzanti che spesso agiscono inconsapevolmente nella formazione dell'identità insegnante.

In definitiva, l'utilizzo della Molecola dell'Identità nei percorsi formativi rappresenta un dispositivo pedagogico di coscientizzazione, capace di generare domande anziché risposte definitive. Attraverso l'attivazione di una riflessione intersezionale sulle categorie bio-sociali che attraversano i corpi e le vite – genere, classe, etnia, orientamento sessuale, disabilità, neurodivergenza, status socioeconomico…ecc… – lo strumento consente di interrogarsi: in quali contesti si è soggette a discriminazione? In quali si gode di vantaggi sistemici? Come si configurano le nostre posizioni di privilegio e marginalizzazione in relazione al nostro corpo, alla nostra esperienza personale e professionale? In quali modi *chi sono* influenza in modo implicito e naturalizzato i miei valori, il mio sguardo sul mondo, le mie opinioni, le mie credenze, le mie azioni?

Prendere coscienza di tale posizionamento non ha una ricaduta neutra: significa infatti assumersi la responsabilità di non essere, nel proprio ruolo educativo, ulteriore agente di riproduzione di dinamiche discriminatorie e ingiuste, ma soggetto intenzionalmente orientato alla promozione della giustizia sociale e dell'equità.

Ne derivano implicazioni profonde non solo sul piano della crescita personale e professionale, ma anche su quello della qualità della relazione educativa e delle scelte

contenutistiche, metodologiche, valutative e pedagogico-didattiche che ciascuna insegnante è chiamata ad assumere nel quotidiano agire pedagogico.

Riferimenti bibliografici

Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press.

Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.

Bierdz, B. (2024). Crip (Non) Pedagogies: Complementing and Mutating Anti-Oppressive Pedagogies. *Journal of Disability Studies in Education*, *4*(2), 178-203.

Bocci, F. (2012). Scuola, insegnanti, disabilità nell'immaginario cinematografico. Identificazione e classificazione di repertori filmici per un'analisi didattica e pedagogico speciale. In M. D'Amato (Ed.). *Finzioni e mondi possibili. Per una sociologia dell'immaginario* (pp. 209-234) Limena (PD): Libreriauniversitaria.it Edizioni.

Bocci, F., & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (Vol. 10). Roma TrE-Press.

Bourdieu, P. (2015). *La miseria del mondo*. (A. Petrillo & C. Tarantino, trad.). Milano: Mimesis Edizioni.

Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.

Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review, 31.* (pp. 21-32).

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Centrone, B. (2024). "Anche una parola cambia tutto". Un'indagine esplorativa su pregiudizi, linguaggio e rappresentazioni di e con un gruppo di futuri/e insegnanti. In S. Pinelli, A. Fiorucci & C. Giaconi, (Eds.). *I linguaggi della Pedagogia Speciale.* Lecce*:* Pensa MultiMedia.

Centrone, B. (2025). Crip Studies. In E. Valtellina (Ed.). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Milano: UTET. (pp. 399-414)

Centrone, B. (in press). "Vorrei parlare di certi argomenti, ma ho paura e non ho gli strumenti": un'indagine esplorativa sui bisogni formativi di insegnanti in formazione nella prevenzione del bullismo discriminante. In G. Amatori & C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Centrone, B., di Furia, M. (in press). La pedagogia inclusiva sta lasciando indietro qualcun? Carriera alias e formazione per il diritto allo studio delle persone trans, non binarie e intersex. In M. Muscarà & C. Giaconi (Eds.), *Abitare l'inclusione tra logos e ergon*. Pisa: Edizioni ETS.

Centrone, B., Guerini, I., & Bocci, F. (2025). UDL as a theoretical approach to deconstructing bias and stereotypes in teacher education: experiences of using comics in universities. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva, 9*(1).

Erevelles, N. (2000). Educating unruly bodies: Critical pedagogy, disability studies, and the politics of schooling. *Educational Theory, 50*(1), 25-47.

Foucault, M. (2014). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, trad.). Torino: Giulio Einaudi Editore.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Rockefeller Center: Herder and Herder.

Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança. San Paolo: Paz e Terra.

Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.

Giroux, H.A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.

Hogg, M.A., & Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.

hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà (*feminoska, trad.). Milano: Meltemi.

Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.

Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Bloomington: Indiana University Press.

Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. Londra: Routledge.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.

Masullo, G., & Ferrara, C. (2020). Border sexuality: identity experiences and inclusion paths of women with non-heteronormative sexual orientation born from mixed couples. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 28*(59), 31-48.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Medeghini, R. (Ed.) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies.* Trento: Erickson.

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Journal of Women in Culture and Society, 5*, 631-660.

Sleeter, C.E. (2010). *The academic and social value of ethnic studies: A research review*. National Education Association.

Veenman, M.V., Van Hout-Wolters, B.H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning, 1*(1), 3-14.

3.

DSA e Vita Universitaria: Quanto Incidono gli Strumenti Compensativi sul Benessere degli Studenti?

Specific Learning Disorders and University Life: How Do Compensatory Tools Influence Students' Well-Being?

Angela Lombardo Pontillo* e Patrizia Oliva** (*)

Sommario

L'interesse scientifico verso i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in età adulta sta crescendo, con particolare attenzione al contesto universitario, dove le stime sulla loro presenza risultano ancora non uniformi. L'aumento del numero di studenti universitari con DSA rende rilevante esplorare le loro esperienze accademiche in relazione ai supporti disponibili. Questo contributo descrive le esperienze degli studenti universitari con DSA, considerando aspetti legati al percorso formativo, alle strategie di apprendimento adottate e al supporto personalizzato offerto dagli Atenei.

L'approccio qualitativo ha permesso di raccogliere narrazioni e percezioni diversificate, evidenziando sfide come l'accesso limitato ai materiali didattici e l'ansia nella gestione delle scadenze. Alcuni studenti hanno riportato esperienze che riflettono un percorso di adattamento, accettazione e maggiore consapevolezza delle proprie capacità. Le narrazioni raccolte offrono elementi di riflessione su possibili sviluppi futuri legati al supporto e all'inclusione degli studenti universitari con DSA nei contesti accademici.

* Università degli Studi di Macerata.

* Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro.

(*) L'articolo è l'esito della collaborazione scientifica delle autrici. In particolare, A. Lombardo Pontillo è stata responsabile della concettualizzazione dello studio, della raccolta e dell'analisi dei dati, della stesura della prima versione del contributo e della preparazione della versione finale. P. Oliva ha fornito la supervisione metodologica e ha revisionato il contributo nelle diverse fasi della sua elaborazione. Per facilitare la lettura del documento si è scelto di utilizzare il maschile sovraesteso per esprimere le forme plurali, senza intendere con ciò alcuna connotazione o discriminazione di genere.

Parole chiave: disturbi specifici dell'apprendimento, vita universitaria, strumenti compensativi, benessere psico-emotivo.

Abstract
The growing body of research on Specific Learning Disorders (SLDs) in adulthood has increasingly turned its focus toward the university context, where prevalence estimates remain heterogeneous and often inconclusive. The steady rise in enrolments of students with SLDs underscores the urgency of investigating their academic trajectories and the effectiveness of institutional support mechanisms. This contribution draws on a qualitative inquiry into the lived experiences of university students formally diagnosed with SLDs, with specific attention to their learning strategies, perceptions of academic support, and the inclusive practices implemented by higher education institutions. Thematic analysis of the narratives collected reveals recurrent barriers, such as insufficient access to adapted learning materials and elevated anxiety related to academic workload and time constraints. At the same time, several participants reported experiences of positive transformation, marked by greater self-awareness, acceptance of their learning profile, and a progressive realignment of self-efficacy beliefs. The findings yield relevant insights for enhancing institutional frameworks aimed at fostering inclusive education and promoting the psychological well-being of students with SLDs throughout their academic journey.

Keywords: *specific learning disorders, university life, compensatory tools, emotional well-being.*

1. Contesto teorico e obiettivi della ricerca

Negli ultimi due decenni si è registrato un crescente interesse scientifico per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) in età adulta, in particolare nel contesto universitario (Kuriakose & Amaresha, 2023; Pino & Mortari, 2014). La consapevolezza che i DSA, essendo disturbi evolutivi del neurosviluppo, non scompaiano con la fine dell'obbligo scolastico ma accompagnino l'individuo per l'intero arco di vita, ha portato alla necessità di esplorare più a fondo le esperienze formative e psicologiche degli studenti universitari con diagnosi di DSA (Kirby et al., 2008; Law et al., 2015).

In Italia, la Legge 170/2010 (MIUR, 2010) ha rappresentato una svolta importante nel riconoscimento giuridico dei DSA e nella definizione di misure educative compensative e dispensative, anche per il livello universitario. Tuttavia, le ricerche evidenziano come persistano barriere significative all'effettiva inclusione: carenza di materiali accessibili,

tempi inadeguati per l'esecuzione delle prove, scarsa formazione del personale docente, e percezioni di stigma (ANVUR, 2022; Haft et. al., 2023). Tali criticità hanno un impatto non solo sul rendimento accademico, ma anche sul benessere psicologico e sulla motivazione allo studio (Matteucci & Soncini, 2021).

I principali strumenti compensativi utilizzati nella didattica universitaria includono il tempo aggiuntivo, mappe concettuali, sintesi vocali, video-lezioni e l'uso di tutor digitali o umani (Pellegrino et al., 2023; Zingoni et.al., 2024). In realtà, però, l'efficacia percepita di tali strumenti risulta eterogenea e spesso condizionata dal grado di personalizzazione, dal contesto accademico e dal supporto fornito (Kirby et al., 2008; Zingoni et. al., 2024).

Numerose ricerche internazionali hanno evidenziato come gli studenti con DSA adottino strategie di apprendimento autonome per compensare le difficoltà nella decodifica e nella memorizzazione, come l'uso di schemi, riassunti, mappe digitali e la registrazione delle lezioni (Law et al., 2015; Pino & Mortari, 2014). Tali strategie non sempre coincidono con gli strumenti "standard" previsti dagli Atenei, suggerendo l'esistenza di un divario tra supporti offerti e bisogni reali.

Alla luce del quadro delineato, il presente studio si propone di esplorare le esperienze formative e psico-emotive di studenti universitari con DSA, attraverso un approccio qualitativo centrato sulle loro narrazioni e altresì indagare il significato attribuito agli strumenti compensativi utilizzati, mettendo in luce il rapporto tra uso degli strumenti e percezione del proprio benessere.

2. Percorsi accademici e vissuti degli studenti con DSA

2.1. Metodologia e partecipanti

La presente indagine adotta un approccio qualitativo esplorativo, finalizzato a comprendere il vissuto accademico, le strategie adottate e le percezioni relative al benessere di studenti universitari italiani con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). I dati sono stati raccolti mediante un questionario online semi-strutturato, contenente domande a risposta chiusa (per l'inquadramento sociodemografico e accademico) e domande aperte (per esplorare esperienze e vissuti soggettivi). L'analisi delle risposte aperte è stata condotta attraverso un'analisi tematica induttiva secondo l'approccio di Braun e Clarke (2006), con l'obiettivo di far emergere i temi principali a partire dai dati stessi, senza forzature teoriche a priori.

L'intero corpus testuale è stato gestito e codificato mediante il software ATLAS.ti (versione 23), che ha facilitato l'organizzazione, il confronto e la categorizzazione dei segmenti di testo.

Il campione finale è composto da 76 partecipanti, tutti iscritti a corsi di laurea triennale o magistrale e con una diagnosi certificata di DSA in corso di validità. L'età media è di 21,8 anni (DS = 2,9).

Le diagnosi sono in gran parte multiple. Le combinazioni più frequenti sono:

- Dislessia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia (n = 16),
- Dislessia (n = 12),
- Dislessia e Discalculia (n = 10),
- Dislessia, Disgrafia (n = 8),
- Discalculia (n = 6).

Altre configurazioni meno frequenti includono varie associazioni tra disgrafia, disortografia e discalculia. La disortografia, in particolare, non compare mai da sola ma solo in co-occorrenza con altri DSA.

2.2. Supporti ricevuti e strategie personali

Uno degli aspetti centrali della vita universitaria degli studenti con DSA riguarda l'efficacia e l'accessibilità dei supporti messi a disposizione dagli Atenei. Dai dati raccolti emerge una situazione eterogenea: sebbene la maggior parte degli studenti (n = 68) dichiari di aver avuto accesso ad almeno uno strumento compensativo, la percezione della loro adeguatezza è fortemente variabile.

Tra i supporti maggiormente utilizzati figurano:

- Tempo aggiuntivo per le prove scritte;
- Mappe concettuali e schemi;
- Sintesi vocali o strumenti di lettura digitali (audiolibri);
- Possibilità di sostenere esami in forma orale e non scritta.

Questi strumenti, previsti dalla normativa (Legge 170/2010), sono tuttavia implementati con disomogeneità tra gli Atenei.

Diversi studenti (n = 31) hanno inoltre sottolineato una scarsa personalizzazione del supporto, con soluzioni standardizzate che non tengono conto delle differenze individuali, né dell'evoluzione delle esigenze nel passaggio scuola-università.

Accanto ai supporti istituzionali, 19 partecipanti riferiscono di adottare strategie personali sviluppate autonomamente, tra cui:

- Tecnica di pianificazione avanzata delle attività accademiche;
- Uso selettivo di strumenti digitali (applicazioni per la sintesi vocale o per l'organizzazione del tempo);
- Confronto con pari o tutor per la gestione dello studio.

Tuttavia, l'efficacia di tali strategie è spesso ostacolata da barriere ambientali, organizzative o relazionali, come la mancata formazione dei docenti, o la difficoltà ad accedere tempestivamente ai materiali didattici.

2.3. Barriere percepite e vissuti emotivi

Le testimonianze raccolte attraverso il questionario mettono in luce la presenza di barriere strutturali, relazionali ed emotive che ancora ostacolano l'esperienza universitaria degli studenti con DSA. Tali ostacoli non riguardano solo l'accesso agli strumenti compensativi, ma si estendono alla qualità dell'interazione con il contesto accademico.

Alcuni partecipanti (n = 13) riportano difficoltà nell'ottenere materiali didattici accessibili, in tempi congrui per la preparazione degli esami. La mancata digitalizzazione delle risorse o la rigidità dei docenti nell'adattare le modalità d'esame rappresentano due delle criticità più frequenti.

A queste barriere materiali si sommano aspetti emotivi e identitari. L'uso di strumenti compensativi, sebbene previsto dalla normativa, è spesso vissuto con disagio o imbarazzo. Questo vissuto contribuisce a generare ansia da prestazione, stress cronico e bassa autostima. Al tempo stesso, emerge anche una dimensione di resilienza: per alcuni partecipanti (n = 14), la diagnosi ha rappresentato un punto di svolta positivo, favorendo una maggiore consapevolezza delle strategie di studio più efficaci.

3. Strumenti compensativi e benessere: criticità e prospettive

Il legame tra l'uso degli strumenti compensativi e il benessere psico-emotivo degli studenti universitari con DSA si configura come una dimensione complessa e stratificata, in cui entrano in gioco fattori individuali, istituzionali e relazionali. I dati raccolti mostrano una relazione ambivalente: se da un lato gli strumenti compensativi

rappresentano una risorsa fondamentale per l'accesso equo alle prove accademiche, dall'altro la loro implementazione e il contesto d'uso ne condizionano fortemente l'efficacia percepita e l'impatto sul benessere.

30 partecipanti hanno sottolineato come il solo riconoscimento formale del diritto all'uso degli strumenti non sia sufficiente a garantire un'esperienza universitaria realmente inclusiva. In particolare, alcuni (n = 15) riferiscono sentimenti di frustrazione o disagio legati alla necessità di spiegare continuamente le proprie esigenze ai docenti, o di dover negoziare l'utilizzo degli strumenti.

Il benessere psicologico appare così strettamente legato alla qualità dell'interazione tra studenti e istituzioni universitarie. Dove i supporti sono ben strutturati, chiaramente comunicati e personalizzati, si registrano livelli più alti di autoefficacia, motivazione e fiducia. Come evidenziato da Matteucci e Soncini (2021), la percezione di autoefficacia accademica gioca un ruolo centrale nel mediare l'impatto dei DSA sul benessere psicologico: studenti che ricevono supporti coerenti e tempestivi tendono a mostrare migliori esiti emotivi e motivazionali. Al contrario, in contesti in cui le misure compensative vengono applicate in modo meccanico o lasciate all'arbitrio dei singoli docenti, emergono vissuti di esclusione.

Un altro aspetto cruciale riguarda la percezione sociale degli strumenti compensativi. Nonostante la crescente diffusione di una cultura dell'inclusione, 2 partecipanti dichiarano di aver evitato di utilizzare supporti a loro disposizione per timore di essere stigmatizzati dai pari o percepiti come meno meritevoli. In questo senso, il contesto accademico continua a riflettere una concezione normativa e prestazionale dell'eccellenza, poco compatibile con la valorizzazione della neurodiversità.

Tali dinamiche sono confermate anche da recenti indagini nazionali. Pellegrino et al. (2023) mostrano come l'efficacia degli strumenti compensativi sia influenzata dalla presenza di servizi personalizzati, che facilitano un migliore approccio allo studio e una maggiore soddisfazione per l'esperienza universitaria. Gli autori evidenziano inoltre la necessità di integrare servizi "universali" e "specifici", affinché il supporto non si limiti all'adempimento formale, ma promuova effettivamente l'autonomia e la partecipazione degli studenti.

Dalle narrazioni raccolte emergono tuttavia anche elementi di speranza e trasformazione. Il ricorso agli strumenti ha rappresentato un'occasione di *empowerment*, consentendo loro di riconoscere i propri punti di forza e ridefinire il rapporto con l'apprendimento in chiave positiva. Laddove i supporti sono stati accompagnati da relazioni significative con docenti o tutor, si sono innescati percorsi di crescita personale e maggiore consapevolezza identitaria.

4. Conclusioni e implicazioni per la didattica universitaria

Il presente studio qualitativo ha dato voce a un gruppo di studenti universitari con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, mettendo in luce i loro vissuti, le strategie di adattamento, le criticità sistemiche ancora presenti nei contesti accademici e il ruolo centrale degli strumenti compensativi nella promozione del benessere e della partecipazione. Sebbene la Legge 170/2010 rappresenti un punto di svolta importante nel riconoscimento dei diritti di questi studenti, i dati emersi mostrano che l'applicazione concreta delle misure previste è ancora disomogenea e talvolta inefficace.

Le narrazioni raccolte restituiscono un quadro fatto di luci e ombre: da un lato, storie di consapevolezza, resilienza e percorsi di crescita; dall'altro, testimonianze di esclusione, incomprensione e carenza di supporto. A emergere con forza è la necessità di ripensare l'inclusione non come semplice erogazione di strumenti standardizzati, ma come processo relazionale e istituzionale che richiede ascolto, flessibilità e corresponsabilità.

In termini di implicazioni pedagogiche, i risultati suggeriscono alcune direttrici di intervento prioritario:

- Personalizzazione dei supporti: superare l'approccio "*one size fits all*" per adattare gli strumenti alle reali esigenze degli studenti, riconoscendo la variabilità intragruppo nei profili di funzionamento.
- Formazione continua del personale: rafforzare le competenze del corpo docente e amministrativo sui DSA, affinché sappiano riconoscere i segnali di disagio, valorizzare le risorse individuali e attuare pratiche inclusive in modo consapevole.
- Accessibilità dei materiali e delle informazioni: garantire la disponibilità tempestiva e multiformato dei contenuti didattici, così come la trasparenza nella comunicazione delle misure di supporto attivabili.
- Valorizzazione della voce degli studenti: coinvolgere attivamente le persone con DSA nella progettazione e valutazione delle politiche inclusive, per evitare soluzioni calate dall'alto e spesso inefficaci.

A livello di sistema, infine, appare urgente colmare il divario tra la normativa e la sua applicazione concreta. Il limitato numero di Atenei che ha accolto positivamente l'invito a partecipare alla ricerca – nonostante il questionario sia stato inviato a oltre cinquanta sedi universitarie – può essere letto, da un lato, come un limite metodologico rispetto alla validità esterna del progetto; dall'altro, esso stesso costituisce un potenziale indicatore della persistenza, ancora oggi, di significative resistenze istituzionali nel rendere visibili gli interventi rivolti agli studenti con DSA. Promuovere ambienti di apprendimento equi e inclusivi non è solo una questione di diritti, ma una condizione

necessaria per garantire la piena realizzazione del potenziale di tutti gli studenti, valorizzando la diversità come risorsa e non come limite. In questa prospettiva, la didattica universitaria è chiamata a rinnovarsi, abbracciando un paradigma educativo che coniughi rigore accademico e attenzione al benessere, autonomia e dignità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

ANVUR. (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Haft, S.L., Greiner de Magalhães, C., & Hoeft, F. (2023). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *56*(3), 193-209. https://doi.org/10.1177/00222194221087383

Kirby, J.R., Silvestri, R., Allingham, B.H., Parrila, R., & La Fave, C.B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 85-96. https://doi.org/10.1177/0022219407311040

Kuriakose, A., & Amaresha, A.C. (2024). Experiences of students with learning disabilities in higher education: A scoping review. *Indian Journal of Psychological Medicine*, *46*(3), 196-207. https://doi.org/10.1177/02537176231200912

Law, J.M., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. *Dyslexia*, *21*(3), 254-272. https://doi.org/10.1002/dys.1495

Longobardi, C., Fabris, M.A., Mendola, M., & Prino, L.E. (2019). Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities. *Dyslexia, 25*(2), 219-224. https://doi.org/10.1002/dys.1611

Matteucci, M.C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities, 110*, 103858. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858

MIUR. (2010). *Legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Pellegrino, G., Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Anna, M.R., Sini, B., Passolunghi, M.C., Valenti, A., Montesano, L., & Carretti, B. (2023). Universal and Specific Services for University Students with Specific Learning Disabilities: The Relation to Study Approach,

Academic Achievement, and Satisfaction. *Learning Disabilities Research & Practice*, *38*(4), 274-284. https://doi.org/10.1111/ldrp.12323

Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia, 20*(4), 346-369. https://doi.org/10.1002/dys.1484

Zingoni, A., Taborri, J., & Calabrò, G. (2024). A machine learning-based classification model to support university students with dyslexia with personalized tools and strategies. *Scientific reports*, *14*(1), 273. https://doi.org/10.1038/s41598-023-50879-7

4.

L'accessibilità non basta: didattica della matematica e disabilità visive in un'ottica inclusiva

Accessibility is not enough: Inclusive approaches in maths for learners with visual impairments

Alessandro Monchietto*, Carola Manolino** e Elisabetta Grande* (*)

Sommario

L'articolo analizza in prospettiva critica i limiti di un approccio meramente astratto all'accessibilità, concentrandosi sull'*Universal Design for Learning* (UDL) come modello teorico e operativo per promuovere l'inclusione. Dopo una breve ricostruzione storica del concetto di accessibilità, si evidenzia come la sua applicazione in campo educativo, se non sostenuta da una solida riflessione pedagogica, rischi di appiattire la differenza entro schemi caratterizzati da un universalismo generico. A partire dal caso emblematico dell'insegnamento della matematica a studenti con disabilità visive, si mostra come la mera disponibilità di materiali formalmente accessibili non garantisca di per sé una reale fruizione e comprensione dei contenuti: la forma in cui questi sono rappresentati (visiva, uditiva, aptica) condiziona infatti non solo le modalità di accesso, ma anche i processi di costruzione e rielaborazione della conoscenza. Ne deriva che un'autentica equità educativa non possa fondarsi su di un universalismo astratto, ma richieda un equilibrio consapevole tra visione generale e attenzione alle specificità. Da qui la necessità di formare professionisti capaci di interrogare criticamente il rapporto tra forme di rappresentazione e significati, superando l'illusione di soluzioni standar-

* Università degli Studi di Torino.

** Università della Valle d'Aosta.

(*) L'articolo è l'esito del confronto e della collaborazione scientifica degli autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che le conclusioni sono frutto di un lavoro congiunto, mentre è da attribuire ad Alessandro Monchietto il § 3 e la seconda parte del § 1, a Carola Manolino il § 4, a Elisabetta Grande il § 2 e la prima parte del § 1. La stesura finale è di A.M. Per facilitare la lettura del documento si è scelto di utilizzare il maschile sovraesteso per esprimere le forme plurali, senza intendere con ciò alcuna connotazione o discriminazione di genere.

dizzate. Solo così l'UDL può tradursi in uno strumento di giustizia educativa, radicato in pratiche riflessive e in una progettualità realmente sensibile alla variabilità umana.

Parole chiave: accessibilità, *universal design for learning*, personalizzazione dell'apprendimento, dialettica universale/particolare.

Abstract

This article takes a critical look at the limitations of a purely abstract approach to accessibility and discusses UDL as both a theoretical framework and a practical model for inclusive education. After a brief historical overview of the concept of accessibility, it shows how extending this concept to education without deep pedagogical considerations risks reducing human diversity to overly abstract universal standards. Using the example of teaching mathematics to students with visual impairments, the discussion shows that the mere availability of formally accessible materials does not necessarily ensure meaningful learning: the way in which content is presented affects not only how learners engage with the information, but also how they construct and revise knowledge. This analysis suggests that true educational equity cannot be based on abstract universalism alone, but must strike a deliberate balance between general frameworks and consideration of individual characteristics. This means that we need to train educators who are able to critically examine the relationship between forms of representation and meanings and move away from the illusion of a one-size-fits-all solution. Only through such reflective practice can UDL become a tool for educational equity based on thoughtful design that responds to the full range of human variability.

Keywords: *accessibility, universal design for learning, personalized learning, universal–particular dialectic*.

1. Dal *Barrier-Free* allo *Universal Design*

L'accessibilità, lungi dal costituire una mera questione tecnica o un insieme di adempimenti normativi, rappresenta oggi un cardine delle politiche inclusive. Essa costituisce un imperativo etico e giuridico di primaria importanza per garantire una partecipazione equa e non discriminatoria delle persone con disabilità nei contesti sociali ed educativi. Parlare di accessibilità significa, dunque, interrogarsi non solo sulla presenza di barriere fisiche, ma anche su quelle simboliche e culturali che, più sottilmente, incidono sulla possibilità effettiva di esercitare il diritto all'istruzione e alla cittadinanza (Mavrou et al., 2025).

Per comprenderne a fondo il significato e le implicazioni, è necessario ripercorrere criticamente la genealogia del concetto. Le prime riflessioni sull'accessibilità sono emerse in contrapposizione al modello medico della disabilità, centrata sull'individuo e sulle sue presunte "mancanze". In questa prima fase, l'attenzione si è focalizzata soprattutto sulla rimozione delle barriere architettoniche, attraverso il cosiddetto *barrier-free design*, che mirava a rendere accessibili spazi pubblici ed edifici (Hamraie, 2017, pp. 1-18).

È in tale contesto che il movimento per la vita indipendente, nato tra gli anni '60 e '70 dall'attivismo delle persone disabili, contribuì a spostare l'attenzione dall'adattamento del soggetto alla trasformazione dell'ambiente. Episodi emblematici, come l'introduzione tra il 1969 e il 1970 dei *curb cuts* (scivoli sui marciapiedi) a Berkeley, dimostrarono in modo evidente che la progettazione di spazi accessibili non rispondeva solo alle esigenze delle persone in sedia a rotelle, ma generava benefici per una più ampia gamma di utenti, tra cui genitori con passeggini, persone anziane, ciclisti e chiunque si trovasse, anche temporaneamente, in una condizione di ridotta mobilità. Questo cambiamento di prospettiva aprì la strada a una visione dell'accessibilità non più intesa come risposta a una minoranza, ma come criterio progettuale generale (pp. 95-104).

In questo solco, a partire dagli anni Ottanta, si affermò il concetto di *Universal Design* (UD) elaborato da Ronald Mace, architetto e attivista disabile, il quale rifiutava sia la semplice aderenza ai requisiti minimi di legge (*minimal compliance*), che spesso portava a soluzioni segreganti, sia la creazione di dispositivi "speciali" e potenzialmente stigmatizzanti. La sua proposta mirava a concepire spazi, ambienti e oggetti capaci di accogliere, fin dalla fase progettuale, una pluralità di utenti e di corpi, assumendo la diversità come principio guida (Imrie, 2011).

In questa prospettiva, l'UD non rappresenta solo un criterio progettuale, ma diventa anche una potente verifica epistemica del modello sociale della disabilità: se l'accesso può essere garantito universalmente, allora la disabilità non è il risultato di una condizione biologica, ma di una costruzione sociale fondata sull'inadeguatezza dell'ambiente (Hamraie, 2012).

2. Progettare per la variabilità: il modello UDL

L'estensione della filosofia dello UD al campo educativo ha dato origine all'*Universal Design for Learning* (UDL), un modello teorico-operativo per ripensare in chiave inclusiva la progettazione didattica.[1]

[1] Il legame tra UD e UDL è profondo e strutturale (Mavrou et al., 2025). In entrambi i casi, il principio guida è quello della progettazione inclusiva fin dalla fase ideativa, in opposizione alle logiche reattive o correttive. Così come l'UD si propone di creare ambienti fisici accessibili e utilizzabili da tutti, senza ne-

Nato negli Stati Uniti negli anni Novanta a opera del Center for Applied Special Technology (CAST), l'UDL si fonda su evidenze neuroscientifiche relative alla variabilità dei processi cognitivi e affettivi implicati nell'apprendimento umano, promuovendo un approccio che considera la diversità come una dimensione costitutiva di ogni contesto educativo (Mangiatordi, 2017).

Al centro dell'UDL vi è l'idea che l'inclusione non possa più essere affidata ad interventi individuali ed *ex post*, ma debba essere integrata nella fase di progettazione del curricolo, secondo una logica proattiva.

L'obiettivo non è quello di riadattare i contenuti per alcuni, ma di garantirne la fruizione significativa per tutti, attraverso strategie che superino il modello *one size fits all* promuovendo molteplici forme di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, capaci di riflettere la varietà inter- e intraindividuale degli studenti (Montanari & Ruzzante, 2021).

3. Non basta dire "per tutti"

Una certa retorica dell'inclusione rischia di presentare l'approccio dell'UDL come una soluzione "semplice" e immediata, simile a molte altre innovazioni didattiche *prêt-à-porter* (Stentiford & Koutsouris, 2022). L'idea che sia sufficiente adattare materiali esistenti seguendo linee guida generali rischia di ridurre l'intervento educativo a una pratica di conformità tecnica, centrata sull'applicazione e il rispetto di determinate procedure piuttosto che sulla loro finalità trasformativa. In questo modo, l'accessibilità si riduce a una dimensione esecutiva e formale, alimentando strutture di conformità simbolica (*formal compliance*) che consentono alle istituzioni di presentarsi come inclusive senza mettere realmente in discussione pratiche e assetti consolidati (Meloncon, 2013).

Questa dinamica tende a ricondurre l'equità educativa a criteri minimi di accesso e partecipazione, rischiando di produrre un'uguaglianza puramente astratta (Voulgarides et al., 2023). In tale contesto, l'UD può diventare veicolo di un discorso *identity-evasive* o *non-identity-responsive*: un approccio che, nel tentativo di rivolgersi a "tutti", neutralizza la dimensione (intrinsecamente politica) della differenza. Lo UD rischia così di essere presentato come una forma neutra e universalmente valida di "buon design", perdendo la propria carica trasformativa e sottraendosi al dibattito sulla giustizia sociale (Hamraie, 2016).

---

cessità di modifiche successive, l'UDL mira a costruire ambienti di apprendimento in cui l'accessibilità non sia un'eccezione ma una condizione intrinseca. In entrambi i casi, ciò che inizialmente nasce come risposta alle esigenze delle persone con disabilità si rivela, nella pratica, benefico per l'intera popolazione: ciò che è progettato per qualcuno, finisce per essere utile a molti.

Alla base di questa tensione vi è un'ambivalenza non risolta nel concetto stesso di universale. La definizione proposta dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità parla di progettazione «utilizzabile da tutte le persone, nella misura più estesa possibile» (art. 2), ma proprio questa clausola evidenzia una zona d'indeterminatezza: riconosce implicitamente che l'universalismo, da solo, non basta (Imrie, 2011).

Per far chiarezza, è necessario distinguere due accezioni del concetto di "universale": da un lato, un universale statico, che parla a nome della diversità senza negoziare con essa, e che costruisce nuovi standard solo per sostituire quelli vecchi; dall'altro, un universale dinamico, che si configura come ampliamento delle possibilità in grado di accogliere e valorizzare la diversità umana, assumendo l'irriducibile singolarità di ciascuno come punto di partenza.

Come osservano Booth e Ainscow (2014), l'inclusione non è una meta statica da raggiungere, bensì un processo dinamico di emersione e rimozione delle barriere. Tuttavia, per poter rimuovere una barriera, è innanzitutto necessario saperla riconoscere. Se è possibile identificare a priori determinati "impliciti disabilitanti" insiti nelle pratiche educative (ossia convinzioni, pregiudizi o routine che possono produrre esclusione), per superare le "barriere escludenti" che ostacolano l'apprendimento dobbiamo necessariamente interrogare la relazione situata tra le caratteristiche del singolo studente e l'ambiente educativo.[2]

Ci sembra evidente che la varietà e complessità dell'esperienza umana renda inadeguato ogni approccio a "taglia unica". Progettare per "tutti" (*Design for All*) non può dunque significare trattare gli utenti come un gruppo omogeneo di individui intercambiabili (Knoll, 2009); al contrario, il principio di personalizzazione – il cosiddetto *Design for One* – diventa condizione necessaria per dare concretezza all'inclusione. Esso implica la progettazione di ambienti, artefatti e pratiche che possano adattarsi alle specificità delle persone, dei contesti e delle relazioni che li attraversano (Greco, 2019).

La personalizzazione non rappresenta pertanto un'eccezione al principio di universalità, ma la sua condizione di possibilità concreta.

In questa chiave, lo UD diventa il punto di partenza, non di arrivo: un orizzonte da articolare in modo dialettico attraverso il riconoscimento concreto della differenza. Per dirla diversamente, il *Design for All* stabilisce l'orizzonte inclusivo della progettazione, mentre il *Design for One* ne costituisce il principio operativo. Non si tratta di fornire una soluzione unica, ma di concepire un design flessibile e modulare, capace di articolare universale e particolare nelle prassi educative concrete.

---

[2] È essenziale sottolineare che tale discorso si applica a qualsiasi percorso di apprendimento, a prescindere dalla presenza di etichette o certificazioni formali.

4. Dall'adattamento alla progettazione consapevole

L'UDL propone una concezione della progettazione educativa orientata all'accessibilità per tutti, valorizzando la variabilità degli studenti sin dalla fase iniziale di costruzione del curricolo. Tuttavia, nel passaggio dal piano teorico alla pratica didattica concreta spesso si manifesta una tensione non risolta tra accessibilità formale e accesso effettivo alla conoscenza. Un caso emblematico che rende evidente questa frattura è offerto dall'insegnamento della matematica a studenti con disabilità visive.

La matematica, più di altre discipline, è storicamente fondata sulla visualizzazione. Come osserva Radford (2010), l'insegnamento matematico ha storicamente operato un processo di "addomesticazione dell'occhio", assegnando alla percezione visiva un ruolo fondamentale.

In questo contesto, l'evoluzione delle tecnologie assistive – sintesi vocale, barra Braille, materiali compatibili con *screen reader* – ha indubbiamente ampliato le possibilità di accesso ai contenuti per gli studenti ciechi. Tuttavia, queste risorse rischiano di generare l'illusione di un'inclusione già risolta, mascherando barriere epistemiche che persistono in profondità. Come cercheremo di mostrare, la disponibilità di materiali *formalmente accessibili* non equivale automaticamente a garantire un accesso autentico e significativo alla conoscenza matematica, che richiede invece una progettazione consapevole delle condizioni di fruizione.

Un esempio emblematico è costituito da quella tipologia di esercizi che richiedono il riconoscimento "a colpo d'occhio" di una struttura algebrica. In Fig. 1 l'equazione proposta mostra come la semplificazione dei termini uguali sui due membri consenta di arrivare rapidamente alla soluzione evitando calcoli.

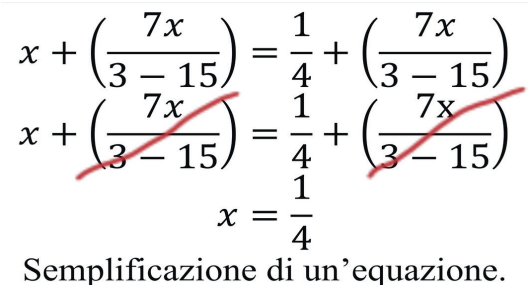


Fig. 1. Semplificazione di un'equazione

Per uno studente vedente, la disposizione visiva degli elementi permette l'identificazione di strutture: processo che è alla base dello studio dell'algebra. L'obiettivo

dell'esercizio in Fig. 1 è proprio riconoscere $\left(\frac{7x}{3-15}\right)$ come struttura e così evitare processi superflui di calcolo. Ma cosa accade quando lo stesso contenuto è fruito tramite sintesi vocale o barra Braille? La natura lineare di questi strumenti rende impossibile percepire simultaneamente la struttura globale dell'equazione: il colpo d'occhio diventa una sequenza da ricostruire mentalmente, con un carico cognitivo molto più elevato e un risultato concettualmente differente. Ciò comporta non solo una difficoltà operativa, ma una trasformazione sostanziale del contenuto dell'attività: l'operazione che si voleva proporre – esercitare il *senso di struttura* – perde così il suo significato. Si tratta, in altri termini, di una rottura dell'intenzionalità didattica originaria: l'oggetto matematico rimane formalmente accessibile, ma il significato formativo che lo sosteneva risulta disattivato.

La questione non è dunque se un esercizio sia accessibile in senso tecnico, ma se lo sia in coerenza con la finalità pedagogica che lo ha generato.

Ogni rappresentazione semiotica – visiva, aptica, uditiva – modella in modo diverso l'esperienza cognitiva. Cambiare modalità rappresentativa non significa semplicemente "dire la stessa cosa in un altro modo", ma trasformare ciò che si sta comunicando. Questo scarto non è neutro: condiziona profondamente la modalità con cui i concetti vengono compresi, interiorizzati e rielaborati. Come evidenziato da Maffia et al. (2025), la sfida è anzitutto epistemologica e progettuale: è necessario costruire proposte didattiche che mantengano la medesima complessità concettuale, ma siano concepite fin dall'origine per essere accessibili attraverso modalità percettive e cognitive differenti. Ciò significa non trasporre semplicemente i contenuti in un altro formato, ma pensarli *a partire* dalla differenza, integrando nelle scelte didattiche la consapevolezza che ogni modalità di accesso può generare un'esperienza di apprendimento distinta. L'obiettivo non è semplificare, ma ripensare: non ridurre la complessità, ma renderla accessibile senza banalizzarla.

5. Conclusioni

Da queste considerazioni derivano due implicazioni fondamentali. In primo luogo, che l'accessibilità non può essere considerata una questione esclusivamente tecnica, ma va intesa come una responsabilità pedagogica. In secondo luogo, che rendere un contenuto accessibile non equivale, di per sé, a garantire equità educativa.

Progettare per l'inclusione significa interrogarsi su come le trasformazioni semiotiche influenzino la comprensione e la rielaborazione concettuale. Significa pensare *con* e *a partire* dalle differenze, e non semplicemente adattare contenuti esistenti. Ciò

non richiede necessariamente la produzione di "materiali speciali", quanto piuttosto l'adozione di una prospettiva progettuale consapevole, capace di valorizzare la diversità come risorsa.

Tale prospettiva esige un elevato grado di competenza professionale, che chiama in causa in primo luogo le istituzioni universitarie, incaricate della formazione iniziale e continua degli insegnanti. A esse spetta il compito di assicurare percorsi di formazione tanto rigorosi quanto quelli previsti per altre professioni ad alta responsabilità sociale – come quelle sanitarie o ingegneristiche – dove la qualità delle decisioni incide, in modo diretto e profondo, sulle traiettorie di vita delle persone.

È un rigore che non può valere solo dove l'errore si manifesta in emergenze visibili, ma anche laddove i suoi effetti si insinuano nelle pieghe del quotidiano. Perché se una diagnosi sbagliata in sala operatoria può compromettere la salute di un corpo, un'educazione mal progettata può recidere speranze, possibilità e percorsi di vita — spesso in silenzio, senza anestesia.

Riferimenti bibliografici

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

Greco, G.M. (2019). Accessibility studies: Abuses, misuses and the method of poietic design. In Proceeding of 21st HCI International (HCII) – Late Breaking Papers (pp. 15-27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_2

Hamraie, A. (2012). Universal design research as a new materialist practice. *Disability Studies Quarterly, 32*(4). https://doi.org/10.18061/dsq.v32i4.3246

Hamraie, A. (2016). Universal design and the problem of "post-disability" ideology. *Design and Culture, 8*(3), 285-309. https://doi.org/10.1080/17547075.2016.1218714

Hamraie, A. (2017). *Building access: Universal design and the politics of disability*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Imrie, R. (2012). Universalism, universal design and equitable access to the built environment. *Disability and Rehabilitation, 34*(10), 873-882. https://doi.org/10.3109/09638288.2011.624250

Knoll, K.R. (2009). Feminist disability studies pedagogy. *Feminist Teacher: A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching, 19*(2), 122-133.

Maffia, A., Manolino, C., & Miragliotta, E. (2025). There is more to algebra than meets the eye: the case of blindness. *Educational Studies in Mathematics, 119*(3), 63-77.

Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.

Mavrou, K., Theodorou, E., Mouka, M., & Liasidou, A. (2025). Accessibility and universal design in higher education curricula: Implications for inclusion/exclusion. *Teaching in Higher Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507244

Meloncon, L. (Ed.). (2013). *Rhetorical accessibility: At the intersection of technical communication and disability studies*. Amityville, NY: Baywood.

Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curricolo scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special). https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12915

Radford, L. (2010). The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities. *For the Learning of Mathematics, 30*(2), 2-7.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 43*(8), 1250-1272. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937

Voulgarides, C.K., Etscheidt, S.L., & Hernández-Saca, D.I. (2023). Educational inequality and the paradox of dis/ability rights in a schooled society: Moving towards an intersectional discursive, material, and emotive approach. *Educational Review, 76*(1), 181-198. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2181313

5.

Tutorato universitario e formazione autoriflessiva: competenze e pratiche per un supporto inclusivo efficace

Peer tutoring in Higher Education and reflective education: skills and practices for inclusive and effective support

Andreina Orlando* e Barbara de Angelis* (*)

Sommario

Il contributo analizza gli effetti a breve e medio termine della formazione autoriflessiva per studenti-*tutor* alla pari, con focus sull'impatto dell'azione di supporto degli studenti con disabilità e DSA. Nello specifico l'indagine condotta presso l'Università Roma Tre si inserisce in un filone di ricerca che esplora le attività del tutorato universitario inclusivo come pratiche professionali, volte non solo al supporto accademico, ma anche alla creazione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili. Oltre alla strutturazione di percorsi formativi adeguati, la professionalizzazione del tutorato implica la definizione di competenze specifiche, tra cui mediazione, adattamento didattico e gestione delle dinamiche inclusive. Seguendo un approccio *mixed methods*, lo studio ha monitorato proprio l'evoluzione delle competenze autoriflessive dei *tutor*, analizzandone l'incidenza sulle modalità di interazione e sull'adattamento delle strategie didattiche da loro adottate. I dati preliminari evidenziano un miglioramento progressivo nella gestione di situazioni complesse e un incremento dell'autoefficacia percepita, mentre a medio termine emergono una maggiore consapevolezza delle dinamiche inclusive e un affinamento delle capacità di mediazione e *problem solving*. Tali evidenze sembrano poter offrire elementi importanti per il consolidamento di percorsi formativi che rendano il tutorato sempre più efficace nell'ottica dell'inclusione e dell'equità educativa.

* Università degli Studi Roma Tre.

(*) Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici, per la stesura sono da attribuire a De Angelis paragrafo 1, 2 e 6; a Orlando il paragrafo 3, 4, 5, 5.1 e 5.2.

Parole chiave: tutorato universitario, formazione autoriflessiva, inclusione, competenze trasversali.

Abstract
This contribution analyzes the short- and medium-term effects of reflective training for peer student tutors, with a focus on the impact of support activities provided to students with disabilities and specific learning disorders (SLD). Specifically, the study conducted at Roma Tre University is part of a research strand that explores inclusive peer tutoring as a professional educational practice aimed not only at academic support, but also at fostering flexible and accessible learning environments. In addition to the design of appropriate training pathways, the professionalization of tutoring requires the development of specific competences, including mediation, instructional adaptation, and inclusive classroom management. Adopting a mixed-methods approach, the study monitored the evolution of tutors' reflective competences, analyzing their impact on interpersonal interactions and on the adaptation of the didactic strategies adopted. Preliminary findings reveal a progressive improvement in the management of complex situations and an increase in perceived self-efficacy, while in the medium term, a greater awareness of inclusive dynamics and enhanced mediation and problem-solving skills emerge. These results provide relevant insights for the consolidation of training pathways aimed at making peer tutoring increasingly effective in terms of inclusion and educational equity.

Keywords: *university peer tutoring, reflective training, inclusion, transversal competences.*

1. Introduzione

Negli ultimi decenni il tema dell'inclusione nell'istruzione superiore ha assunto una rilevanza crescente all'interno del dibattito pedagogico internazionale richiedendo alle Università di confrontarsi con sfide sempre più complesse legate all'accessibilità, all'equità e alla personalizzazione dei percorsi formativi.

Come evidenziato anche da *report* internazionali (OECD, 2011; UNESCO, 2020), l'educazione inclusiva in ambito universitario rappresenta una condizione imprescindibile per la costruzione di società più eque e democratiche e la crescente presenza di studenti con disabilità, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES) ha evidenziato la necessità di ripensare approcci e strumenti

didattici, organizzativi e relazionali in una prospettiva di accessibilità sistemica e di giustizia educativa (ANVUR, 2022; CNUDD, 2024).

Nel contesto delle trasformazioni dell'istruzione superiore, la funzione del tutorato universitario alla pari ha assunto un ruolo sempre più rilevante non solo come supporto allo studio, ma come leva per promuovere ambienti di apprendimento capaci di includere le differenze, sostenere i bisogni educativi speciali e favorire il benessere formativo degli studenti. Attualmente, il tutorato universitario alla pari si configura come una vera e propria leva strategica per l'inclusione, in grado di coniugare il sostegno personalizzato con lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative dei tutor (Baldacci, 2005; De Angelis, 2022) al fine di agevolare un apprendimento significativo negli studenti tutorati. Non si tratta semplicemente di un'attività di accompagnamento allo studio, ma di una pratica educativa che può attivare profondi processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), il cui valore formativo risiede nella peculiare dimensione dialogica e nella possibilità, per il *tutor*, di collocarsi in una posizione intermedia all'interno del sistema organizzativo universitario, assumendo un ruolo che facilita la comprensione empatica, la mediazione didattica e la costruzione di contesti più accessibili e partecipativi (De Angelis, Botes & Orlando, 2025).

Richiamandosi alle prospettive di Donald Schön (1983), secondo cui il professionista riflessivo è in grado di pensare la propria azione in azione. In particolare, si vuole analizzare come l'esercizio di una riflessività situata e dialogica favorisca una maggiore consapevolezza delle dinamiche inclusive, nonché un affinamento delle capacità di mediazione e adattamento nei contesti formativi.

L'indagine che scaturisce da tali presupposti si colloca in un filone di ricerca volto a qualificare il tutorato come pratica educativa in grado di sostenere non solo il diritto allo studio, ma anche la crescita personale e professionale degli studenti coinvolti nel ruolo di tutor (Cardinot & Flynn, 2022; De Angelis, 2022; De Angelis et al., 2024; Orlando, 2024; Williams et al., 2024; De Angelis et al., 2025; Lin et al., 2025; Zorec, Zammit & Gauci, 2025; Orlando, in press).

Per questo il tutorato alla pari viene qui studiato come un dispositivo pedagogico emergente che consente di coniugare supporto concreto e crescita personale, favorendo l'inclusione attiva e la corresponsabilità tra pari e l'esperienza condotta presso l'Università Roma Tre, all'interno del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, costituisce il punto di partenza della riflessione teorica ed empirica sui processi formativi che si attivano nei *tutor* universitari impegnati in percorsi autoriflessivi strutturati. Il saggio si propone dunque di analizzare gli esiti di tale esperienza, concentrandosi in particolare sulle trasformazioni osservabili a livello di consapevolezza educativa, competenze trasversali e *agency* riflessiva.

La ricerca, fondata su un approccio qualitativo e narrativo, assume come cornice di riferimento le teorie dell'apprendimento esperienziale (Moon, 2004), trasformativo (Mezirow, 2003) e riflessivo (Schön, 1987), mettendo in evidenza il valore formativo dell'esperienza relazionale con la diversità e della scrittura di sé come pratiche generative. La letteratura più recente (Moriña & Biagiotti, 2021; De Angelis, Botes & Orlando, 2025) sottolinea infatti come l'incontro con la complessità dell'altro favorisca un cambiamento profondo nelle rappresentazioni e nelle pratiche dei futuri professionisti dell'educazione.

Il tutorato, in questa prospettiva, non è solo una risposta a un bisogno, ma un ambiente di apprendimento in cui lo *studente-tutor* si forma nel confronto con situazioni reali, riflettendo criticamente sulle dinamiche educative, sulle barriere comunicative, e sulle responsabilità implicite nel ruolo.

2. Cornice teorica: il tutorato universitario come pratica riflessiva e inclusiva

L'adozione di pratiche inclusive nell'università implica un cambiamento culturale profondo, che va ben oltre la semplice predisposizione di strumenti compensativi o misure di supporto tecnico. Il tutorato si configura come un dispositivo formativo situato (Frigerio & Bricchi, 2016), profondamente legato ai contesti, alle relazioni e ai significati che gli attori costruiscono nell'esperienza, e si articola dunque come pratica professionale in formazione, fondata sull'apprendimento che scaturisce dalla riflessione sull'azione e in azione (Schön, 1987) e dalla capacità di decentramento e di ascolto dei tutor stessi. Tale pratica si avvicina sempre più a una funzione formativa nella misura in cui coinvolge i tutor in un processo di apprendimento che li chiama a interrogarsi sul proprio agire, a mettere in discussione automatismi, a negoziare significati in rapporto a situazioni reali e complesse. In questo senso, l'azione del tutor diviene luogo di riflessione pedagogica, dove si apprendono non solo contenuti e procedure, ma modi di essere, posture relazionali, competenze dialogiche e capacità di mediazione. A ciò si affianca l'importanza dell'esperienza come luogo di senso e di apprendimento, come evidenziato anche da Moon (2004), secondo la quale la riflessione sull'esperienza è strumento potente per la costruzione di conoscenza profonda, soprattutto in contesti complessi e ad alta densità relazionale come quelli del tutorato alla pari. Alla luce di un approccio fenomenologico-pedagogico, inoltre, il tutorato può essere interpretato come esperienza educativa vissuta che, per assumere valore formativo, richiede un processo intenzionale di comprensione e riflessione che implica l'emergere di *"attentiveness to the meaning of pedagogical experience"*, ovvero una postura riflessiva che consente

di cogliere il senso profondo delle interazioni educative, oltre la dimensione tecnica o funzionale dell'intervento (Schoone, 2020, p. 5).

Anche secondo Donald Schön (1983), la professionalità educativa si fonda sulla capacità del soggetto di esercitare una riflessione *nel* corso dell'azione (*reflection-in-action*) e sull'azione compiuta (*reflection-on-action*), sviluppando una forma di sapere non codificato, contestuale, che si nutre dell'esperienza e della sua interpretazione continua. È proprio questo tipo di riflessività che può essere attivata e sostenuta attraverso percorsi formativi mirati rivolti agli studenti-tutor alla pari, in grado di fornire strumenti per osservare, comprendere e trasformare il proprio operato.

La formazione riflessiva dei *tutor* si lega dunque a una concezione trasformativa dell'apprendimento (Mezirow, 2003), secondo cui il cambiamento avviene non tanto per accumulo di conoscenze, ma per ristrutturazione di significati e revisioni critiche dei propri schemi interpretativi. L'interazione con studenti con disabilità e DSA, in particolare, può costituire per i *tutor* alla pari un'occasione privilegiata per mettere alla prova e riformulare le proprie concezioni di normalità, di aiuto, di relazione educativa, favorendo una maturazione personale e professionale.

Se si accoglie la prospettiva della pedagogia inclusiva come paradigma di giustizia educativa (Booth & Ainscow, 2011), il tutorato non può essere considerato un'azione ancillare, ma una pratica ad alto impatto, che richiede competenze specifiche capacità di ascolto attivo, di empatia, di adattamento didattico, di problem solving e soprattutto di consapevolezza delle dinamiche di esclusione e dei processi di partecipazione. Da qui la necessità di una strutturazione intenzionale dei percorsi di formazione dei tutor, che valorizzi l'esperienza vissuta, il confronto dialogico, l'osservazione riflessiva e la rielaborazione critica delle prassi didattiche e relazionali.

L'analisi delle pratiche condotte presso l'Università Roma Tre mostra come la formazione dei *tutor* debba fondarsi su un impianto pedagogico che riconosce la soggettività e la complessità del processo formativo. In particolar modo, i percorsi costruiti dal Dipartimento di Scienze della Formazione hanno valorizzato ambienti di apprendimento flessibili e supervisionati, fondati su pratiche narrative, interazioni dialogiche e occasioni di autoriflessività (De Angelis, Botes & Orlando, 2025).

Tale modello è coerente con quanto proposto nelle Linee guida CNUDD (2024) e nelle più recenti raccomandazioni ANVUR (2022), che indicano nel tutorato uno dei principali strumenti per garantire l'effettività del diritto allo studio per studenti con disabilità e DSA. Inoltre, la struttura di formazione messa in atto che prevede una preparazione iniziale, il supporto in situazione e la supervisione riflessiva, consente ai *tutor* di sperimentare un apprendimento situato and *scaffolded*, orientato allo sviluppo di competenze metacognitive, comunicative, e di mediazione (De Angelis, Rizzo, Orlando & Schiavone, 2024).

L'approccio adottato, inoltre, riconosce al tutorato una funzione trasformativa bidirezionale: da un lato chi riceve supporto può accedere a opportunità formative più eque; dall'altro, chi lo fornisce può sviluppare uno sguardo educativo più ampio, etico e consapevole. In tal senso, il tutorato tende a configurarsi come esperienza ad alto valore pedagogico, ponte tra la formazione accademica e quella personale e professionale.

3. Il contesto della ricerca e il dispositivo formativo

Il progetto di ricerca si è sviluppato all'interno del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e DSA dell'Università degli Studi Roma Tre, attivo da oltre un decennio come struttura di supporto trasversale e multidimensionale. Nato per rispondere ai bisogni di accessibilità didattica e organizzativa degli studenti con certificazione di disabilità e/o DSA, il servizio ha progressivamente evoluto e consolidato le proprie pratiche verso un modello che integra attenzione alla personalizzazione dei percorsi e formazione degli studenti-*tutor* alla pari.

A partire dall'a.a. 2022/2023, il Servizio ha avviato un programma sperimentale di formazione autoriflessiva rivolto agli studenti-*tutor* selezionati per svolgere attività di tutorato alla pari. Tali studenti, provenienti da diversi corsi di laurea triennale e magistrale dell'Ateneo, sono stati coinvolti in un percorso articolato in tre fasi: formazione iniziale, attività di tutorato in situazione e supervisione riflessiva in itinere.

La formazione iniziale si è svolta attraverso moduli in presenza della durata complessiva di 20 ore, condotti da docenti universitari e dottorandi, compresa la scrivente, con focus su: normativa e diritti allo studio, strumenti compensativi e strategie didattiche inclusive, comunicazione efficace e gestione delle relazioni educative. Particolare attenzione è stata data all'esplorazione delle rappresentazioni iniziali dei tutor rispetto alla disabilità, al supporto, alla relazione educativa e all'inclusione, mediante tecniche narrative e riflessive (diari, *focus group*, interviste biografiche brevi).

La seconda fase ha previsto l'affiancamento degli studenti con disabilità e DSA durante le attività accademiche, con un impegno medio settimanale di 4–6 ore per ciascun tutor e l'utilizzo di diari riflessivi. Gli interventi comprendevano: accompagnamento a lezione, supporto nella rielaborazione dei contenuti, facilitazione nell'accesso a materiali e piattaforme digitali, mediazione con docenti e segreterie, sostegno emotivo e organizzativo.

Infine, la terza fase ha previsto momenti di supervisione riflessiva condotti da un'*équipe* pedagogica attraverso incontri mensili collettivi (in piccolo gruppo) e individuali. In tali contesti, i *tutor* sono stati invitati a discutere casi, portare vissuti, riformulare

strategie e condividere difficoltà, in un clima di ascolto reciproco e di sospensione del giudizio. Questo spazio si è configurato come laboratorio di co-costruzione del sapere pedagogico a partire dall'esperienza, secondo una logica ispirata alla ricerca-formazione (Mortari, 2007) e alla pedagogia dell'esperienza vissuta (van Manen, 1990).

Tale articolazione ha permesso di osservare come il tutorato non sia semplicemente un dispositivo tecnico-strumentale, ma possa trasformarsi in un ambiente di apprendimento ad alto potenziale, capace di generare consapevolezza, senso di responsabilità e trasformazione del sé in relazione (Orlando, in press).

4. La metodologia

L'indagine qui descritta si configura come una ricerca di tipo qualitativo integrata da elementi quantitativi a scopo esplorativo, secondo un impianto metodologico riconducibile all'approccio dei *mixed methods* (Creswell & Plano Clark, 2011). Tale scelta si è resa necessaria per cogliere in profondità, da un lato, i vissuti, le rappresentazioni e i processi trasformativi attivati negli studenti *tutor* alla pari e, dall'altro, per misurare alcune variabili evolutive, come la percezione della competenza riflessiva e la consapevolezza delle dinamiche inclusive.

L'indagine è stata condotta tra ottobre 2022 e giugno 2024 presso l'Università degli Studi Roma Tre e ha coinvolto due coorti di studenti-tutor alla pari (N=46), selezionati attraverso bando pubblico. I dati sono stati raccolti attraverso una triangolazione di strumenti, in linea con le indicazioni di Stake (1995) per lo studio di caso educativo, disegno di ricerca scelto per analizzare in profondità il contesto:

- strumenti qualitativi: diari riflessivi, *focus group* facilitati, colloqui semi-strutturati;
- strumenti quantitativi: questionari autovalutativi su scala Likert (prima e dopo il percorso) elaborati ad hoc sulla base della letteratura esistente (Biesta, 2010; Trinchero, 2012).

Le narrazioni scritte dei *tutor* sono state raccolte sistematicamente in diverse fasi del percorso, a partire da stimoli riflessivi legati a situazioni vissute durante l'attività di supporto. I *focus group*, condotti in piccoli gruppi dalla scrivente hanno permesso di attivare processi di rielaborazione collettiva e di confrontare pratiche e strategie adottate durante l'attività di tutorato, favorendo un'analisi dialogica dei significati attribuiti all'esperienza (Bricchi & Frigerio, 2016).

La scelta di integrare strumenti narrativi e osservativi si fonda su una concezione della ricerca educativa come processo di comprensione e trasformazione condivisa, orientata non solo alla produzione di conoscenze, ma anche alla crescita formativa dei soggetti coinvolti (Damiano, 2006). In questo senso, la posizione del ricercatore è stata intenzionalmente non neutrale: il progetto ha adottato una logica di ricerca-formazione, concepita come cornice epistemologica e finalità trasformativa del processo di indagine, che ha previsto una costante interazione tra teoria e pratica, tra osservazione e intervento, tra analisi e azione pedagogica.

L'analisi dei dati quantitativi è avvenuta attraverso l'elaborazione dei dati secondo statistiche descrittive di base (medie, deviazioni standard, variazioni pre-post), mentre per quanto concerne i dati qualitativi l'elaborazione è stata condotta mediante una codifica tematica, seguendo criteri di ricorrenza, coerenza e rilevanza dei nuclei emergenti. La triangolazione delle fonti ha permesso di validare i risultati e di restituire un quadro articolato dell'evoluzione delle competenze riflessive e inclusive dei *tutor*.

5. I risultati principali e la discussione dei dati raccolti

L'analisi integrata dei dati raccolti mette in luce il forte potenziale formativo del tutorato alla pari quando inserito in un percorso autoriflessivo guidato. I risultati emersi, sia sul piano quantitativo sia da un punto di vista qualitativo, restituiscono una trasformazione significativa nei tutor coinvolti, in termini di acquisizione di competenze con ricadute più significative in termini di maturazione di una postura educativa più consapevole, dialogica e situata.

Alla luce delle teorie dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), della riflessione professionale (Schön, 1987) e dell'esperienza pedagogica vissuta (van Manen, 1990), si evidenzia come la pratica del tutorato, se accompagnata da dispositivi riflessivi strutturati, contribuisca alla riformulazione delle rappresentazioni educative degli studenti-*tutor*, favorendo l'attivazione di processi metacognitivi e l'emergere di un'identità professionale in formazione.

Gli esiti sono coerenti con la letteratura nazionale e internazionale sul tutorato inclusivo (Moriña & Biagiotti, 2021; De Angelis, Botes & Orlando, 2025), che lo identifica non solo come strumento compensativo per studenti con bisogni educativi speciali, ma come vero e proprio dispositivo pedagogico trasformativo, capace di generare apprendimento nei pari e nei *tutor* attraverso il confronto con l'alterità e la gestione della complessità educativa.

5.1. I risultati quantitativi: un cambiamento misurabile

Sul piano quantitativo, il confronto tra i dati pre e post-intervento, rilevati attraverso un questionario a scala Likert (1–5), mostra un incremento sostanziale nei punteggi medi relativi a tre dimensioni-chiave:

- *adattamento didattico*, inteso come capacità di modulare le strategie in funzione delle esigenze dello studente;
- *consapevolezza inclusiva*, ovvero la sensibilità verso le barriere ambientali, relazionali e comunicative che ostacolano la partecipazione;
- *riflessione critica*, legata alla capacità di interrogare le proprie azioni educative in chiave trasformativa.

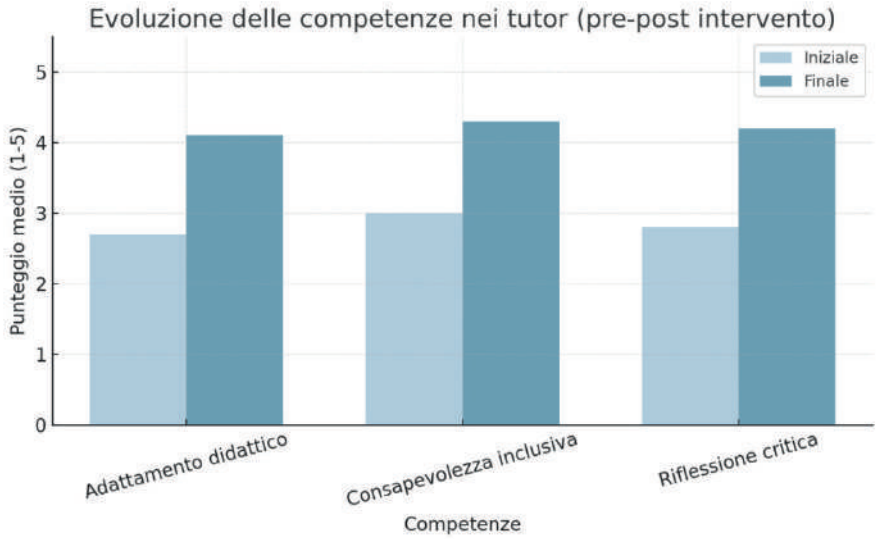


Fig. 1. Evoluzione delle competenze nei tutor (pre-postintervento)

La Figura 1 mostra con chiarezza l'evoluzione delle tre competenze misurate.

- Per l'adattamento didattico, il punteggio medio iniziale era di 2.7, salito a 4.1 a fine percorso: un salto significativo che segnala una maggiore capacità dei tutor di progettare strategie didattiche flessibili, adattive e personalizzate.
- La consapevolezza inclusiva ha registrato il miglioramento più marcato: da 3.0 a 4.3, evidenziando un'evoluzione nella capacità di leggere in profondità le situazioni educative, comprendere le barriere (anche invisibili) e riconoscere la pluralità delle traiettorie formative.

- La riflessione critica è passata da 2.8 a 4.2, suggerendo che il dispositivo formativo ha favorito nei tutor l'attivazione di un pensiero metacognitivo e autoriflessivo, capace di leggere le dinamiche pedagogiche al di là del piano operativo.

L'aumento dei punteggi è coerente con quanto osservato qualitativamente nei materiali narrativi e nei colloqui di gruppo. Le narrazioni raccolte attraverso diari di bordo, *focus group* e incontri di supervisione restituiscono un cambiamento profondo nella postura educativa dei tutor, nella loro capacità di attribuire senso all'esperienza e di agire in modo consapevole.

5.2. I risultati qualitativi: cambiamenti nella postura pedagogica

L'analisi tematica delle fonti qualitative ha permesso di identificare cinque ambiti trasformativi ricorrenti, che delineano un'evoluzione nelle rappresentazioni e nelle pratiche dei tutor. Le evidenze sono sintetizzate nella tabella seguente:

Ambito	**Evidenze emergenti**
Relazione educativa	Maggiore attenzione all'ascolto, all'empatia e al riconoscimento dell'altro come soggetto attivo.
Cambiamento identitario	Riformulazione del ruolo da "aiutante" a "mediatore di senso", più consapevole e relazionale.
Riflessione sulla pratica	Passaggio da una narrazione episodica a una rielaborazione critica e situata dell'esperienza educativa.
Gestione della complessità	Sviluppo di strategie per affrontare situazioni ambigue o conflittuali con atteggiamento dialogico.
Valorizzazione dell'esperienza	Crescente percezione del tutorato come occasione di apprendimento trasformativo e crescita personale.

Tab. 1. Risultati qualitativi emergenti dai materiali narrativi

In coerenza con quanto affermato da Schön (1987), i tutor hanno dimostrato di passare progressivamente da un agire tecnico a una riflessione in azione, sviluppando una forma di "*professionalità emergente*" fondata sull'interpretazione consapevole della relazione educativa. Le evidenze raccolte confermano anche la validità dell'approccio autoriflessivo nel promuovere apprendimenti profondi (Moon, 2004)

e la capacità dei soggetti di interrogare i propri frame cognitivi e valoriali (Mezirow, 2003).

L'intervento formativo ha, dunque, prodotto un cambiamento qualitativo nella postura pedagogica dei tutor, stimolando un senso di responsabilità etica e relazionale, di apertura all'altro e di cura educativa, in linea con quanto auspicato dalle Linee guida CNUDD (2024).

6. Conclusioni e prospettive future

L'esperienza di formazione autoriflessiva rivolta agli studenti-*tutor* alla pari per studenti con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre conferma che il tutorato alla pari non è soltanto uno strumento di supporto accademico per tutti gli studenti che lo richiedono, ma rappresenta un dispositivo formativo autentico, per costruire competenze relazionali, pedagogiche e riflessive fondamentali e per garantire il diritto allo studio di tutti gli studenti.

I dati analizzati in tal senso mostrano un'evoluzione concreta nelle capacità di adattamento didattico, nella consapevolezza delle dinamiche inclusive e nella riflessione critica sull'esperienza degli studenti tutorati; e oltre i numeri, ciò che emerge con forza è la trasformazione della postura educativa dei *tutor*: da semplici facilitatori ad agenti di mediazione e promotori di relazioni educative significative.

Tali risultati evidenziano l'urgenza di valorizzare il tutorato come ambiente formativo strutturato e supervisionato, in linea con le più recenti raccomandazioni del CNUDD (2024) che lo descrivono come una leva strategica importante per l'inclusione universitaria. Inoltre, le evidenze emerse suggeriscono che un impianto formativo centrato sulla riflessività, sulla supervisione può favorire lo sviluppo di una cultura inclusiva e l'interiorizzazione di un'etica educativa.

In prospettiva, è auspicabile che questo modello possa essere implementato in modo sistemico, riconoscendone il valore trasformativo e inserendolo a pieno titolo nei processi di innovazione della didattica universitaria e della formazione alla cittadinanza attiva. Alla luce di ciò, il tutorato, se ben progettato, può sicuramente rappresentare il punto di incontro tra inclusione, equità, formazione e ricerca pedagogica, in grado di rendere l'università un ambiente davvero accessibile per tutte e tutti.

Riferimenti bibliografici

ANVUR. (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.

Baldacci, M. (2005). *La qualità della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Cardinot, A., & Flynn, M. (2022). *Peer mentoring programs are a popular strategy to ease the transition to higher education for students experiencing disabilities*. Canadian Supported Employment Review.

CNUDD. (2024). *Linee guida CNUDD per l'inclusione nelle università italiane*. Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011²). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Damiano, E. (2006). *La pedagogia come scienza riflessiva*. Brescia: La Scuola.

De Angelis, B. (2022). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, L. Azara (Eds.), *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma: Roma TrE-Press.

De Angelis, B., Rizzo, A.L., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). *Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre*. Roma: Roma TrE-Press.

De Angelis, B., Rizzo A.L., Orlando, A., & Schiavone, A. (2025). *Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre. Un modello di formazione inclusivo*. Roma: Roma TrE-Press.

De Angelis, B., Botes, P., & Orlando, A. (2025). Promuovere ambienti flessibili nei contesti universitari. In B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma: Roma TrE-Press.

Frigerio, G., & Bricchi, A. (2016). *Dispositivi formativi: Ricerca e trasformazione dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Lin, P., Zhou, Q., Ma, J., Wang, X., Wu, J., & Chen, L. (2025). Peer tutoring in higher education: Power from pedagogical training. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 723. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04860-6

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina Editore.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education, 1*(1), 58-63. https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Moon, J.A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.

Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education, 37*(5), 729-746.

Mortari, L. (2007). *Ricercare e formare. Il sapere dell'esperienza e la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.

OECD. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2011-en

Orlando, A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo. In A. Gramigna & R. Minello (Eds.), *Le Emergenze nella Formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*. Lecce: Pensa Multimedia.

Orlando, A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: l'attivazione di processi autoriflessivi e la formazione degli studenti-tutor alla pari nell'Ateneo Roma Tre. *XVIII Seminario Dottorandi* (in press).

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schoone, A. (2020). *Returning to the heart of teaching: Social pedagogy as phenomenological pedagogy*. *International Journal of Social Pedagogy, 9*(1). https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.013

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Trinchero, R. (2012). *Metodologia della ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Parigi: UNESCO.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: SUNY Press.

Williams, C.J., Chen, J.M., Quirion, A., & Hoeft, F. (2024). Peer mentoring for students with learning disabilities: The importance of shared experience on students' social and emotional development. *Frontiers in Education, 9*, 1292717. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1292717

Zorec, M., Zammit, J., & Gauci, A. (2025). Students with disabilities in higher education call for personal supports: Perceptions from Malta. *Frontiers in Education, 10*, 1432682. https://doi.org/10.3389/feduc.20 25.1432682

6.

Ripensare la Scuola in Ospedale: IA e Gamification per un apprendimento inclusivo e personalizzato

Rethinking Hospital Schooling: Artificial Intelligence and Gamification for Inclusive and Personalized Learning

Francesco Palma* e Gianluca Amatori*

Sommario

Il contributo propone una riflessione sul potenziale dell'Intelligenza Artificiale (IA) e della Gamification nell'innovazione della didattica in un contesto educativo particolarmente fragile come la Scuola in Ospedale (SiO), con l'obiettivo di promuovere percorsi sempre più personalizzati e inclusivi. Dopo aver delineato le principali sfide pedagogiche che caratterizzano la SiO, tra cui l'isolamento sociale, l'intermittenza della frequenza scolastica e il rischio di abbandono, il contributo esplora le opportunità offerte dalle tecnologie emergenti, focalizzandosi in particolare sull'IA come strumento di supporto tanto per il docente quanto per lo studente e sulla Gamification come leva motivazionale. Attraverso un approccio teorico-critico, sostenuto da riferimenti recenti della letteratura scientifica, si evidenzia come l'integrazione consapevole di tali strumenti possa rafforzare il ruolo della scuola come comunità educante anche nei contesti più fragili. Il ruolo del docente emerge come centrale: mediatore pedagogico, regista dell'esperienza di apprendimento, promotore di relazioni significative. Emergono, infine, alcune prospettive di ricerca future, sottolineando l'importanza di una formazione specifica per i docenti in servizio nella Scuola in Ospedale, in cui la pedagogia speciale rappresenta una lente privilegiata per leggere e trasformare la complessità.

Parole chiave: ospedale, personalizzazione, IA, gamification.

* Università Europea di Roma.

Abstract
This contribution offers a reflection on the potential of Artificial Intelligence (AI) and Gamification to innovate teaching practices in particularly fragile educational contexts such as Hospital Schools (HS), with the aim of fostering increasingly personalized and inclusive learning paths. After outlining the main pedagogical challenges that characterize HS – such as social isolation, irregular school attendance, and the risk of dropout – the paper explores the opportunities offered by emerging technologies. It focuses in particular on AI as a support tool for both teachers and students, and on Gamification as a motivational lever. Through a theoretical-critical approach, supported by recent academic literature, the paper highlights how the conscious integration of these tools can reinforce the role of the school as an educational community, even in the most vulnerable contexts. The role of the teacher emerges as central: a pedagogical mediator, a designer of learning experiences, and a promoter of meaningful relationships. Finally, some future research perspectives are identified, emphasizing the need for specific training for teachers working in Hospital Schools, where special pedagogy serves as a privileged lens for interpreting and transforming complexity.

Keywords: *hospital, personalization, AI, gamification.*

1. Introduzione

Negli ultimi anni, la riflessione pedagogica si è soffermata con crescente attenzione sulla necessità di garantire il diritto all'istruzione anche nei contesti e nelle situazioni di maggiore vulnerabilità. Abbracciando una lente sempre più universale attraverso la quale leggere i processi di insegnamento-apprendimento (Canevaro & Ianes, 2021) è possibile, infatti, promuovere modelli educativi capaci di realizzare concretamente l'inclusione anche in ambienti di apprendimento non tradizionali.

La Scuola in Ospedale (SiO) rappresenta un servizio indispensabile nel garantire continuità educativa anche in condizioni di estrema vulnerabilità. In contesti in cui la malattia altera profondamente la quotidianità di bambini e adolescenti, l'esperienza scolastica può trasformarsi in un importante fattore di stabilità, identità e benessere. Tuttavia, questo segmento del sistema educativo si confronta quotidianamente con sfide complesse, legate tanto alla natura del contesto ospedaliero quanto alla discontinuità dei percorsi formativi degli studenti coinvolti.

Questo contributo si inserisce all'interno di tale riflessione, analizzando le sfide educative che emergono nei contesti educativi più fragili, come quelli ospedalieri. In

particolare, si intende analizzare possibili soluzionio innovative, esplorando ad esempio le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale (IA) e della Gamification come strumenti capaci di promuovere percorsi di apprendimento inclusivi e personalizzati, offrendo agli studenti ospedalizzati esperienze educative motivate e significative.

2. Sfide e criticità della Scuola in Ospedale

La Scuola in Ospedale (SiO) si configura come un presidio educativo essenziale, in grado di garantire il diritto allo studio per studenti in condizioni di ricovero ospedaliero, anche prolungato. Tale servizio, attivo su tutto il territorio nazionale, rappresenta un'esperienza educativa e formativa che si sviluppa in un contesto intrinsecamente instabile e fragile, fortemente influenzato dalle condizioni cliniche degli alunni e dalle dinamiche familiari, emotive e sociali che la malattia comporta. In momenti di estrema fragilità, quali i ricoveri prolungati, tale servizio può assumere un ruolo fondamentale nel restituire continuità scolastica e preservare, così, il benessere e la stabilità degli studenti (Pini et al., 2019).

L'analisi dei dati recenti forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito testimonia una crescita complessiva del servizio, sia in termini di copertura che di risorse professionali coinvolte. Nell'anno scolastico 2023/24, le sezioni ospedaliere attive sono state 254, con 62.812 studenti e 998 docenti coinvolti. L'anno precedente erano state 257, per un totale di 59.226 studenti e 955 docenti. I dati a lungo termine evidenziano, tuttavia, una crescita costante: nell'a.s. 2016/2017 le sezioni ospedaliere erano 245, con 58049 studenti e 784 docenti. Da qui emerge immediatamente una prima criticità sostanziale, legata alla variabilità dei flussi e all'imprevedibilità della domanda. Tali caratteristiche impongono una costante riorganizzazione e una spiccata flessibilità nella progettazione didattica, rendendo complessa la pianificazione sistematica degli interventi educativi. Tale instabilità si traduce in una serie di criticità operative: difficoltà nella raccolta di informazioni sul percorso scolastico degli studenti, impossibilità di costruire una continuità didattica a lungo termine, carenza di materiali e spazi adeguati, e un elevato grado di eterogeneità nelle esigenze educative.

Dal punto di vista pedagogico, la SiO affronta quotidianamente sfide che travalicano i confini della didattica tradizionale. Gli studenti ospedalizzati sperimentano vissuti di isolamento sociale, interruzione delle routine, demotivazione, perdita del senso di autoefficacia e frustrazione. Tali elementi possono compromettere il senso di appartenenza al gruppo classe originario e alimentare dinamiche di esclusione e discontinuità nel percorso formativo. Inoltre, l'istruzione rischia frequentemente di essere percepita

come secondaria rispetto alle priorità mediche, generando una sorta di marginalizzazione della funzione educativa all'interno della realtà ospedaliera (di Padova et al., 2023; Hay, 2015; St Leger, 2014).

Un ulteriore elemento critico riguarda le dinamiche familiari, particolarmente provate dai contesti ospedalieri e dalle difficoltà legate alla malattia. La diagnosi comporta spesso un processo di rinegoziazione dei ruoli e delle aspettative all'interno del nucleo familiare (Amatori, 2019a, 2019b, 2020; Pavone, 2009), frequentemente caratterizzato da vissuti di disorientamento, ansia o delega eccessiva. In ospedale, tale processo assume caratteristiche peculiari, connesse con la necessità, per le famiglie, di interagire anche con le figure mediche e gli operatori sanitari coinvolti (Kanizsa, 2013). Il docente è chiamato, pertanto, non solo a costruire un rapporto educativo con lo studente, ma anche a mediare e gestire relazioni complesse con le famiglie, instaurando una comunicazione efficace e rispettosa dei vissuti emotivi.

Infine, uno dei temi più delicati riguarda il rientro a scuola dopo il periodo di ospedalizzazione. Tale transizione non si esaurisce in un atto logistico, ma rappresenta un momento profondamente identitario e relazionale, che richiede attenzione, gradualità e mediazione. La mancanza di strategie strutturate di accompagnamento al rientro rischia di amplificare il senso di discontinuità, aumentando il rischio di abbandono scolastico e dispersione.

In uno scenario tanto complesso, il ruolo dell'insegnante si rivela particolarmente cruciale, ma anche fortemente esposto a difficoltà professionali che necessitano di risposte specifiche, a partire da una formazione mirata e da un ripensamento della funzione docente alla luce delle esigenze educative e relazionali che emergono con forza in questi contesti.

3. Profili professionali docenti nella Scuola in Ospedale

All'interno della Scuola in Ospedale, il docente assume un ruolo che si discosta in modo significativo da quello tradizionale previsto nei contesti scolastici ordinari. L'azione educativa si sviluppa infatti in ambienti caratterizzati da vulnerabilità, instabilità e necessità di coniugare quotidianamente esigenze didattiche, relazionali e di cura (di Padova et al., 2023). In tale cornice, il profilo professionale del docente ospedaliero richiede una preparazione specifica, capace di integrare competenze pedagogiche avanzate con una solida intelligenza emotiva e relazionale.

La professionalità dell'insegnante si manifesta, in primo luogo, nella capacità di adattare l'intervento educativo a condizioni cliniche in continua evoluzione. Le lezioni,

spesso individuali, si svolgono in ambienti non sempre strutturati per la didattica, come camere di degenza, reparti pediatrici e spazi condivisi, dove la dimensione scolastica convive, anche fisicamente, con quella sanitaria. In questo scenario, il docente rappresenta non solo un riferimento didattico, ma anche un tramite con il mondo esterno, contribuendo a mantenere un senso di normalità e progettualità nello studente (Capurso & Vecchini, 2010).

La relazione educativa si configura generalmente in una modalità uno a uno, il che consente un'elevata personalizzazione ma impone una costante capacità di ascolto, flessibilità e regolazione emotiva. Il docente deve saper intercettare i segnali non verbali, calibrare tempi e obiettivi sulla base delle condizioni psico-fisiche dello studente, sospendere e rimodulare le attività in funzione delle terapie in corso o delle oscillazioni emotive che spesso accompagnano la malattia.

A questa dimensione didattico-relazionale si aggiunge la necessità di lavorare in sinergia con una pluralità di figure professionali: medici, infermieri, psicologi, assistenti sociali. La scuola entra così in una rete complessa, e l'insegnante diventa parte attiva di un progetto educativo integrato, in cui occorre coniugare la prospettiva clinica con quella pedagogica. Il docente svolge anche un'importante funzione di mediazione con le famiglie, spesso disorientate, e con la scuola di appartenenza, garantendo una continuità che non è solo formale, ma profondamente identitaria.

Un aspetto strategico dell'azione docente riguarda, infine, la possibilità di restituire allo studente una routine educativa riconoscibile, che si inserisca nel ritmo ospedaliero senza esserne sopraffatta. Ricreare momenti di stabilità, strutturare sequenze di apprendimento significative, dare valore alla quotidianità attraverso la didattica: questi sono obiettivi cruciali per sostenere l'equilibrio psicoeducativo degli studenti ospedalizzati.

Nonostante la complessità del ruolo, manca ancora un percorso di formazione iniziale e in servizio che risponda in modo sistematico a tali esigenze. I docenti che operano nelle sezioni ospedaliere si trovano spesso a dover affrontare situazioni complesse senza un'adeguata preparazione, facendo affidamento prevalentemente sull'esperienza personale o sul confronto informale tra pari. La Pedagogia Speciale, in questo senso, offre strumenti teorici e metodologici indispensabili per leggere la complessità e progettare azioni educative in contesti ad alta vulnerabilità. Essa consente di superare visioni semplificanti, promuovendo una cultura professionale fondata sull'inclusione, la cura e la progettazione riflessiva.

La costruzione di un profilo professionale specifico per il docente ospedaliero, quindi, rappresenta oggi una sfida pedagogica e istituzionale prioritaria, per dare piena dignità e riconoscimento a una funzione educativa tanto delicata quanto strategica.

4. IA e Gamification per la didattica in ospedale

Nel quadro delineato fin qui, l'integrazione consapevole di strategie educative innovative e inclusive non costituisce una semplice opportunità, ma una vera e propria necessità operativa. In ambienti fortemente segnati da instabilità, isolamento e discontinuità, l'uso mirato di strumenti e risorse innovative può rappresentare un supporto strategico per la personalizzazione dei percorsi, la motivazione allo studio e l'accessibilità dell'apprendimento. In questa prospettiva, l'Intelligenza Artificiale (IA) e la *Gamification* emergono come due traiettorie innovative particolarmente promettenti.

L'IA in ambito educativo sta dimostrando un potenziale crescente nel supportare tanto gli studenti quanto gli insegnanti. In particolare, l'impiego di algoritmi di IA consente di analizzare in tempo reale i dati relativi all'andamento dell'apprendimento, suggerire percorsi personalizzati, adattare i contenuti alle competenze dello studente e fornire feedback immediati (Amatori et al., 2024). In contesti come la Scuola in Ospedale, dove la possibilità di costruire continuità didattica è spesso ostacolata da fattori clinici ed emotivi, l'IA può offrire soluzioni flessibili, adattive e capaci di sostenere l'efficacia dell'azione educativa anche in assenza di una progettazione a lungo termine.

Dal punto di vista dello studente, le tecnologie basate su IA possono contribuire a ridurre il carico cognitivo ed emotivo, offrendo ambienti di apprendimento sicuri, stimolanti e capaci di adattarsi alle condizioni del momento. Tutor virtuali, chatbot intelligenti, piattaforme adattive sono strumenti che permettono agli studenti di mantenere un legame attivo con il percorso scolastico, di esercitare la propria autonomia e di sperimentare un senso di controllo e competenza, elementi cruciali nei percorsi di cura.

Per il docente, l'IA rappresenta un alleato nella progettazione educativa, nella raccolta di dati utili per l'osservazione formativa, nella gestione del tempo e nell'ottimizzazione delle risorse. Inoltre, può assumere la funzione di Tecnologia Assistiva, facilitando l'accesso ai materiali da parte di studenti con disabilità sensoriali, motorie o cognitive, grazie a strumenti di sintesi vocale, trascrizione automatica, visualizzazione semplificata o traduzione contestuale.

La Gamification, d'altro canto, rappresenta una strategia didattica in grado di contrastare efficacemente l'isolamento e la passività che spesso caratterizzano il vissuto scolastico in ospedale. L'integrazione di elementi ludici come punteggi, sfide, livelli, badge e narrazioni all'interno di attività didattiche consente di stimolare l'*engagement*, favorire la motivazione intrinseca e promuovere un'esperienza di apprendimento vissuta in termini positivi (Gaggioli, 2022; Toda et al., 2023).

Le attività *gamificate* possono risultare particolarmente efficaci nei contesti di fragilità, poiché valorizzano la progressività, la continuità e la sfida come componenti

chiave del percorso educativo. Offrono agli studenti la possibilità di procedere secondo il proprio ritmo, di ricevere feedback immediati, di visualizzare i propri progressi e di sentirsi protagonisti attivi del proprio apprendimento. In un contesto ospedaliero, ciò si traduce nella possibilità di riattivare il desiderio di conoscere, di favorire l'espressione di sé e di contrastare i sentimenti di esclusione o impotenza.

La progettazione di ambienti *gamificati* implica, tuttavia, una forte competenza pedagogica da parte del docente, che deve assumere il ruolo di mediatore creativo e regista dell'esperienza di apprendimento. L'efficacia della *Gamification*, infatti, non dipende tanto dagli strumenti utilizzati, quanto dalla coerenza con gli obiettivi educativi, dalla capacità di integrare le dinamiche ludiche con i contenuti scolastici e dalla sensibilità nel calibrare il livello di sfida in relazione alle condizioni emotive e cognitive dello studente.

Se opportunamente integrate all'interno degli interventi didattici, IA e *Gamification* possono diventare risorse preziose per il rinnovamento della didattica nella Scuola in Ospedale. Non si tratta di sostituire la relazione educativa, bensì di amplificarne le potenzialità, fornendo al docente strumenti capaci di rispondere con maggiore efficacia e creatività alla complessità dei bisogni educativi speciali.

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

La riflessione proposta ha evidenziato come la Scuola in Ospedale rappresenti, oggi più che mai, un laboratorio educativo avanzato, capace di interrogare in profondità i fondamenti della pedagogia contemporanea. In essa si condensano tensioni e urgenze che attraversano l'intero sistema scolastico: l'esigenza di personalizzazione, l'attenzione alla dimensione relazionale, la valorizzazione della soggettività dell'alunno, la necessità di costruire ambienti di apprendimento realmente inclusivi anche nei contesti più fragili.

L'Intelligenza Artificiale e la Gamification, se utilizzate con rigore progettuale e consapevolezza pedagogica, psosono rappresentare strumenti preziosi per sostenere motivazione, partecipazione e accessibilità nei percorsi educativi in ospedale. La loro integrazione non può tuttavia prescindere dal ruolo attivo del docente, che resta figura centrale nell'orchestrare l'esperienza formativa e nel garantire continuità, senso e umanità all'apprendimento.

Appare inoltre evidente la necessità di una formazione specifica per i docenti della Scuola in Ospedale, che sappia coniugare competenze pedagogiche, capacità relazionali e conoscenza dei contesti clinici. La Pedagogia speciale, in quanto disciplina attenta alla complessità dei contesti educativi più marginali e vulnerabili, si configura come cornice

epistemologica privilegiata per guidare tale processo formativo, fornendo strumenti teorici e operativi per progettare interventi efficaci e sostenibili.

Permangono tuttavia nodi critici che meritano ulteriore approfondimento. In primo luogo, occorre indagare con maggiore sistematicità l'impatto delle tecnologie educative nei contesti ospedalieri, non solo in termini di apprendimento ma anche di benessere, *engagement* e senso di autoefficacia. Allo stesso modo, risulta urgente esplorare le strategie più efficaci per favorire il rientro a scuola degli studenti dopo la degenza, promuovendo alleanze educative tra scuola ospedaliera, famiglia e scuola di appartenenza.

Infine, si impone una riflessione a livello di sistema sull'identità professionale del docente ospedaliero, affinché tale figura venga riconosciuta non solo per la sua funzione didattica, ma per la sua competenza nel costruire ponti tra malattia e apprendimento, tra cura e conoscenza, tra vulnerabilità e progetto.

Riconoscere e valorizzare la Scuola in Ospedale significa, in ultima istanza, riaffermare con forza il principio dell'educabilità di tutti, in ogni luogo e in ogni condizione. Significa credere che l'educazione, anche dove sembra più difficile, possa continuare a generare futuro.

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2019a). *Due volte genitori. Il ruolo educativo dei nonni nella crescita del nipote con disabilità.* Milano: FrancoAngeli.

Amatori, G. (2019b). La voce dei nonni. La condivisione emotiva come strategia di coping nel sistema familiare allargato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7*(2), 261-273.

Amatori, G. (2020). Disabilità e connessioni intergenerazionali: il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con autismo. In R. Caldin (Ed.), *Le società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del convegno internazionale SIRD* (pp. 27-34), Tomo II. Lecce: Pensa Multimedia.

Amatori, G., De Mutiis, E., & Salafia, P.P. (2024). Perspectives on personalization for inclusion: prompt engineering and ICF in the case of Asklea Chatbot. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, *8*(2).

Di Padova, M., Dipace, A., & Pettoello-Mantovani, M. (2023). Quando l'istruzione diventa cura: la scuola in ospedale, un esempio di comunità educante. *IUL Research, Open Journal of IUL University*, *4*(8), 177-191.

Emili, E.A. (Ed.) (2023). *Costruire ambienti inclusivi con le tecnologie. Indicazioni teoriche e spunti pratici per una scuola accessibile.* Trento: Erickson.

Gaggioli, C. (2022). *La classe oltre le mura. Gamificare per includere.* Milano: FrancoAngeli.

Kanizsa, S. (1998). *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale.* Milano: Raffaello Cortina.

Maggiolini, S. (2020). I custodi: prendersi cura della casa. La scuola come comunità educante. In N. Cognome (Ed.), *Back To school. #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere* (pp. 25-50). Milano: Pearson.

Nesti, R. (2023). Riflessioni sulla progettazione ludica in educazione. In S. Fioretti (Ed.), *Il valore educativo del gioco. Gamification e Game Based Learning nei contesti educativi* (pp. 57-70). Milano: FrancoAngeli.

Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione.* Pisa: Edizioni ETS.

Palma, F., & Amatori, G. (2024). Play as Learning. AI and Gamification for personalized learning paths in Hospital Schools. *Medical Humanities e Medicina Narrativa, 2*, 101-115.

Palma, F. (2025). *L'insegnante inclusivo nella prospettiva europea. Competenze, mobilità Erasmus e innovazione didattica*, Lecce: Pensa Multimedia.

Palomino, A.S., & Sánchez, J.L. (2016). Evaluación de la respuesta educativa al alumnado de aulas hospitalarias en la provincia de Almería. *Revista Española de discapacidad (REDIS)*, *4*(1), 83-96. DOI: https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.05

Pavone, M. (Ed.) (2009). *Famiglia e Progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta.* Trento: Erickson.

Pini, S., Gardner, P., & Hugh-Jones, S. (2019). How and why school is important to teenagers with cancer: outcomes from a photo-elicitation study. *Journal of adolescent and young adult oncology*, *8*(2), 157-164 DOI: https://doi.org/10.1089/jayao.2018.0068

St Leger, P. (2014). Practice of supporting young people with chronic health conditions in hospital and schools. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(3), 253-269.

Toda, A., Cristea, A.I., Isotani S. (Eds.) (2023). *Gamification Design for Educational Contexts. Theoretical and Practical Contributions*. Cham (Switzerland): Springer.

7.

Lo Sport per la Qualità della Vita nell'autismo

Sport for Quality of Life in Autism

Chiara Pannone*

Sommario

La Qualità della Vita (QdV) è un costrutto multidimensionale che descrive il cambiamento della persona e dei contesti, riflettendo le trasformazioni socioculturali. Da una prospettiva individuale, la QdV rappresenta l'esito di un'indagine sulle condizioni di vita della persona, mentre un approccio orientato al sostegno la concepisce come obiettivo da perseguire attraverso pratiche e supporti. Su queste basi si sviluppa il progetto di ricerca che mira a comprendere il contributo del Progetto Filippide (P.F.), associazione sportiva rivolta a persone con autismo, alla QdV dei partecipanti. Il quadro teorico si fonda sul modello multidimensionale di Schalock e Verdugo (2002), che articola la QdV in otto domini, valorizzando diritti, personalizzazione dei sostegni e inclusione. Mediante la Scala San Martin (Verdugo et al., 2014) e interviste narrative rivolte alle famiglie, lo studio indaga la percezione del contributo del P.F. alla QdV di 10 partecipanti. I risultati orienteranno proposte di miglioramento del servizio, evidenziando il valore dello sport come esperienza costruttiva nella vita della persona con disabilità.

Parole chiave: qualità della vita, sport, autismo.

Abstract

Quality of Life (QoL) is a multidimensional construct that describes the change of the person and contexts, reflecting socio-cultural transformations. From an individual perspective, QoL represents the outcome of an investigation into the living conditions of the person, while a support-oriented approach conceives it as an objective to be pursued

* Università degli Studi di Roma "Foro *Italico"*.

through practices and supports. On these bases, the research project is developed that aims to understand the contribution of the Filippide Project (P.F.), a sports association aimed at people with autism, to the QoL of the participants. The theoretical framework is based on the multidimensional model of Schalock and Verdugo (2002), which divides QoL into eight domains, enhancing rights, personalization of support and inclusion. Through the San Martin Scale and narrative interviews addressed to families, the study investigates the perception of the contribution of the P.F. to the QdV of 10 participants. The results will guide proposals for improving the service, highlighting the value of sport as a constructive experience in the life of the person with disabilities.

Keywords: *quality of life, sport, autism.*

1. Introduzione

La ricerca si fonda su un framework teorico basato su due pilastri fondamentali rappresentati dal costrutto della Qualità della Vita (QdV) e nello specifico dal modello multidimensionale proposto da Schalock e Verdugo (2002) e dallo sport inteso nella sua accezione educativa e formativa come strumento di crescita e sviluppo della persona in un'ottica di benessere ottimale.

La Qualità della Vita è un termine ampiamente utilizzato ma che porta con sé un bisogno di essere chiarito ed esplicitato.

Secondo Schalock e Verdugo (2002) con il termine "qualità" si fa riferimento a standard ottimali e di eccellenza associati ai valori umani fondamentali, quali la felicità, il successo, la ricchezza, la salute e la soddisfazione, conferendo loro pertanto una connotazione positiva. L'espressione "della vita", invece, si riferisce all'esistenza dell'essere umano nel contesto. Il concetto di Qualità della Vita ingloba sia dimensioni individuali, riferite alla condizione del singolo, sia aspetti contestuali come le politiche e le pratiche che possono influenzare l'esistenza delle persone (Schalock & Verdugo, 2002).

Il costrutto è approfondito principalmente in tre ambiti scientifici: economia, medicina e scienze sociali, ognuno dei quali ha promosso lo sviluppo di una visione diversa di come la QdV dovrebbe essere concettualizzata e misurata (Cummins et al., 2005; Michalos, 2004).

Nell'ambito della Pedagogia Speciale, lente che rappresenta il fulcro teorico da cui ha preso avvio la ricerca, la QdV è stata riconosciuta come uno degli elementi centrali nella riflessione della disciplina, nonché come principio guida nella progettazione di interventi educativi e nei programmi rivolti alle persone con disabilità.

Nella Pedagogia Speciale come evidenzia Giaconi (2015) gli studi sulla Qualità della Vita si articolano lungo due direttrici fondamentali, distinte in base ad un approccio individuale o di sostegno. Da una prospettiva individuale, la QdV viene considerata quale esito di un'indagine volta a restituire un quadro delle condizioni di vita della persona. L'approccio orientato al sostegno, invece, concepisce la Qualità della Vita come un obiettivo da raggiungere, ponendo l'accento sui supporti necessari affinché la persona possa migliorare le proprie condizioni esistenziali (Giaconi, 2015).

Nella presente ricerca tra le varie proposte di teorizzazione della QdV si prende come punto di riferimento il modello di Schalock e Verdugo (2002) che può essere considerato il manifesto della Qualità della Vita, in virtù dell'ampia base di evidenze empiriche che ne attestano la validità (Arias et al., 2018; Claes et al., 2012; Gómez et al., 2011; Jenaro et al., 2005) e della sua diffusione tra i fornitori di servizi (Carbó Carreté et al., 2015).

Il modello nasce in riferimento alla disabilità intellettiva e poggia su principi teorici, che integrano e sintetizzano la letteratura esistente sulla Qualità della Vita, rappresentati da: multidimensionalità; presenza di componenti sia oggettive sia soggettive; applicabilità a livello universale; influenza dell'interazione tra fattori individuali e contestuali e articolazione in domini e indicatori.

La caratteristica essenziale del modello è l'articolazione in otto domini: benessere emotivo, relazioni interpersonali, benessere materiale, sviluppo personale, benessere fisico, autodeterminazione, inclusione sociale e diritti; ognuno dei quali a sua volta viene operazionalizzato in indicatori e descrittori al fine di permettere una più appropriata valutazione nei contesti di vita quotidiana.

Il modello di Qualità di Vita, inoltre, si configura come un modello sistemico che prevede la definizione di principi, domini e indicatori a tre livelli: microsistema riferito alla persona, mesosistema riferito agli ambienti più prossimi alla persona come la comunità e i servizi ed infine il macrosistema che si riferisce alle istituzioni e alle politiche.

In merito alla valutazione la QdV si caratterizza per un pluralismo metodologico che integra in modo coerente tutti i concetti fondamentali e si articola in una valutazione individuale nel microsistema, nella misura degli esiti a livello di mesosistema e in indicatori sociali del macrosistema.

L'altro pilastro alla base del *framework* teorico della ricerca è rappresentato dallo sport, inteso come dispositivo educativo e di crescita. Lo sport e l'attività motoria, infatti, possono configurarsi come strumenti privilegiati in grado di produrre effetti significativi non solo sulla salute individuale, intesa nella sua accezione olistica, ma anche sul contesto sociale, contribuendo così alla promozione della crescita personale e collettiva. In particolare, lo sport può costituire un ambiente ad alto potenziale formativo

ed educativo, anche se, tale funzione non si realizza in modo spontaneo o automatico, ma richiede una progettazione intenzionale e consapevole da parte degli attori che ne governano l'organizzazione: allenatori, istruttori e dirigenti sportivi.

Guardare al contesto sportivo attraverso una lente educativa e pedagogica significa, quindi, riscoprire i significati profondi e le potenzialità trasformative di tali pratiche. Ciò consente di valorizzarle pienamente, evitando di cadere nelle retoriche della performance e della competizione esasperata, che rischiano di snaturare le attività sportive trasformandole in contesti esclusivamente orientati al risultato. La progettazione pedagogicamente consapevole delle attività motorie e sportive permette di riconoscerle come strumenti educativi efficaci, capaci di sostenere lo sviluppo di competenze sociali, promuovere obiettivi formativi e valorizzare il ruolo e la realizzazione personale di ognuno (Magnanini, 2018).

L'uso di tale importante dispositivo deve essere reso disponibile a tutti, persone con disabilità incluse "lo sport, infatti, rappresenta un fattore fondamentale per la vita delle persone con disabilità, a patto che siano messe nelle condizioni di scegliere la proposta che meglio risponda ai propri bisogni." (Magnanini, 2021, pp. 19-20).

In merito a ciò il panorama sportivo riferito alle persone con disabilità si caratterizza attualmente per una pluralità di proposte, spesso differenti tra loro per approccio e finalità tra cui lo sport paralimpico, il movimento Special Olympics, gli sport integrati, l'approccio dell'attività fisica adattata (APA) e moltissime altre proposte con caratteristiche innovative.

Nonostante le differenze nella messa in pratica, tutte le proposte sportive in riferimento alle persone con disabilità sono accomunate dai valori fondanti di dignità, partecipazione attiva e pari opportunità. Tali valori trovano riscontro con i principi introdotti dalla Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità, che all'articolo 30 comma 5, riconosce formalmente le attività motorie e sportive come diritti fondamentali delle persone con disabilità sottolineando la necessità di "promuovere la più ampia partecipazione possibile delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie, a ogni livello". In riferimento a ciò riprendendo la riflessione di Magnanini (2021) è importante soffermarsi sul termine "ordinario", termine che non rimanda ad una omologazione delle pratiche, bensì al riconoscimento del diritto di ciascuno di disporre di opportunità significative all'interno del contesto sportivo, in grado di favorire una crescita armonica ed un benessere ottimale.

2. ASD "Progetto Filippide"

Il Progetto Filippide è un'associazione sportiva dilettantistica affiliata alla Federazione Italiana Sport Disabilità Intellettiva e Relazionale (FISDIR), riconosciuta dal Comitato Italiano Paralimpico (CIP) e, dal 2019, accreditata presso il Dipartimento di Comunicazione Globale delle Nazioni Unite. L'associazione si occupa della preparazione sportiva di persone con disturbi dello spettro autistico e con sindromi rare ad essi associate. Il Progetto Filippide opera attraverso un centro pilota con sede a Roma, attivo dal 2000 e una rete di succursali distribuite sul territorio nazionale e in alcuni paesi esteri. Tutti i siti dell'associazione erogano le attività a titolo completamente gratuito per i partecipanti.

La missione del Progetto Filippide consiste nel promuovere il diritto alla pratica sportiva come sancito nell'articolo 30 della Convenzione ONU dui Diritti delle Persone con Disabilità e affermare la valenza dello sport come strumento educativo ed inclusivo, capace di favorire lo sviluppo globale e armonico della persona.

L'indagine presentata in questa ricerca si focalizza sul centro pilota romano, che attualmente coinvolge circa 80 partecipanti, di età compresa tra i 5 e i 60 anni. Le principali discipline proposte sono il nuoto, destinato prevalentemente ad atleti in età evolutiva e giovanile e l'atletica leggera, rivolta in particolare agli atleti adulti. Tuttavia, il programma non si limita alla sola pratica sportiva, ma include una serie di momenti quotidiani che riflettono la vita di una vera e propria squadra sportiva: l'accoglienza, l'uso degli spogliatoi e la condivisione dei pasti presso la mensa. Ogni atleta è affiancato costantemente da un operatore sportivo di riferimento, in un rapporto 1:1 che consente un supporto continuo e personalizzato. Le caratteristiche del Progetto Filippide tra cui l'attenzione alla dimensione relazionale, la strutturazione delle attività svolte in gruppo, l'uso di impianti sportivi aperti a tutti e la valorizzazione dei momenti informali e sociali legati alla pratica sportiva mirano a rendere l'esperienza dello sport quanto più ordinaria possibile. Sebbene il fulcro dell'associazione sia costituito dall'attività sportiva, essa, infatti, rappresenta solo uno degli strumenti attraverso cui si persegue un cambiamento più ampio. In questo modo, il Progetto Filippide si propone di costruire un ambiente inclusivo e valorizzante, in linea con i principi della Qualità della Vita.

3. La Ricerca

La presente ricerca, ispirata al modello multidimensionale della QdV (Schalock e Verdugo, 2002) si struttura in un obiettivo generale e tre obiettivi specifici, distribuiti su tre livelli di analisi: micro, meso e macrosistema.

L'obiettivo generale consiste nel comprendere il contributo del Progetto Filippide alla QdV dei partecipanti.

A livello di microsistema, l'indagine mira a valutare il profilo individuale di QdV di ciascun partecipante, con l'intento di sviluppare interventi personalizzati volti a potenziare le aree risultate carenti. Sul piano del mesosistema, l'obiettivo è stimare la QdV dell'intero gruppo di partecipanti inclusi nello studio, al fine di attivare strategie condivise. Infine, a livello di macrosistema, la ricerca intende offrire un modello di servizio efficace, efficiente e sostenibile, proponendolo come esempio di buona prassi.

3.1. Partecipanti

I criteri di inclusione previsti per la selezione dei partecipanti alla ricerca hanno riguardato sia gli informatori, ossia coloro che hanno valutato la QdV delle persone con disabilità, sia le persone valutate.

Gli informatori dovevano essere professionisti con una conoscenza approfondita della persona valutata, acquisita attraverso una relazione professionale stabile di almeno tre mesi e avere la possibilità di osservarla in una pluralità di contesti e in periodi prolungati di tempo. Tale requisito in linea con le indicazioni fornite dallo strumento di ricerca utilizzato "La Scala San Martín" (Verdugo et al., 2014) garantisce una valutazione attendibile del profilo di QdV.

Le persone valutate, invece, dovevano soddisfare i seguenti criteri:

(a) presentare una disabilità con bisogni di supporto estesi o generalizzati;
(b) essere utenti del servizio da almeno tre anni, condizione ritenuta necessaria per assicurare una stabilità nella partecipazione al servizio e una continuità nell'osservazione da parte degli operatori;
(c) avere un'età superiore ai 18 anni, al fine di focalizzare l'indagine sulla popolazione adulta.

Sulla base di tali criteri, sono stati selezionati dieci partecipanti al Progetto Filippide (2 donne e 8 uomini) con disabilità e necessità di sostegno esteso o generalizzato. L'età dei partecipanti è compresa tra i 20 e i 60 anni e ciascuno di essi prende parte alle attività con una frequenza settimanale variabile da tre a cinque giorni, da un minimo di tre anni.

Le unità di rilevazione dei dati sono costituite da undici operatori socio-sportivi di riferimento e dai nuclei familiari dei partecipanti, per un totale di dieci famiglie coinvolte.

3.2. Strumenti di indagine

Dal punto di vista metodologico, la presente ricerca adotta un approccio quali-quantitativo, avvalendosi di una pluralità di strumenti di indagine somministrati alle unità di rilevazione. In particolare, sono stati impiegati: la Scala San Martín (Verdugo et al., 2014) somministrata a tre operatori per ciascun partecipante, le interviste narrative rivolte ai *caregiver* degli atleti coinvolti nella ricerca e un *focus group* condotto con l'équipe del servizio.

La Scala San Martín (Verdugo et al., 2014) ha lo scopo di valutare la QdV di persone con disabilità intellettiva complessa che necessitano di un supporto esteso o generalizzato. Lo strumento è rivolto a persone di età superiore ai 18 anni, coinvolti in attività all'interno di servizi dedicati. La compilazione è affidata a un informatore esterno che conosca il soggetto da almeno tre mesi e che lo abbia osservato in diversi contesti. La scala si compone di 95 item suddivisi negli otto domini del modello multidimensionale di Schalock e Verdugo (2002).

Per raccogliere le opinioni e le percezioni delle famiglie in merito al contributo del Progetto Filippide nella vita dei partecipanti, si è optato per l'utilizzo delle interviste narrative. Tale scelta è motivata dalle peculiarità proprie di questo strumento, il quale consente di raccogliere narrazioni di esperienze personali elaborate direttamente dai soggetti intervistati. Le interviste narrative offrono il vantaggio di far emergere le interpretazioni soggettive attribuite a determinati costrutti, consentendo così un'esplorazione più approfondita e articolata del fenomeno (Sorzio, 2005).

3.3. Risultati Preliminari

I risultati preliminari emersi dall'applicazione della Scala San Martín appaiono complessivamente incoraggianti, evidenziando un indice globale di Qualità della Vita per i partecipanti compreso tra 100 e 107. Considerando che la standardizzazione dello strumento prevede una media pari a 100 e una deviazione standard di 15, si può affermare che i punteggi ottenuti rientrano pienamente nel range di normalità (85–115). Tuttavia, si rilevano alcune variazioni nei punteggi relativi ai singoli domini che richiedono ulteriori analisi e approfondimenti per una migliore comprensione.

4. Conclusioni

La presente ricerca si colloca all'interno di un filone di studi che integra il costrutto della Qualità della Vita con il paradigma dei supporti, con l'obiettivo di valutare l'efficacia dei servizi rivolti a persone con disabilità. In particolare, essa si focalizza sull'analisi dell'impatto che il servizio del Progetto Filippide esercita sulla QdV degli utenti.

Attraverso lo studio si intende, quindi, verificare se il Progetto Filippide possa essere considerato una *evidence-based practice*, che secondo la definizione proposta da Schalock e Verdugo (2002), consiste in un intervento fondato su prove solide ottenute da fonti attendibili, attraverso strumenti scientificamente validati e basate su un impianto teorico ben definito e supportato da riscontri empirici consistenti.

Inoltre, data la specificità del servizio analizzato il cui fulcro risiede nel dispositivo sportivo, la ricerca si inserisce anche nel più ampio ambito di studi che esplora il ruolo dell'attività motoria e sportiva nella vita delle persone con disabilità, contribuendo ad evidenziare come lo sport possa essere un'esperienza significativa e costruttiva, in grado di promuovere un miglioramento della Qualità della Vita della persona (Magnanini, 2018).

Riferimenti bibliografici

Arias, V.B., Gómez, L.E., Morán, M.L., Alcedo, M.Á., Monsalve, A., & Fontanil, Y. (2018). Does quality of life differ for children with autism spectrum disorder and intellectual disability compared to peers without autism? *Journal of autism and developmental disorders, 48*, 123-136.

Carbó-Carreté, M., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Personal Outcomes Scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 236-252.

Claes, C., Van Hove, G., Vandevelde, S., van Loon, J., & Schalock, R. (2012). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. *Research in developmental disabilities, 33*(1), 96-103.

Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità della vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi.* Trento: Erickson.

Cummins, R.A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual disability research, 49*(10), 699-706.

Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research, 41*(2), 126-135.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Gómez, L.E., Schalock, R.L., & Verdugo, M.Á. (2021). A quality of life supports model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities, 119,* 104112.

Gómez, L.E., Verdugo, M.Á., Arias, B., & Arias, V. (2011). A comparison of alternative models of individual quality of life for social service recipients. *Social Indicators Research, 101*, 109-126.

Jenaro, C., Verdugo, M.A., Caballo, C., Balboni, G., Lachapelle, Y., Otrebski, W., & Schalock, R.L. (2005). Cross-cultural study of person-centred quality of life domains and indicators: a replication. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 734-739.

Magnanini, A. (2018). Lo sport come strumento di inclusione. In P. Moliterni & A. Magnanini (Eds.), *Lo sport educativo per una società inclusiva*. Roma: FrancoAngeli.

Magnanini, A. (2018). *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Riviera del Brenta, Venezia: InContropiede.

Michalos, A.C. (2004). Social indicators research and health-related quality of life research. *Social indicators research, 65,* 27-72.

Moliterni, P. (2017). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione.* Roma: Armando Editore.

Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale di qualità della vita: Modelli e pratiche di intervento*. Gussago: Vannini

Sorzio, P. (2005). *Ricerca qualitativa e scienze dell'educazione*. Roma: Carrocci.

Verdugo, M.Á., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Navallas, E., Fernández, S., & Hierro, I. (2014). *Escala San Martín. Evaluación de la calidad de vida de personas con discapacidades significativas*. Santander: Fundación Obra San Martín.

8.

Riflessioni pedagogiche sui profili terminologici e dogmatici del d.lgs 62/24

Pedagogical Reflections on the Terminological and Dogmatic Profiles of Legislative Decree 62/24

Antonella Perrotta* e Paola Aiello*

Sommario

Il presente contributo intende proporre una riflessione sulle ricadute, in ambito pedagogico, della riformulazione della «condizione di disabilità» operata dal d.lgs 62/24 L'innovazione terminologica promossa dal citato decreto si potrebbe leggere come un tentativo di superare le categorie che ingabbiano la persona e rischiano di impedire quel naturale processo di costruzione della identità facilitato dalla realizzazione di un progetto di vita orientato al diritto inalienabile dell'autodeterminazione. Infatti, nel testo normativo, l'originario riferimento ai livelli di gravità connessi alla patologia, che riguardano l'individuo, secondo un approccio medico individuale, viene sostituito da una accezione che pone attenzione alle forme di supporto che la società deve, a vari livelli, offrire alla persona con disabilità, svincolata dall'idea di limitazione dovuta alla presenza di una qualsiasi patologia o deficit. In tale ottica il valore delle parole e dei significati sottesi diventa strumento fondamentale del cambiamento culturale inteso come fenomeno quantitativamente e qualitativamente più ampio rispetto alla mera applicazione dogmatica di una norma.

Parole chiave: linguaggio, D.lgs 62/24, riflessioni pedagogiche.

Abstract

This contribution aims to offer a reflection on the pedagogical implications of the redefinition of the "condition of disability" introduced by Legislative Decree 62/24. The

* Università degli Studi di Salerno.

terminological innovation promoted by the aforementioned decree can be interpreted as an attempt to overcome the categories that confine the person and risk hindering the natural process of identity construction, which is facilitated by the development of a life project oriented toward the inalienable right to self-determination. Indeed, in the legal text, the original reference to levels of severity related to pathology—focused on the individual through a medical-individual approach—is replaced by a notion that emphasizes the forms of support that society, at various levels, must offer to the person with disabilities. This perspective is disengaged from the idea of limitation due to the presence of any pathology or deficit. From this point of view, the value of words and their underlying meanings becomes a fundamental tool for cultural change, understood as a phenomenon that is both quantitatively and qualitatively broader than the mere dogmatic application of a norm.

Keywords: *language, legislative decree 62/24, pedagogical reflections.*

1. Fondamenti filosofici e ricadute educative del linguaggio nella norma

"Il linguaggio descrive la realtà e non è possibile pensare alla realtà indipendentemente dal linguaggio*"* (Wittgensten, 2022). La verità dell'essere è ἀλήθεια, *disvelamento* che si manifesta tramite il linguaggio umano: «*Il linguaggio è la casa dell'essere. Nella sua dimora abita l'uomo. I pensatori e i poeti sono i custodi di questa dimora*» (H*eiddeger, 1927)*. *È "in ciò che accade"* che avviene la conoscenza della verità. In questo il *pensiero* è ermeneutica pura, perché è in ascolto del "*linguaggio" l'*interpretazione, dunque, in questo senso, altro non è che risalire dal "*segno"* al "*significato.*" Nell'attuale scenario del pensiero filosofico e pedagogico, l'ermeneutica si configura come uno strumento teorico privilegiato per esplorare i limiti della conoscenza e del linguaggio, oltre le barriere tradizionali poste dalla razionalità metafisica classica. Proprio in virtù di una consapevolezza sempre più acuta del debito epistemologico che la modernità contrae nei confronti della tradizione metafisica – quella che si fonda sul principio della giustificazione razionale di ogni affermazione (il *principium reddendae rationis*) – l'ermeneutica offre un orizzonte di senso alternativo, capace di interrogare gli interstizi che si aprono tra l'essere e il nulla, tra l'ente e il ni-ente (Heiddeger,1927), ossia tra ciò che si manifesta e ciò che resta inaccessibile all'esperienza immediata e alla codificazione razionale. Questi "spazi vuoti", che si situano ai margini della percezione e oltre le possibilità sistematiche della conoscenza oggettivante, possono essere avvicinati solo attraverso un atteggiamento interpretativo che non pretenda di colmare,

ma piuttosto di "*abitare"* tali distanze (Heiddeger, 1927). È proprio in questa direzione che Martin Heidegger propone la nozione di *Erörterung*, "collocazione", ma che in senso più profondo significa "luogo in cui la Parola risuona". Qui, il linguaggio non è più un semplice strumento di rappresentazione, ma diventa evento, accadimento del senso, apertura ontologica. Il linguaggio, dunque, non dice "di*"* qualcosa: esso è il luogo stesso in cui l'essere si dice o, meglio, "accade". Tale visione non trova applicazione solo sul piano dell'ontologia, ma si estende anche alla pragmatica linguistica contemporanea. In particolare, la teoria degli atti linguistici (Austin, 1975) rappresenta un decisivo momento di svolta nella comprensione della funzione del linguaggio. Per Austin, parlare non equivale semplicemente a descrivere un mondo già dato, ma significa anche fare, agire, intervenire nella realtà. Il linguaggio, pertanto, non si esaurisce nella dimensione locutoria (ossia nell'atto di pronunciare frasi dotate di significato grammaticale), ma si articola in differenti livelli. In questa prospettiva, il significato linguistico non è un dato puramente formale o contestualmente inerte, bensì emerge dalla complessa interazione tra intenzionalità soggettiva, convenzioni sociali e contesto situazionale. Il linguaggio è quindi performativo, nella misura in cui "fa accadere qualcosa" nel mondo, modificando assetti di senso, relazioni e prassi (Austin, 1975). La parola – intesa non solo come medium espressivo ma come atto e luogo di rivelazione – diventa il crocevia in cui si incrociano l'esigenza di comprensione del reale e il bisogno di relazionalità che fonda ogni esperienza umana. Il linguaggio è, quindi, uno degli strumenti più potenti per orientare e trasformare la cultura. In ambito educativo e normativo, la scelta delle parole incide profondamente sui modelli di pensiero, sulle pratiche e sulle politiche. Il Decreto Legislativo 62/2024 rappresenta un passaggio rilevante in questa direzione, introducendo modifiche sostanziali non solo sul piano terminologico, ma anche concettuale e operativo. In tale ottica, l'obiettivo di questo contributo appare finalizzato ad analizzare le implicazioni pedagogiche, culturali e filosofiche del mutamento lessicale promosso dalla richiamata normativa.

2. L'intervento del Decreto 62/2024: finalità, struttura e innovazioni

Con la introduzione in Italia del Decreto 62/2024 è stato finalmente raggiunto l'obiettivo di uniformare il testo vigente della cd. "legge quadro sulla disabilità" (l.104/92) alle modifiche sostanziali e formali che nel tempo si sono susseguite nella legislazione Internazionale ed italiana. Va chiarito che il testo del predetto decreto, legittima, a distanza di quasi 20 anni, quanto sancito sin dal 2006 dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e dal relativo protocollo opzionale (ratificati in Italia con

la legge 3 marzo 2009 n.18) La richiamata convenzione, aveva già focalizzato l'attenzione sul fondamentale compito delegato alla società di mettere in atto "modifiche" e "adattamenti appropriati" finalizzati all'effettivo conseguimento della uguaglianza delle persone con disabilità al di là di ogni discriminazione. L'Italia si è resa, tuttavia, protagonista di un fenomeno di distorsione normativa legittimando la coesistenza, all'interno dell'ordinamento, da un lato dei concetti e definizione di disabilità contenuti nella Convenzione ONU sui diritti della persona con disabilità (legge 18/2009), dall'altro della persistente sopravvivenza della definizione di "*handicap*" espressa dalla nota legge 104/1992. In tale ottica il decreto 62/2024 si pone l'obiettivo di superare definitivamente l'impianto concettuale e normativo della cosiddetta "legge quadro sulla disabilità" ormai non più adeguato alla complessità del paradigma contemporaneo della disabilità compiendo un'opera di profonda revisione definitoria, terminologica e procedurale, ponendosi come elemento di raccordo tra le istanze giuridiche, sociali e culturali che hanno animato il dibattito internazionale. Il decreto compie due operazioni: una definitoria e una di correzione terminologica. Nella definizione di persona con disabilità riprende quasi integralmente quella espressa dalla Convenzione ONU e lo fa modificando l'articolo 3 della legge 104/1992 (rif. art. 3, comma 1): "è persona con disabilità chi presenta durature compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri, accertate all'esito della valutazione di base*"*. Questa formulazione sostituisce l'obsoleta traduzione del termine "*impairment*" come "minorazione" o "menomazione" con il termine "compromissione", più neutro e rispettoso della dignità della persona. A tale mutamento concettuale corrisponde una radicale revisione del lessico normativo, con l'intento di eliminare espressioni obsolete e stigmatizzanti. In particolare, il termine «portatore di handicap» viene sostituito con «persona con disabilità»; le espressioni «persona handicappata», «disabile», «diversamente abile», «affetta da disabilità» vengono unificate in «persona con disabilità»; le frasi «con connotazione di gravità» e «in situazione di gravità» sono sostituite con «persona con necessità di sostegno elevato» o «molto elevato»; il termine «disabile grave» è riformulato come «persona con necessità di sostegno intensivo». Viene, inoltre, sottolineato che la condizione di disabilità non possa essere accertata in modo astratto richiedendo una valutazione di base che tenga conto dell'interazione tra le condizioni individuali e le barriere ambientali e sociali. La seconda operazione è quella di una congruente revisione terminologica che sostituisce, ovunque ricorrano, alcune parole o locuzioni. Al contempo, razionalizza e rinnova il sistema di tutela delle persone con disabilità, ridefinendo i meccanismi di supporto e garantendo un approccio più inclusivo. Un aspetto chiave del decreto è superamento del modello assistenzialisti-

co e biomedico, che ha a lungo dominato la scena normativa e culturale italiana a vantaggio del modello biopsicosociale, che concepisce la disabilità non come una caratteristica della persona, ma come il risultato dell'interazione dinamica tra le caratteristiche individuali e l'ambiente di vita. In questo senso, il decreto ribadisce che l'accesso ai diritti non può essere vincolato alla gravità di una "menomazione", ma va garantito sulla base dell'intensità del sostegno necessario per favorire la partecipazione, l'autonomia e l'inclusione introducendo il principio della proporzionalità del sostegno, stabilendo che le prestazioni e gli interventi dovranno essere modulati sulla base di una graduazione del bisogno individuale distinguendo tra sostegno lieve, medio, intensivo di livello elevato e intensivo di livello molto elevato. Questa nuova graduazione della condizione di disabilità, più articolata rispetto alla precedente (che prevedeva solo le categorie "con" o "senza connotazione di gravità"), sarà riportata nel verbale rilasciato al termine della valutazione di base (art. 10, comma 1, lett. f). Essa costituirà la base per l'accesso a misure personalizzate, sostegni economici, sociali, lavorativi ed educativi, che potranno essere modulati in relazione all'intensità del supporto richiesto. Questo implica una presa in carico centrata sulla persona, coerente con i principi dell'ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS. La disabilità è il risultato dell'interazione tra la persona con menomazioni e le barriere ambientali e comportamentali che ne ostacolano la piena partecipazione alla vita sociale su base di uguaglianza con gli altri. In linea con questo cambiamento di paradigma, il decreto abbandona la visione medico-deficitaria della disabilità, centrata sulla gravità della menomazione, per sostituirla con un modello fondato sull'intensità del sostegno necessario. L'elemento centrale della valutazione non è più il deficit biologico, ma la necessità di supporto per garantire pari opportunità e piena inclusione (cfr. sentenza *Ca Na Negreta* (C-631/22, 18 gennaio 2024). Coerentemente, viene riconosciuto il diritto delle persone con disabilità a richiedere un piano individuale personalizzato, integrato in un percorso di valutazione multidimensionale. Tale piano, aggiornabile nel tempo, accompagnerà la persona in un'ottica di progetto di vita continuo, garantendo continuità di presa in carico anche in caso di mobilità territoriale. Tuttavia, nonostante si legga spesso che la sperimentazione del nuovo sistema di accertamento della disabilità previsto dal D.Lgs. 62/2024 sia formalmente avviata a partire dal 1° gennaio 2025, in realtà nessuna sperimentazione conforme alla legge è realmente iniziata. La riforma, attesa da tempo e avviata formalmente con la Legge 227/2021, prevedeva una precisa scansione temporale: l'adozione entro il 30 novembre 2024 di un regolamento attuativo, l'avvio della sperimentazione dal 1° gennaio 2025 per dodici mesi, e infine il trasferimento all'INPS, a partire dal 1° gennaio 2026, delle competenze sull'intero processo di accertamento. Il Decreto Milleproroghe (L. 106/2024) ha rinviato di un anno l'adozione del regolamento (ora prevista per il

30 novembre 2025), rendendo di fatto impossibile l'avvio di una sperimentazione coerente con quanto stabilito dall'art. 33 del decreto. Paradossalmente, nonostante l'assenza del regolamento, l'INPS ha annunciato l'inizio della sperimentazione tramite un proprio messaggio amministrativo (n. 4465 del 27/12/2024), nel quale si stabilisce che, in attesa dei decreti attuativi, le valutazioni verranno comunque effettuate utilizzando i vecchi criteri del D.M. 5 febbraio 1992. Tale scelta solleva profondi dubbi di legittimità e coerenza rispetto ad una normativa inequivocabile: la sperimentazione avrebbe dovuto basarsi su nuove definizioni, criteri e modalità di accertamento, aggiornati secondo le classificazioni internazionali ICD e ICF, e adottati mediante un regolamento del Ministero della Salute, di concerto con altri ministeri e autorità competenti. Senza tale regolamento, la sperimentazione non può essere considerata valida. A complicare ulteriormente la situazione è intervenuta la Legge 15/2025 (conversione del D.L. 202/2024), che ha modificato ulteriormente la tempistica:

- l'adozione del regolamento slitta al 30 novembre 2026;
- il passaggio delle competenze all'INPS viene posticipato al 1° gennaio 2027;
- la durata della sperimentazione viene estesa a 24 mesi, fino al 31 dicembre 2026.

Non solo: la sperimentazione, inizialmente limitata a tre patologie (disturbi dello spettro autistico, diabete di tipo 2 e sclerosi multipla) e a 9 province, viene estesa a sette patologie (aggiungendo artrite reumatoide, cardiopatie, broncopatie e malattie oncologiche) e a 20 province complessive. Tuttavia, neanche il "mini-regolamento" previsto per le tre patologie iniziali è stato emanato nei tempi previsti, e per le nuove condizioni patologiche è richiesta l'adozione di un ulteriore regolamento entro sei mesi (scadenza: 30 agosto 2025), la cui pubblicazione resta, ad oggi, incerta. Questa confusione normativa e applicativa potrebbe rendere la sperimentazione disfunzionale e incoerente con i principi ispiratori della riforma.

3. La trasformazione del linguaggio nella normativa sulla disabilità: dal bisogno al desiderio, tra lessico, cultura e pedagogia

La riformulazione della «condizione di disabilità» (intesa come duratura compromissione fisica, mentale, sensoriale e intellettiva di neurosviluppo nei diversi contesti di vita sociale, scolastica e formativa e lavorativa) operata dal Decreto legislativo 62/24 induce ad effettuare importanti considerazioni in ordine alla evoluzione lessicale e normativa in Italia di tale concetto con particolare riferimento alle ricadute, in ambito pedagogico, di tale riformulazione la cui innovazione terminologica può essere

intesa come risposta concreta alla necessità di un adeguamento non solo lessicale della normativa vigente (nello specifico della l. 104/92 ufficialmente intitolata "legge- quadro per l'assistenza, l'integrazione social e i diritti delle persone handicappate"), ma di pieno recepimento delle continue evoluzioni ideologiche e normative succedutesi dopo l'emanazione di tale legge rimasta in vigore, nella originaria formulazione, fino al giugno 2024 (Ravaioli, 2024) L'innovazione terminologica promossa dal citato decreto si inserisce in un più ampio processo di superamento delle le categorie che ingabbiano la persona (Schmit & Benasayag, 2004) e rischiano di impedire quel naturale processo di costruzione della identità facilitato dalla realizzazione di un progetto di vita orientato al diritto inalienabile dell'autodeterminazione (Cottini, 2016). Nel nuovo testo normativo, l'originario riferimento ai livelli di gravità connessi alla patologia, che riguardano l'individuo, secondo un approccio medico individuale viene sostituito da una accezione che pone attenzione alle forme di supporto che la società deve, a vari livelli, offrire alla persona con disabilità, svincolata dall'idea di limitazione dovuta alla presenza di una qualsiasi patologia o deficit. In tale ottica il valore delle parole e dei significati sottesi diventa strumento fondamentale del cambiamento culturale inteso come fenomeno quantitativamente e qualitativamente più ampio rispetto alla mera applicazione dogmatica di una norma (Austin, 1975).La modifica del lessico induce a riflettere sui nuovi modelli interpretativi della disabilità che già da anni si stanno affermando nel tentativo di superamento di un modello medico individuale che tende a guardare alla disabilità come una caratteristica della persona e non come un qualcosa che si determina in quell'intreccio complesso tra fattori biologici, psichici e culturali (Ianes, 2006; Giaconi, 2015). Austin scriveva che con le parole possiamo fare cose (*How to do things with words*) mettendo in evidenza il valore delle parole e dei significati ad essi sottesi nel creare quel cambiamento culturale che è fenomeno quantitativamente e qualitativamente più ampio rispetto all'applicazione di una norma. Perché, se la norma ci offre un riferimento dogmatico, l'azione e la riflessione sui temi che essa propone richiede un tempo più lungo e agisce sui cambiamenti culturali e sulle modifiche in termini di politiche e di pratiche per favorire i processi di inclusione che. a livello internazionale, rimandano al concetto dell'"equitable education" *(*Aniscow et al. 2015*)* e quindi a un'idea di giustizia sociale che chiama in causa vari ambiti disciplinari in una riflessione congiunta necessaria in quanto complesso è l'oggetto al quale stiamo rivolgendo la nostra attenzione. La modifica del lessico diviene espressione di significati nuovi focalizzando l'attenzione sull'aspetto sociale dominante concentrandosi su quel naturale processo di costruzione dell'identità che si gioca proprio sul confronto con l'altro e su quei meccanismi di individuazione e di differenziazione che sono la base del percorso di costruzione della personalità e dell'identità della persona umana. Concetti pedagogici che si sposano a pieno

titolo anche con la realizzazione di un progetto di vita (Lepri, 2023) che vede sempre più chiamata in causa la società e le opportunità offerte in quell'affermazione di un diritto inalienabile della persona che è l'autodeterminazione. Si tratta di un principio affermato anche nei *disability studies* (Bocci, 2015): la disabilità non è più legata all'idea di limitazione dovuta alla presenza di una qualsiasi patologia o deficit, ma si àncora alle opportunità offerte dalla società. Non si tratta solo di rispondere a dei bisogni fisiologici o primari della persona, perché anche il bisogno educativo rientra a pieno titolo nell'alveo dei bisogni fondamentali, ma di andare ben oltre fino a spingersi verso la piena realizzazione della persona umana e il pieno compimento del lungo processo che porta all'affermazione della propria autodeterminazione. Storicamente la necessità di sfumare le categorizzazioni classiche si ricollega all'adozione della nuova locuzione di bisogni educativi speciali che, purtroppo, in Italia, paradossalmente, è di fatto diventata una nuova forma definitoria in assenza di un accompagnamento nell'uso di un nuovo lessico idoneo a generare un'evoluzione culturale, dunque, una consapevolezza rispetto alla motivazione per la quale era necessario parlare di bisogni educativi speciali piuttosto che di disabilità, di deficit, di handicap e quindi di forme di funzionamento problematico così come indicate dall'ICF. (Ianes & Cramerotti, 2011) A livello pedagogico, questa prospettiva ridefinisce il concetto di educazione inclusiva (Canevaro, 2006), ponendo l'accento sulla centralità della persona e sull'importanza di un linguaggio che non etichetti, ma valorizzi le differenze individuali (Pavone, 2020). La disabilità non può essere concepita come una mera limitazione individuale, ma deve essere intesa nel contesto delle opportunità che la società offre per garantire il pieno sviluppo della persona (Shakespeare, 2010). In questo senso, la trasformazione del linguaggio non è solo un atto formale, ma rappresenta un passaggio essenziale per promuovere un cambiamento culturale profondo, orientato a una maggiore equità sociale (Benassayag, 2016), orientato in termini di "taking care" prendersi cura, piuttosto che curare attraverso protocolli predefiniti di azione tipici della medicina tradizionale (Nuzzaci et al., 2025).

4. Conclusioni

Il Decreto Legislativo 62/2024 segna una tappa fondamentale nel percorso evolutivo del diritto italiano in materia di disabilità, non solo per la sua portata innovativa sul piano formale (terminologico e definitorio), ma soprattutto per la riorganizzazione del sistema di riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità in una prospettiva centrata sulla dignità, sulla libertà di scelta e sulla progettualità esistenziale. Tuttavia, tale avanzamento normativo si confronta con alcune criticità applicative e nodi sistemici che

meritano attenzione. I principali rischi applicativi sono rappresentati dalla eterogeneità regionale che può creare disuguaglianze nell'attuazione del progetto di vita e degli accomodamenti ragionevoli dalla insufficiente formazione dei soggetti interessati dal momento che il cambiamento di paradigma richiede competenze nuove e integrate; senza formazione, si rischiano applicazioni formali e non sostanziali, dalla burocratizzazione del progetto di vita che potrebbe ridursi a un mero adempimento amministrativo, perdendo la sua dimensione partecipativa e trasformativa, dalla la mancanza di continuità tra valutazione multidimensionale e presa in carico concreta che potrebbe vanificare gli obiettivi, dalla persistenza di pratiche paternalistiche, soprattutto verso persone con disabilità intellettiva, in contrasto con il principio dell'autodeterminazione. Sarebbe auspicabile, quindi la realizzazione di una *governance* integrata tra Stato, enti locali, scuola e terzo settore, con strutture permanenti di coordinamento e monitoraggio, la predisposizione di una formazione obbligatoria e interdisciplinare su diritti, ICF, co-progettazione e valutazione, inserita anche nei percorsi universitari, la Partecipazione attiva delle persone con disabilità, in linea con il principio "Nulla su di noi senza di noi". (Charlton, 1998) Il D.Lgs. 62/2024 si configura come un potenziale snodo evolutivo nel quadro delle politiche e delle pratiche relative alla disabilità in Italia. Tuttavia, l'attuale mancanza del regolamento attuativo, unita ai rinvii procedurali e all'attivazione della sperimentazione in forme non pienamente aderenti alle premesse normative, solleva alcune riserve in merito alla tenuta complessiva del processo riformatore. In assenza di una governance multilivello e di un piano di implementazione capace di sostenere l'allineamento tra enunciati normativi e contesti operativi, non si può escludere il rischio che gli obiettivi trasformativi della riforma possano incontrare ostacoli significativi nella loro piena realizzazione.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). *Developing equitable education systems* London: Routledge.

Amatori, G., & De Mutiis, E. (2023). *Dentro le parole. L'orizzonte pedagogico nel lessico normativo italiano verso l'inclusione*. Lecce: PensaMultimedia.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Ferrucci, G., & Della Puppa, F. (Eds.) (2012). *Commentario alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Padova: Cedam.

D'Angelo, L., & Giappichelli, [N.] (Eds.) (2023). *Disabilità e diritto. Commento alla legge delega n. 227/2021*. Torino: Giappichelli

Benasayag, M. (2016). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Torino: Einaudi.

Bocci, F. (2015). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione, qualità della vita*. Roma: Armando Editore.

Bonadonna, S. (2022). *Pedagogia speciale. Perché, come, per chi*, Roma: Carocci.

Canevaro, A. (2006). *La pedagogia speciale. Una disciplina della complessità*, Milano: Raffaello Cortina.

Charlton, J.I. (1998). *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*. Berkeley: University of California Press.

Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Coleman, J.S. (1975). Equal educational opportunity: A definition. *Oxford review of Education*, *1*(1), 25-29.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusione e disabilità. Modelli e pratiche educative*. Roma: Carocci.

Heidegger, M. (1927). Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Ianes, D., & Cramerotti, S. (2011). *L'ICF nell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Lepri, L. (2023). *Il progetto di vita: guida alla redazione personalizzata*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Lucidi, F. (2021). Dal modello bio-psico-sociale all'approccio alla salute globale. *Psicologia della Salute*, (3), 7-12.

Marsiglia, S. (2020). Miguel Benasayag, Fonctionner ou exister? *Filosofia*, (65), 187-190.

Medeghini, R. (2015). *La pedagogia nella prospettiva dei Disability Studies*. Trento: Erickson.

Mortari, L. (2006). *La pratica della cura educativa*. Milano: Mondadori.

Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2025). Skills, rights and civic democracy Citizenship education between equity, equal opportunities and learning. *Formazione & insegnamento*, *20*(2), 129-143.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.

Pavone, M. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

Pulcini, E. (2013). *Care of the World: Fear, Responsibility and Justice in the Global Age*. Dordrecht: Springer.

Ravaioli, F. (2024). La nuova definizione di disabilità: dalla legge 104 alla Convenzione ONU. *Giornale di diritto del lavoro e relazioni industriali* (1).

Schmit, M.B.G., & Benasayag, M. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Shakespeare, T. (2010). *Disabilità. I Disability Studies contemporanei*. Trento: Erickson.

Riferimenti normativi e giurisprudenziali

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, adottata dall'Assemblea Generale ONU il 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con Legge 3 marzo 2009, n. 18.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (come modificata dal D.Lgs. 62/2024).

Legge 22 dicembre 2021, n. 227, "Delega al Governo in materia di disabilità".

Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, "Disposizioni in materia di riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'accessibilità, in attuazione della legge 22 dicembre 2021, n. 227".

Legge 8 novembre 2000, n. 328, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

Decreto Legislativo 9 luglio 2003, n. 216, "Attuazione della direttiva 2000/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro".

Direttiva 2000/78/CE del Consiglio dell'Unione Europea, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e condizioni di lavoro.

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, 2000 (artt. 21 e 26).

Costituzione della Repubblica Italiana, in particolare artt. 2, 3, 32, 38

Corte Costituzionale, sent. n. 80/2010: ha riconosciuto il diritto delle persone con disabilità all'inclusione scolastica come diritto fondamentale.

Corte Costituzionale, sent. n. 275/2016: ha affermato che "i diritti incomprimibili non possono essere subordinati a vincoli di bilancio".

Cass. Civ., Sez. Lav., sent. n. 15876/2021: ha riconosciuto l'obbligo del datore di lavoro di adottare misure di accomodamento ragionevole.

Consiglio di Stato, Sez. VI, sent. n. 2023/2017: sull'obbligo dell'amministrazione scolastica di garantire le ore di sostegno adeguate al PEI.

TAR Lazio, sent. n. 374/2022: ha ribadito che il progetto individuale ex art. 14 L. 328/2000 è diritto soggettivo e non atto discrezionale dell'amministrazione.

Linee guida per l'applicazione della classificazione ICF nella scuola, MIUR-ISS, 2009.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, 2001.

Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità, *Osservazioni conclusive all'Italia*, 2016 e 2023.

Piano d'Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, edizioni 2013, 2017 e 2022.

9.

Raccontarsi per ri-conoscersi. Il valore inclusivo del Digital Storytelling nel paradigma del Life Designing

Telling One's Story to Recognise Oneself Again. The Inclusive Value of Digital Storytelling within the Life Designing Paradigm

Francesca Placanica* e Rosa Sgambelluri**

Sommario

L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità è una sfida significativa nel contesto educativo e sociale, rendendo indispensabile l'adozione di strategie didattiche mirate a sviluppare competenze orientative e a favorire l'occupabilità. In quest'ottica, il paradigma del *Life Designing* emerge come un approccio innovativo per una didattica inclusiva, integrando strumenti narrativi per supportare la costruzione dell'identità e la progettualità individuale. La letteratura evidenzia l'importanza delle tecnologie educative per i processi inclusivi e per la preparazione degli studenti con disabilità alla vita professionale. Questo contributo illustra la progettazione di un'app per il *digital storytelling* nella scuola primaria, volta a potenziare autoconsapevolezza e orientamento precoce degli studenti. Ispirata ai principi dell'*Universal Design for Learning*, l'app integra tecnologie assistive garantendo così un accesso equo all'apprendimento e valorizzando la narrazione autobiografica come strumento di crescita personale. In questa prospettiva, il contributo intende riflettere sul valore inclusivo delle tecnologie nella scuola primaria, proponendo un modello didattico che, attraverso la sinergia tra narrazione e dispositivi digitali, possa promuovere pratiche didattiche capaci di sostenere l'autodeterminazione e l'*empowerment*.

Parole chiave: digital storytelling, life designing, inclusione, universal design for learning.

* Università degli studi di Macerata e Università di Reggio Calabria.

** Università degli Studi di Salerno.

Abstract
The employment inclusion of persons with disabilities represents a significant challenge within educational and social contexts, highlighting the need for teaching strategies specifically aimed at developing career guidance skills and fostering employability. In this regard, the Life Designing paradigm emerges as an innovative approach to inclusive pedagogy, integrating narrative tools to support identity construction and individual planning. The literature emphasises the crucial role of educational technologies in promoting inclusion and preparing students with disabilities for professional life. This paper presents the design of a digital storytelling app for use in primary schools, aimed at enhancing students' self-awareness and early orientation. Inspired by the principles of Universal Design for Learning, the app integrates assistive technologies, thereby ensuring equitable access to learning and promoting autobiographical narration as a tool for personal development. From this perspective, the contribution seeks to explore the inclusive potential of educational technologies in primary education, proposing a pedagogical model that, through the synergy between storytelling and digital devices, fosters teaching practices capable of supporting self-determination and empowerment.

Keywords: *digital storytelling, life designing, inclusion, universal design for learning.*

1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, l'inclusione si configura come un principio pedagogico fondamentale, che impone una revisione critica e profonda delle pratiche didattiche. Queste sono chiamate ad assumersi la responsabilità di progettare contesti formativi capaci di garantire a ogni alunno una partecipazione piena, autentica e significativa. Ciò comporta non solo la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, ma anche il riconoscimento della diversità come risorsa per l'intera comunità scolastica. In tale prospettiva, l'inclusione implica un impegno strutturale nella trasformazione della scuola in un ambiente realmente equo, accogliente e aperto alla pluralità delle identità. Il riconoscimento della diversità rappresenta, infatti, una condizione imprescindibile per rendere possibile sia un apprendimento profondo sia la costruzione di una cittadinanza pienamente democratica (D'Alonzo, 2018).

Accogliere e valorizzare le differenze culturali, linguistiche, cognitive, sociali o personali, non costituisce soltanto un atto di rispetto, ma un presupposto necessario per la

creazione di ambienti educativi inclusivi, in cui ogni individuo possa sentirsi parte attiva e riconosciuta del proprio percorso formativo. Di conseguenza, l'inclusione richiede anche una riorganizzazione complessiva della scuola, che investa sia la didattica sia l'impianto istituzionale, al fine di garantire contesti flessibili, adattabili e realmente centrati sugli studenti. L'obiettivo è quello di promuovere una scuola capace di rispondere ai bisogni educativi di tutti, senza cadere nell'omologazione, ma sostenendo le unicità di ciascuno come valore fondante del processo educativo.

Questo orizzonte si lega oggi in modo sempre più forte alla sfida dell'occupabilità, intesa non semplicemente come preparazione al lavoro, ma come la capacità di orientarsi in contesti complessi, costruire traiettorie di senso e affrontare con flessibilità le transizioni personali e professionali (Cavenago & Martini, 2012). A fronte di una crescente instabilità socioeconomica, risulta fondamentale anticipare i percorsi di orientamento e dotare gli alunni di strumenti per sviluppare autonomia decisionale, consapevolezza di sé e progettualità (Friso & Caldin, 2022). In questo framework si colloca il paradigma del *Life Designing*, che interpreta l'orientamento come processo narrativo e trasformativo (Guichard, 2022), in cui ogni persona è chiamata a costruire e ricostruire il proprio sé biografico in relazione ai contesti e alle aspirazioni (Savickas, 2014). La narrazione si configura, dunque, come leva formativa di primaria importanza: raccontare la propria storia, attraverso linguaggi verbali, visivi o simbolici, equivale a ri-conoscersi come soggetti in divenire, a conferire ordine al vissuto e ad aprire possibilità future. Essa, inoltre, se accompagnata da tecnologie inclusive e da dispositivi pedagogici accuratamente strutturati, può trasformarsi in un potente strumento di *empowerment*, capace di stimolare l'autodeterminazione, rafforzare l'identità personale e promuovere un autentico senso di appartenenza.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo illustra la progettazione dell'app MiRacconto, un ambiente narrativo digitale pensato per gli alunni della scuola primaria. L'app è concepita per accompagnarli in un percorso guidato di esplorazione del sé, delle relazioni, delle emozioni, delle abilità e dei desideri futuri. Ispirato ai principi del *Life Designing* e dello *Universal Design for Learning*, il progetto integra un approccio autobiografico, l'uso di tecnologie assistive e la mediazione simbolica, con l'obiettivo di favorire la partecipazione attiva, il diritto a raccontarsi e la possibilità per ogni bambino di riconoscersi protagonista della propria storia.

2. Cornici teoriche di riferimento

La progettazione dell'app MiRacconto si basa su un quadro teorico multidimensionale che integra in modo organico alcuni paradigmi fondamentali della pedagogia contemporanea, della psicologia dell'orientamento e delle scienze dell'educazione inclusive. In primo luogo, è fondamentale riconoscere il valore formativo della narrazione di sé, che va oltre la semplice espressione personale per configurarsi come una metodologia educativa vera e propria, incentrata sulla costruzione dell'identità e sulla capacità di progettare il proprio futuro nel tempo (Cambi, 2002). La pedagogia, in particolare, ha trovato nella pratica autobiografica un terreno fertile per attivare processi riflessivi, promuovere la consapevolezza di sé e facilitare l'emergere di una soggettività narrativa capace di riconoscere, attribuire senso e trasformare il proprio vissuto (Demetrio, 1995).

Questa prospettiva si rafforza se letta alla luce del costruttivismo narrativo, secondo cui la conoscenza non è data, ma costruita attivamente dal soggetto in interazione con il proprio contesto e con i sistemi simbolici disponibili. In tal senso, Bruner (1990) sottolinea come la narrazione rappresenti una forma privilegiata di organizzazione dell'esperienza, nonché un veicolo attraverso cui il sé prende forma nel tempo, in una continua rinegoziazione tra interiorità e mondo esterno. Da questo punto di vista, narrare equivale a costruire significato e a generare consapevolezza, configurando l'identità come processo dinamico, intersoggettivo e culturalmente situato. Pertanto, in ambito scolastico, risulta essenziale offrire a ogni alunno opportunità concrete di racconto guidato, valorizzando anche linguaggi alternativi a quello verbale, come l'immagine, il simbolo e la voce sintetizzata.

In continuità con tali premesse, il paradigma del *Life Designing* propone un'innovativa visione dell'orientamento, non più inteso come processo episodico o riservato alla scelta professionale, bensì come costruzione narrativa del proprio progetto di vita. A fronte di scenari socioeconomici sempre più instabili e imprevedibili, Savickas (2011; 2014) ha elaborato un approccio centrato sulla soggettività progettante, secondo cui il compito educativo consiste nel sostenere la capacità di ciascuno di interpretare il proprio passato, riconoscere risorse e aspirazioni, e immaginare futuri possibili. L'intervista narrativa (*Career Story Interview*), ideata in tale cornice, costituisce uno strumento potente per attivare nei soggetti un movimento riflessivo e generativo, volto a stimolare senso, *agency* e direzione esistenziale.

A sostenere questo impianto progettuale interviene il modello dello *Universal Design for Learning* (UDL), elaborato dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011; 2024), che si configura come uno dei riferimenti teorici e operativi più rilevanti nel campo dell'inclusione scolastica. Il principio fondativo dello UDL è che l'accessibilità

non debba essere un'aggiunta posteriore, ma un elemento intrinseco alla progettazione dell'ambiente e delle risorse di apprendimento (Rose & Mayer, 2006). Il *framework* proposto si articola in tre assi principali: molteplici modalità di rappresentazione dei contenuti, molteplici modalità di azione ed espressione, e molteplici modalità di coinvolgimento (Sgambelluri, 2020). La versione 3.0 delle linee guida UDL, recentemente aggiornata, attribuisce particolare rilevanza alla dimensione affettiva e motivazionale, promuovendo la partecipazione, la resilienza e l'autoregolazione attraverso percorsi che stimolino interesse autentico, gioco, esplorazione e sfida calibrata. Tali elementi risultano particolarmente funzionali per una didattica orientativa che intenda valorizzare ogni alunno nella sua unicità.

Alla luce di quanto detto, l'uso intenzionale di tecnologie educative inclusive diventa un elemento imprescindibile. Il *digital storytelling* – se progettato in chiave UDL – permette di integrare linguaggi differenti, sostenere chi ha bisogni comunicativi complessi, e rendere accessibile a tutti l'espressione del sé e la costruzione di significati.

Infine, il richiamo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione UE, 2018) integra e completa il quadro teorico di riferimento. In particolare, la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare appaiono centrali nel processo di crescita e orientamento precoce. L'educazione di base, in tal senso, non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze, ma deve farsi spazio di consapevolezza, autonomia, esplorazione e progettualità. Le *Linee guida per l'orientamento* del MIM (2023), in linea con tale visione, raccomandano esperienze orientative fin dalla scuola primaria, basate sulla valorizzazione dei vissuti, sul racconto delle emozioni, sul riconoscimento dei legami e sulla promozione del desiderio. È in questo spazio pedagogico, tra riconoscimento e possibilità, che prende forma il progetto *MiRacconto*.

3. *MiRacconto*: progettare narrazione e inclusione nella scuola primaria

Il progetto *MiRacconto* si configura come un ambiente narrativo digitale pensato per sostenere nei bambini della scuola primaria, con o senza disabilità, la costruzione dell'identità personale, l'esplorazione di sé e l'orientamento precoce. Alla base della sua ideazione vi è una domanda pedagogica centrale: come promuovere, attraverso strumenti accessibili, esperienze di narrazione guidata che favoriscano il riconoscimento di sé, l'autodeterminazione e la capacità progettuale? In risposta a tale interrogativo, il progetto mira a sviluppare un'app narrativa fondata su un impianto teorico solido e multidimensionale, in grado di coniugare pratica autobiografica, costruttivismo narrativo, *Life Designing* e *Universal Design for Learning*.

L'intera architettura concettuale e visiva dell'app si fonda sulla metafora dell'"albero delle competenze", che assume una funzione euristica e simbolica allo stesso tempo. Attraverso questa immagine dinamica, radicata nell'esperienza corporea e affettiva, il bambino è accompagnato a esplorare le proprie radici, a definire il proprio tronco identitario, a riconoscere i propri rami di competenza e ad esprimere i desideri futuri rappresentati dalle foglie. La sequenza narrativa è articolata in quattro sezioni progressive. Nella sezione *Radici*, si stimola il recupero dei legami significativi, delle memorie familiari e dei valori ricevuti. Il *Tronco* invita alla riflessione su emozioni prevalenti, aspetti del carattere e convinzioni personali. I *Rami* rappresentano le abilità, gli interessi e le attività preferite, mentre le *Foglie* permettono di proiettarsi nel futuro attraverso desideri, sogni e aspirazioni. Ogni passaggio è supportato da immagini, pittogrammi, parole chiave e sintesi vocale, in modo da facilitare l'espressione anche nei bambini con difficoltà comunicative.

Dal punto di vista tecnico, l'app è progettata in ambiente *App Inventor 2*, una piattaforma visuale *open source* che consente la realizzazione di applicazioni mobili accessibili e personalizzabili. Le scelte grafiche rispondono ai criteri dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024), offrendo molteplici modalità di interazione e rappresentazione. Il font utilizzato, *OpenDyslexic*, è stato appositamente progettato per ridurre gli effetti visivi legati alla dislessia, migliorando la leggibilità attraverso un disegno marcato e un peso accentuato delle lettere inferiori (Laddusaw & Brett, 2019). L'interfaccia è pensata per essere essenziale, intuitiva e coerente con i principi UDL 3.0, favorendo autonomia, *engagement* e chiarezza nell'esperienza d'uso.

Elemento distintivo del progetto è l'integrazione della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA). In linea con quanto indicato dall'ISAAC (Beukelman & Mirenda, 2014), la CAA viene qui intesa come insieme di strategie e strumenti che non si pongono in alternativa al linguaggio verbale, ma ne amplificano la portata comunicativa, offrendo codici visivi e simbolici a chi incontra barriere nell'uso del linguaggio orale o scritto. L'app include pittogrammi PCS ad alta trasparenza referenziale, supporti vocali e procedure narrative guidate, in modo da garantire un accesso equo alla narrazione. L'intero impianto si ispira a un modello partecipativo e non clinico, in cui la narrazione diventa occasione di riconoscimento sociale e possibilità di espressione personale anche nei soggetti con Bisogni Comunicativi Complessi.

La finalità di *MiRacconto* non è semplicemente quella di raccogliere dati biografici, ma di generare consapevolezza, offrire una traccia riflessiva, restituire un'immagine riconosciuta e narrabile di sé. Al termine del percorso, l'app genera automaticamente un PDF narrativo personalizzato, che può essere condiviso con insegnanti e famiglie, valorizzando così la dimensione documentale e motivazionale del prodotto finale. Questa funzione assume un importante valore formativo, poiché restituisce al bambino un'im-

magine integrata e positiva della propria esperienza, rafforzando autostima, senso di agency e capacità progettuale.

In prospettiva, il progetto intende essere sperimentato in contesti scolastici reali per valutarne la fruibilità, l'efficacia narrativa e il potenziale inclusivo. Il disegno sperimentale, attualmente in fase di definizione, prevede un'osservazione qualitativa dei processi e delle narrazioni prodotte, con particolare attenzione agli indicatori di *engagement*, autodeterminazione e consapevolezza. In questo senso, MiRacconto si configura non solo come uno strumento didattico, ma come un dispositivo formativo capace di promuovere, attraverso il racconto di sé, percorsi di riconoscimento, partecipazione e orientamento fin dalla prima infanzia.

4. Conclusioni

L'app *MiRacconto* rappresenta un tentativo concreto di tradurre i paradigmi teorici della pedagogia narrativa, del *Life Designing* e dello *Universal Design for Learning* in uno strumento digitale accessibile, orientato all'inclusione e allo sviluppo integrale della persona. Attraverso la metafora dell'albero, il bambino è guidato a rielaborare il proprio vissuto, a riconoscere risorse e legami, a esprimere emozioni e desideri, attivando così un processo formativo in cui la narrazione non rappresenta solo un obiettivo, ma soprattutto uno strumento fondamentale per la costruzione del sé. In un contesto educativo in cui l'orientamento viene ancora troppo spesso ridotto a una selezione o a una somministrazione precoce di test standardizzati, questo progetto propone una prospettiva alternativa, secondo cui orientare significa accompagnare i giovani nel racconto di sé, aiutarli a inserirsi in una narrazione personale e a riconoscersi come soggetti portatori di un potenziale futuro. Per questo motivo, *MiRacconto* non è semplicemente un'app, ma un vero e proprio contesto pedagogico mediato dalla tecnologia, in cui la progettualità si costruisce attraverso l'immaginazione, la riflessività e il linguaggio simbolico. È fondamentale riconoscere la presenza di alcune criticità potenziali, tra cui il rischio che le strutture guidate possano eccessivamente semplificare la complessità narrativa. Inoltre, pur garantendo un accesso più ampio attraverso la mediazione tecnologica, questa da sola non è sufficiente a promuovere una vera e profonda riflessione senza l'accompagnamento educativo dell'insegnante; per questo, durante la fase sperimentale sarà essenziale monitorare che il bambino sia coinvolto attivamente nella costruzione del significato, evitando che si limiti a una semplice selezione di contenuti.

In prospettiva, lo sviluppo dell'app sarà supportato da un piano di ricerca e formazione partecipata che coinvolgerà attivamente docenti, alunni e famiglie, partendo dalla convinzione che solo attraverso una pratica educativa condivisa uno strumento digitale possa trasformarsi in un'esperienza autenticamente significativa e trasformativa. L'auspicio è che MiRacconto rappresenti una delle molteplici vie per restituire voce, dignità e prospettive di futuro a ogni soggetto educativo, nella consapevolezza che ogni storia, se adeguatamente riconosciuta, può diventare un progetto di crescita e trasformazione.

Riferimenti bibliografici

Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2014[4]). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa*. Trento: Erickson.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: CAST.

CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0: A Framework for Designing Inclusive Learning Environments*. Wakefield, MA: CAST.

Cavenago, D., & Martini, M. (2012). La prospettiva dell'occupabilità: un nuovo paradigma per affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro. In M. Mezzanzanica (Ed.), *Il mercato del lavoro negli anni della crisi. Dinamiche, occupabilità e servizi*. Ariccia: Aracne.

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina Editore.

Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 48-56.

Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *22*(3), 581-601.

Laddusaw, S., & Brett, J. (2019). Dyslexia-friendly fonts: Using Open Dyslexic to increase exhibit access. *College & Research Libraries News*, *80*(1), 33.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2018/C 189/01).

Rose, D.H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Savickas, M.L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.Savickas, M.L. (2014). *Career Counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.

Sgambelluri, R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences and Society*, *11*(1), 125-135.

10.

Autodeterminazione e metacognizione nell'apprendimento digitale

Self-determination and metacognition in digital learning

Paola Repetti* e Antonella Valenti**

Sommario

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno colonizzato l'ecosistema della formazione e i processi di insegnamento-apprendimento. È necessario abbandonare la logica che considera sinonimo di innovazione la focalizzazione sulle tecnologie e chiederci se il soggetto che apprende ricopra un ruolo attivo al centro del processo educativo. Si concentrerà l'attenzione su ambienti e pratiche educative innovative e sulle loro potenzialità nella promozione di un apprendimento collaborativo e personalizzato. In un orizzonte in cui si costruiscono conoscenze e competenze, non si apprende dalla tecnologia, ma per mezzo di applicazioni aperte che offrono all'utilizzatore (non allo sviluppatore) ampia libertà, determinazione, ruolo creativo e critico. Una particolare attenzione sarà attribuita non solo a strumenti in grado di monitorare l'apprendimento degli studenti, la loro motivazione e interazione mentre agiscono gli spazi che vengono messi loro a disposizione, ma anche ad applicazioni sufficientemente flessibili da adattarsi alle specifiche esigenze di ognuno. Tale approccio potrebbe rappresentare una possibile risposta alla sfida del mondo digitale che ci attende.

Parole chiave: metacognizione, apprendimento digitale.

* Università di Macerata.
** Università della Calabria.

Abstract
Information and communication technologies have become pervasive in the education ecosystem and the processes of teaching and learning. It is imperative to discard the prevailing logic that equates innovation with a focus on technology and to pose instead the fundamental question of whether the learner plays an active role at the heart of the educational process. The focus will be on innovative educational environments and practices, and their potential for promoting collaborative and personalised learning. In a context where knowledge and skills are built, learning does not come from technology, but through open applications that offer the user (not the developer) freedom, determination, and a creative and critical role. Particular attention will be paid not only to tools that can effectively monitor students' learning, motivation and interaction as they utilise the spaces made available to them, but also to applications that are flexible enough to adapt to the specific needs of each student. This approach may be a potential response to the challenges posed by the digital world that are yet to be encountered.

Keywords: *metacognition, digital learning*.

1. Introduzione

Le nuove tecnologie ci spronano a ridefinire le cornici nelle quali collochiamo le nostre azioni educative, a rivalutarne l'efficacia e a ridisegnarne continuamente i contorni o perché inadeguati o scarsamente funzionali o, talvolta, decisamente limitanti. Ripensare confini e orizzonti diventa un imperativo quando si focalizza l'attenzione su ambienti di apprendimento digitali che, in molti casi, non ammettono tentativi di delimitazione rigida degli spazi (Esposito, 2024). "C'è sempre stata una forte relazione tra educazione e tecnologia. Strumenti e tecnologie, in senso lato, sono importanti guide per la didattica, anche se la loro messa a punto è raramente guidata dal mondo della formazione. [...] Nell'attuale fase di impetuoso sviluppo delle tecnologie, può essere una questione cruciale" (Laurillard, 2014, p.16). Ci viene rivolto un ammonimento che si trasforma in una sfida: ci lasciamo trascinare dalle nuove tecnologie o siamo in grado di agire razionalmente? Questa azione si traduce in una ricerca frenetica e scarsamente lucida di strumenti funzionali semplicemente a fornire risposte a esigenze contingenti o in una progettazione lungimirante ed efficace?

La quotidiana e assidua collaborazione all'interno di un contesto di apprendimento tra discenti e docenti rende evidente la portata dei processi di cambiamento profondo e radicale che investe la società attuale. Diventa, dunque, urgente la riflessione e l'analisi

approfondita della complessità che abitiamo per tentare di fornire risposte adeguate. La ricerca scientifica rigorosa può e deve rappresentare una risposta: fornirci le armi idonee non solo per presidiare e controllare, ma, auspicabilmente, orientare e guidare l'innovazione. La colonizzazione pervasiva dell'ecosistema della formazione operata dalle nuove tecnologie e la conseguente trasformazione radicale dei processi di insegnamento e apprendimento impongono un lavoro sinergico tra i diversi attori. Consapevoli della complessità di un contesto caratterizzato da sfide cruciali in cui si intrecciano elementi politici, scientifici ed economici, un imperativo dovrebbe accomunarci: essere animati dal fondamentale obiettivo della centralità del soggetto che apprende e del suo diritto all'autodeterminazione cognitiva. Lo studente, adeguatamente affiancato, non si limita a fornire risposte agli stimoli che riceve, ma innesca un processo autonomo di apprendimento (Dettori & Letteri, 2021). Queste le prospettive dalle quali scaturiscono le riflessioni alla base del progetto di ricerca: la co-costruzione, operata da differenti attori, di ambienti di apprendimento sempre più ibridati dal digitale, può garantire il protagonismo di chi apprende in termini di effettiva autodeterminazione e riflessione metacognitiva?

2. Strumenti e ambienti di apprendimento digitali

L'obiettivo principale sarà quello di identificare e analizzare ambienti e strumenti digitali capaci di promuovere la consapevolezza metacognitiva. Ci si propone, inoltre, di individuare percorsi e strategie che garantiscano personalizzazione e inclusione. Il focus attorno al quale si sviluppa la riflessione è il ruolo centrale che l'apprendente deve acquisire e mantenere durante l'intero processo di insegnamento e apprendimento. All'interno di quest'ultimo, la scelta e l'introduzione di un nuovo strumento digitale convive da un lato con la potenzialità che esso offre di manipolarlo e plasmarlo, dall'altro con l'indagine sugli approcci, i metodi, le strategie correlate al suo utilizzo (Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami & Schmid, 2011). Quale la reale portata innovativa? Quali le opportunità in termini di consolidamento di competenze? Quale l'impatto sulla consapevolezza metacognitiva? Quale la percezione di autonomia nel prendere decisioni sul proprio apprendimento? Quale la garanzia che esso sia realmente significativo? Qualunque sia il ruolo che differenti attori coinvolti nel suddetto processo di insegnamento e apprendimento interpretano, la riflessione deve concentrarsi sull'efficacia e sulla responsabilità. Efficacia anche in relazione alla necessità di allontanarci dalla logica dell'applicazione di una procedura, cui pensiamo istintivamente quando consideriamo l'utilizzo di uno strumento digitale, per abbracciare quella della elaborazione cognitiva

capace di promuovere un'esplorazione basata su diversi livelli e modalità di rappresentazione (Bruner, 1966) e adeguati processi di codifica (Mazzoni, 2001). Anche in riferimento alla responsabilità non possiamo limitarci alla ingenua, benchè necessaria, analisi dei rischi in termini di sicurezza, ma all'avventura che ci attende quando ci interfacciamo con "agenti intelligenti" (Cristianini, 2023, p.187).

Uno dei primi confini che questa avventura ci porrà di fronte e che dobbiamo ridisegnare è sicuramente quello della multimodalità. I contesti educativi devono confrontarsi, interrogarsi, ma contemporaneamente nutrirsi di nuove forme di testi che convivono con quelle tradizionali. Come afferma Maryanne Wolf (2012), "mai come oggi il processo di lettura e scrittura ci è apparso in tutta la sua bellezza e complessità, dato che mai l'importanza dei suoi apporti è stata scientificamente più evidente o dato che mai tali apporti sono apparsi più a rischio di essere messi in secondo piano da nuove forme di comunicazione" (p.3). Più canali e più dimensioni vengono implementate, i contesti si ibridano e si plasmano e riplasmano adattandosi continuamente, con una serie numerosissima di possibilità, tra le mani degli utilizzatori, alle loro caratteristiche cognitive. L'aula virtuale, infatti, può trasformarsi in un contesto capace di consentire l'esplorazione della multimedialità e multimodalità (Cortimiglia, 2024). Il docente non dovrà solo possedere le competenze necessarie per migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento, ma anche quelle necessarie a garantirgli la trasformazione in un vero e proprio progettista di ambienti di apprendimento mediati dalla tecnologia. Progettazione pedagogica, sociale e tecnica, inoltre, dovranno affondare le loro radici in una imprescindibile analisi del contesto (Wang, 2024).

Quando pensiamo ad un contesto formativo, inevitabilmente immaginiamo architetture e confini che lo caratterizzano e lo delimitano. Ogni nostra esperienza è collocata in uno spazio all'interno del quale possiamo essere agenti consapevoli di abitarlo o abbandonarlo. In un contesto virtuale ogni etichetta che normalmente attribuiamo all'immagine di un ambiente può subire trasformazioni profonde. Se ci imponessimo di ricreare uno spazio, quali logiche ripercorreremmo? Come lo abiteremmo? Le risposte che forniamo diverranno determinanti per stabilire la qualità ed il profilo dell'esperienza educativa in cui siamo coinvolti o che proponiamo (Panciroli, 2021).

Sembra emergere sempre più chiaramente la necessità di interrogarci ed indagare la reale corrispondenza tra la volontà di promuovere ambienti di apprendimento digitale innovativi ed accessibili e la centralità effettiva dell'apprendente all'interno degli stessi. Quanto tali ambienti riproducono logiche trasmissive tradizionali, quanto investono sull'interazione, collaborazione e una reale personalizzazione dell'apprendimento?

All'obiettivo di osservare e analizzare le caratteristiche dei differenti ambienti digitali, si affiancherà l'organizzazione dello stesso al fine di favorire un apprendimento non

trasmissivo. Ovviamente questo comporta un lavoro sinergico che richiede la collaborazione di figure con diverse competenze.

Partire dall'osservazione significa monitorare ogni elemento, da quelli più evidenti ed esterni, a quelli che sottintendono alle dinamiche relazionali, ai processi cognitivi, al clima di collaborazione, alla percezione di benessere. Costruire implica approntare allestimenti, implementare risorse, garantire flessibilità, riflettere sul design e potenziare dinamiche di confronto, scambio e interazione.

Si crea un processo osmotico che trasforma il soggetto. Egli inizierà un percorso di riorganizzazione e rinnovata costruzione dell'ambiente, anche digitale, nel quale opera. Pertanto, oggi più che mai, acquista senso investire sul protagonismo, ma forse sarebbe più appropriato, soprattutto se pensiamo a strumenti di intelligenza artificiale generativa, l'utilizzo del termine *deuteragonismo* che può essere attribuito al soggetto (o ai soggetti) e al contesto di apprendimento che assume contorni completamente trasformati "mai prima d'ora nella storia si è posta la possibilità di integrare il processo di apprendimento con agenti non umani" (Badino, D'Asaro & Pedrazzoli, p.112).

La costruzione di ambienti di apprendimento innovativi ci offre una possibilità unica: abbandonare logiche tradizionali per abbracciare quella sfida che Accoto (2024) definisce "necessaria innovazione culturale" (p.13).

Chi apprende, adeguatamente spronato a riflettere sul proprio funzionamento cognitivo, le proprie emozioni, la propria motivazione, individuerà gli strumenti più adatti per pianificare e controllare il processo cognitivo che lo vede protagonista e che gli consentirà il raggiungimento degli obbiettivi prefissati e ricalibrati in relazione alla consapevolezza di autoefficacia (Cornoldi, 1995). Si impone la necessità di una co-progettazione gestita da team di attori con diverse competenze che abbandonano la logica della mera pianificazione per approdare alla progettazione strategica: da "*strategic & action plan"* a "*strategic building & driving*" (Argano, 2025, p.8).

Integrare e armonizzare, attraverso questa progettazione condivisa e partecipata, contesti didattici tradizionali e ambienti innovativi, allestire una sorta di palestra costruita per lo studente che può, attratto e motivato dalle condizioni adeguate che sono state appositamente gestite per e con lui, gli permetterà di decidere i percorsi di esplorazione e gli strumenti da utilizzare. Essi, affinché siano opportunamente scelti e sfruttati, devono essere conosciuti. Mentre chi apprende conoscerà, attraverso una literacy finalizzata allo scopo, lo strumento che di volta in volta farà proprio, sarà spronato a riflettere a livello metacognitivo in modo da sviluppare una consapevolezza che gli garantirà autonomia nella scelta di strategie efficaci e il consolidamento di competenze indispensabili per abitare i contesti reali che lo attendono come cittadino consapevole e critico.

La recente letteratura scientifica ci offre la possibilità di riflettere su alcune ricerche e sperimentazioni che si sono avvalse di ambienti di apprendimento innovativi e piattaforme digitali. Presentiamo alcuni esempi.

European School Education Platform

ESEP consente a docenti, studenti, ricercatori, policymakers e altri stakeholders di costruire progetti basati sulla collaborazione tra realtà educative internazionali. Creata nel 2022, integra *eTwinning*, *School Education Gateway* and *Teacher Academy*. La piattaforma, disponibile in trenta lingue, garantisce ai gruppi virtuali di implementare differenti tipologie di risorse e sperimentare una effettiva collaborazione (European School Education Platform, s.d.). Una recente ricerca ha dimostrato la correlazione tra la gestione di progetti e la promozione del pensiero critico. I partecipanti, in questo caso i docenti, hanno evidenziato come la realizzazione degli stessi abbia consentito loro di consolidare competenze di progettazione, analisi e disseminazione scientificamente più rigorosa dei risultati raggiunti (Kaya & Şad, 2025).

MOOC (*Massive Open Online Courses)*

A partire dalle prime esperienze di edX e Coursera, sia la domanda che l'offerta di *MOOC* hanno subito una impennata significativa, soprattutto durante l'emergenza pandemica, riscuotendo successo presso un pubblico eterogeneo in cerca di contenuti e strategie estremamente diversificati. Tale utenza richiede una formazione capace di adattarsi a ritmi ed esigenze personali cui difficilmente le istituzioni tradizionali riescono a rispondere. Il conseguente ampliamento dell'offerta formativa apre scenari tanto incoraggianti quanto preoccupanti; offre risposte concrete a bisogni anche professionali in continua trasformazione ma, contemporaneamente, palesa rischi connessi ad una complessa regolamentazione (Sancassani, 2021).

Ambienti di apprendimento basati su reti sociali

L'approccio collaborativo assume un ruolo fondamentale per la risoluzione di un problema. Questa la convinzione alla base di un contesto che, anche attraverso l'utilizzo delle piattaforme social, promuove il confronto e lo scambio di contenuti (Selwyn & Stirling, 2019). Uno studio recente ha evidenziato la stretta correlazione tra la consapevolezza della autonomia di gestione del proprio apprendimento e metacognizione all'interno di contesti informali sui *social media* (Lu, Limniou & Zhang, 2025).

Authentic Learning Environments

L'utilizzo delle nuove tecnologie è funzionale alla trasformazione radicale dello spazio, che assume le sembianze di un contesto reale e sfidante che pone chi apprende di

fronte a compiti autentici complessi. Questi impongono sia la riflessione su differenti prospettive di indagine, strategie e processi risolutivi, sia il confronto e la collaborazione con esperti (Ciasullo, 2024).

3. Conclusioni

L'obiettivo non è certo quello di risultare completi ed esaustivi nel fornire l'elenco di possibilità, strumenti e ambienti a disposizione, ma sottolineare che, in una progettazione pedagogica che ambisca a fornire una posizione di autentico protagonismo a chi apprende, ogni scelta impatta significativamente sui processi cognitivi e metacognitivi. Come sempre pesanti responsabilità accompagnano ampi spazi di potenzialità e potere.

Riferimenti bibliografici

Accoto, C. (2024). *Il pianeta latente: provocazioni della tecnica, innovazioni della cultura*. Milano: Egea.

Argano, L. (2025). *Manuale di progettazione strategica per le organizzazioni culturali: principi, pratiche, metafore*. Milano: FrancoAngeli.

Badino, M., D'Asaro F.A., & Pedrazzoli, F. (2024). *Educare all'IA: la sfida didattica dell'Intelligenza Artificiale: ChatGPT e Gemini*. Torino: Sanoma.

Bruner, J.S. (1966). On cognitive growth. In J.S. Bruner, R.R. Olver, & P.M. Greenfield (Eds.), *Studies in cognitive growth* (pp. 30-67). New York: Wiley.

Ciasullo, A. (2024). *Il futuro dell'apprendimento: progettazione bioeducativa e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori Università.

Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cortimiglia, F. (2024). La multimodalità in ambiente virtuale. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer», 53*(1), 105-116.

Cristianini, N. (2023). *La scorciatoia. Come le macchine sono diventate intelligenti senza pensare in modo umano*. Bologna: Il Mulino.

Dettori, F.G., & Letteri, B. (2021). Un modello di formazione dei docenti, per una ricaduta efficace sulla didattica digitale inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13*(22), 68-87.

European School Education Platform | European School Education Platform. (n.d.). Retrieved March 29, 2025, from https://school-education.ec.europa.eu/en?etrans=it

Esposito, C. (2025). Reimagining place in internationalization at a distance: An exploration of students' experiences in virtual exchange. *British Journal of Educational Technology, 56*(2), 762-778.

Kaya, F., & Şad, S.N. (2025). Analysing the Effect of eTwinning Projects on Teachers' Critical Thinking Disposition. *Journal of Education and Future*, *28*, 1-13. https://doi.org/10.30786/jef.1452293

Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione: costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

Lu, H., Limniou, M., & Zhang, X. (2025). Exploring the metacognition of self-directed informal learning on social media platforms: taking time and social interactions into consideration. *Education and Information Technologies*, *30*(4), 5105-5132. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13026-x

Mazzoni, G. (2001[2]). *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.

Panciroli, C. (Ed.) (2021). *Elementi di didattica post-digitale*. Bologna: Bononia University Press.

Sancassani, S. (2021). Dalla multiversity alla netversity. *Rivista di Digital Politics*, *1*, 73-94. https://doi.org/10.53227/101173

Selwyn, N., & Stirling, E. (2019). *Social Media and Education: Now the Dust Has Settled*. Londra: Routledge.

Tamim, R.M., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Abrami, P.C., & Schmid, R.F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research, 81*(1), 4-28.

Wang, Q. (2025). Technology and Technology-Mediated Learning. In *Designing Technology-Mediated Learning Environments: Perspectives, Processes, and Applications* (pp. 1-7). Singapore: Springer Nature https://doi.org/10.1007/978-981-96-0680-1_1

Wolf, M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.

11.

San Marino comunità educativa: prospettive ecosistemiche per la Repubblica

San Marino Educational Community: ecosystemic perspectives for the Republic

Alberto Righi*

Sommario

Nel contesto della transizione che la Repubblica di San Marino sta attraversando il progetto di ricerca propone di sviluppare un modello di Città Educativa (IAEC, 2020) che integri i servizi educativi territoriali con il patrimonio culturale in una prospettiva di inclusione. Il progetto si inserisce in un contesto politico che ha fortemente investito sul welfare scolastico e sanitario per le persone con disabilità (UITDS, 2023).

Il lavoro si radica nel filone degli studi sul Sistema Formativo Integrato. A partire dal concetto di educazione permanente la ricerca dialogherà con i recenti studi sulle *Learning Cities* per elaborare un modello di rete educativa fondato sui principi dell'UDL.

L'indagine adotterà un *mixed methods approach*, combinando strumenti quantitativi e qualitativi rivolti a diversi *stakeholders*.

L'elaborazione di un modello di Repubblica dell'Educazione mira a realizzare una rete di servizi accessibili che coinvolgano realtà di diversa natura, con un approccio ecosistemico, rivolti alla cittadinanza, con particolare attenzione alle fasce in condizione di maggiore vulnerabilità. Al contempo promuoverà un'offerta culturale inclusiva per i visitatori.

Parole chiave: città educativa, servizi territoriali integrati, inclusione, approccio ecosistemico.

* Università di Macerata.

Abstract
In the context of the transition currently underway in the Republic of San Marino, this research project aims to develop a model of an Educational City (IAEC, 2020) that integrates local educational services with cultural heritage from an inclusion perspective. The project is framed within a political context that has strongly invested in educational and health welfare for people with disabilities (UITDS, 2023).

The work is rooted in the field of studies on the Integrated Education System. Starting from the concept of lifelong education, the research will engage with recent studies on Learning Cities to develop a model of an educational network based on the principles of UDL.

The investigation will adopt a mixed methods approach, combining quantitative and qualitative tools aimed at various stakeholders.

The development of a model of a Republic of Education aims to establish a network of accessible services involving a range of different actors, through an ecosystemic approach, targeting the entire population, with particular attention to groups in conditions of greater vulnerability. At the same time, it will promote an inclusive cultural offer for visitors.

Keywords: *educational city, integrated territorial services, inclusion, ecosystemic approach*.

1. Introduzione

La Repubblica di San Marino presenta una storia recente caratterizzata da trasformazioni sociali, demografiche e culturali. In questo contesto in trasformazione, la ricerca pedagogica può fornire chiavi di lettura critico-riflessive e strumenti operativi per interpretare i bisogni emergenti del territorio e orientare la progettazione di azioni inclusive. Il presente contributo, che introduce un progetto di ricerca di dottorato in Educazione e Inclusione per il patrimonio culturale e il turismo, si propone di esplorare la possibilità di elaborare un modello di *Repubblica Educativa*, ispirato ai principi delle *Città Educative* (IAEC, 2020), declinato in una prospettiva ecosistemica e inclusiva.

A partire dalla fine degli anni Settanta, la Pedagogia Speciale ha contribuito in modo significativo all'evoluzione delle politiche educative e socio-sanitarie della Repubblica di San Marino, grazie alla collaborazione tra istituzioni pubbliche e studiosi di rilievo nazionale quali Andrea Canevaro, Franco Frabboni e Luigi Guerra (Frabboni, 1980; Rossi, 1981; Guerra, 1981; Guerra et al., 2007). Negli ultimi quarant'anni tale siner-

gia ha sostenuto la costruzione di un sistema scolastico e di servizi territoriali fondato sui principi dell'inclusione e della partecipazione democratica. Tuttavia, l'attuale fase storica del Paese è segnata da una transizione complessa, caratterizzata da calo della natalità, invecchiamento della popolazione, crescente fragilità dei nuclei familiari (UITDS RSM, 2023) e dal processo di associazione all'Unione Europea (Segreteria di Stato Affari Esteri RSM). In questo scenario, una nuova fase di progettazione pedagogico-politica può costituire un'opportunità per valorizzare le risorse esistenti, rafforzare il coordinamento dei servizi educativi e promuovere un uso inclusivo del patrimonio culturale e ambientale del territorio.

La ricerca intende sviluppare un modello integrato di comunità educativa capace di connettere scuola, servizi educativi territoriali, risorse culturali e servizi turistici della Repubblica di San Marino, con particolare attenzione alle persone con disabilità, agli studenti, alle famiglie e alla popolazione anziana. In tal senso, il riferimento alla *Carta delle Città Educative* (IAEC, 2020) e alla letteratura internazionale sul lifelong learning e le learning cities (Faure et al., 1972; Longworth, 2006; Hirju & Georgescu, 2023) consente di ancorare la riflessione a una tradizione teorica consolidata, aggiornandola alla specificità del contesto sammarinese. L'auspicio è che tale approfondimento possa costituire la base teorico-metodologica per una fase progettuale condivisa tra comunità scientifica e istituzioni, orientata alla costruzione di una Repubblica educativa, inclusiva e pedagogicamente consapevole.

2. Obiettivi

Obiettivo prioritario della ricerca è la costruzione di una rete integrata di servizi educativi, fondata su un approccio ecosistemico e inclusivo. Tale rete mira a connettere in modo organico le dimensioni dell'educazione formale, non formale e informale, valorizzando la funzione pedagogica delle realtà territoriali che esprimono una componente culturale e comunitaria (Frabboni & Guerra, 1991; IAEC, 2020). L'integrazione tra scuola, servizi socio-educativi, istituzioni culturali, ambienti di socializzazione e presidi del patrimonio mira a rendere il territorio un contesto educativo diffuso e accessibile lungo l'arco della vita.

In fase di progettazione e implementazione, particolare attenzione sarà rivolta all'accessibilità dei servizi, secondo i principi del *Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002). La rete si propone infatti di raggiungere e accogliere le persone con disabilità, le famiglie in condizioni di povertà educativa (Nanni & Pellegrino, 2018), la popolazione anziana e quella scolastica, superando logiche settoriali e frammentarie.

Inoltre, il riconoscimento del patrimonio storico e culturale della Repubblica di San Marino come elemento dinamico e abilitante consente di configurare i luoghi della memoria (Nora, 1984; Gonçalves, 2012) non solo come spazi simbolici, ma come strumenti educativi capaci di attivare processi inclusivi e intergenerazionali. La valorizzazione educativa di tali luoghi può rafforzare il senso di appartenenza comunitaria, promuovere il dialogo tra generazioni e sostenere la narrazione identitaria del territorio in chiave partecipativa, accessibile anche ai visitatori.

3. *Framework* teorici

Il progetto si colloca all'interno di due cornici teoriche complementari che ne orientano tanto l'impianto epistemologico quanto le scelte metodologiche.

Un primo riferimento teorico è rappresentato dal paradigma del lifelong learning, formalizzato a livello internazionale con il rapporto Learning to Be dell'UNESCO (Faure et al., 1972), in cui, nell'edizione originale francese, compare per la prima volta il concetto di *cité éducative*. Questo modello concepisce l'apprendimento come un processo continuo, integrato e trasversale, capace di superare i limiti istituzionali della scuola e di coinvolgere l'intero arco della vita (UNESCO, 2013). L'educazione permanente oltrepassa i confini della formazione formale, includendo dimensioni esperienziali, culturali e relazionali, e promuovendo un'educazione diffusa che coinvolge tutti i cittadini, lungo l'intero arco della vita e in contesti molteplici: scolastici, familiari, lavorativi e turistico-culturali (Longworth, 2006; Hirju & Georgescu, 2023).

In coerenza con tale visione sistemica, il secondo riferimento teorico adottato è l'*Universal Design for Learning* (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2024), che orienta l'asse metodologico per la progettazione di servizi, spazi e materiali informativi accessibili e inclusivi. L'UDL propone un approccio proattivo all'accessibilità, basato su tre principi fondamentali: la diversificazione delle modalità di rappresentazione delle informazioni, delle possibilità di espressione e azione, e delle strategie di coinvolgimento (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2024). Tale impianto consente di progettare ambienti educativi inclusivi sin dall'origine, riducendo la necessità di adattamenti successivi e rispondendo in modo situato alle esigenze di persone con disabilità, anziani, studenti con bisogni educativi speciali e soggetti posti in condizione di fragilità e marginalità.

4. Stato dell'arte

Per indagare lo stato dell'arte relativo al paradigma della città educativa il presente lavoro si articola in tre domande di ricerca, individuate come nodi critici per la costruzione di un modello pedagogico sostenibile e territorialmente radicato.

La prima domanda di ricerca è: «Qual è l'origine della riflessione nazionale e internazionale sul tema della città educativa?». L'obiettivo è indagare i contesti storici, sociali e culturali che ne hanno determinato l'emergere, per comprendere a quali bisogni pedagogici e politici tali modelli abbiano inteso rispondere.

La seconda domanda si interroga se: «Sono state elaborate, a livello nazionale e internazionale, linee guida per la mappatura dei servizi educativi presenti in una comunità?». Tale quesito muove dalla necessità di comprendere se esistano strumenti metodologici e normativi che permettano di rappresentare in maniera sistemica ed esaustiva la rete dei servizi educativi di un determinato territorio. La mappatura dei servizi costituisce infatti un passaggio essenziale per promuovere politiche educative integrate, capaci di intercettare i bisogni delle persone poste in condizione di maggiore vulnerabilità attivando risorse locali.

Infine, la terza domanda si chiede se: «Sono stati sviluppati, a livello nazionale e internazionale, modelli di città educativa in cui le opportunità educative inclusive arricchiscono l'offerta turistica legata al patrimonio culturale?». In questa prospettiva il lavoro intende analizzare esperienze e buone pratiche che integrano le finalità educative con la valorizzazione del patrimonio culturale e la promozione turistica, generando forme di innovazione sociale e culturale. L'interesse è rivolto a quei contesti in cui l'educazione viene concepita come processo diffuso, continuo e accessibile, capace di favorire la partecipazione culturale, l'inclusione sociale e lo sviluppo locale.

L'obiettivo complessivo è verificare l'esistenza di contributi teorici, modelli operativi e linee guida che possano supportare la fase di progettazione pedagogica di una rete educativa integrata per il contesto sammarinese.

5. Metodologia

La metodologia adottata si sviluppa in tre fasi distinte, strutturate secondo un impianto di tipo esplorativo e partecipativo, al fine di costruire un modello di rete educativa inclusiva per la Repubblica di San Marino.

La **fase iniziale** del lavoro prevede una *scoping review*, analisi sistematica della letteratura. Nel presente studio, si intende mappare lo sviluppo del paradigma della città

educativa e le sue evoluzioni teorico-applicative. Tale revisione consente di individuare lacune conoscitive, ambiti di convergenza teorica e strumenti metodologici già sperimentati in contesti nazionali e internazionali, fornendo così una solida base per l'elaborazione e l'attuazione del progetto.

La **seconda fase** prevede il coinvolgimento attivo degli *stakeholder* territoriali (Levac et al., 2010), identificati come possibili promotori delle opportunità educative sammarinesi. Tra questi si annoverano istituzioni scolastiche e culturali, servizi socio-educativi, enti del terzo settore, soggetti turistici e decisori politico-istituzionali. Attraverso interviste, *focus group* e momenti di consultazione pubblica, si intende raccogliere prospettive, criticità e risorse percepite, con l'obiettivo di costruire una lettura corale e situata dei bisogni educativi del territorio.

La **terza fase**, di natura progettuale, si fonda sull'elaborazione e sperimentazione di un modello prototipale di rete dei servizi educativi. Tale modello sarà definito a partire dai dati raccolti nelle fasi precedenti e orientato a colmare le lacune emerse, promuovendo servizi capaci di rispondere in modo inclusivo, accessibile e sostenibile ai bisogni della popolazione, con particolare attenzione ai gruppi posti in condizione di maggiore vulnerabilità.

6. Conclusioni e risultati attesi

L'intento progettuale alla base della ricerca va oltre la costruzione di una rete funzionale di servizi educativi coordinati da un'intenzionalità pedagogico-politica. L'obiettivo più ampio è quello di promuovere, attraverso l'interconnessione tra realtà educative, formative, culturali e sociali del territorio, una maggiore consapevolezza collettiva del patrimonio storico-culturale della Repubblica di San Marino, inteso non solo come eredità da conservare, ma come risorsa educativa attiva e condivisa. Tale consapevolezza, una volta fatta propria dalla comunità, può essere restituita anche ai visitatori, contribuendo a costruire un'offerta turistica educativa (Frabboni et al. 1999), inclusiva e culturalmente radicata.

A partire da queste premesse, il progetto si propone di elaborare un modello di *città educativa* innovativo, caratterizzato da una struttura circolare: dinamica e adattiva. Un modello capace non solo di rispondere ai bisogni emersi, ma anche di intercettare e valorizzare i desideri, le aspirazioni e le istanze trasformative della comunità stessa. In questa prospettiva la città educativa si configura come un ambiente pedagogico generativo, capace di agire simultaneamente su due piani: da un lato quello dell'inclusione, dall'altro quello della promozione di futuri possibili, in cui la progettazione sociale sia alimentata da una visione utopica e critica della realtà (Frabboni & Guerra, 1991).

Tale approccio si colloca in continuità con una tradizione pedagogica che riconosce nella città un agente educativo complesso, plurale e in costante evoluzione, capace di connettere educazione, cultura, partecipazione civica e innovazione sociale.

Riferimenti bibliografici

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice, 8*(1), 19-32.

CAST, (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org/

Colquhoun, H.L., Levac, D., O'Brien, K.K., Straus, S., Tricco, A.C., Perrier, L., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology, 67*(12), 1291-1294. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018[3]). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema M., & Ward F.C. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO.

Frabboni, F. (1980). (Ed.). *Scuola maggiorenne. Scuola dell'infanzia e nuovi contenuti educativi*. Firenze: Sansoni.

Frabboni, F. (Ed.). (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. Milano: E ditrice Italiana.

Frabboni, F., & Guerra L. (Eds.). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Frabboni, F., Guerra, L., & Scurati, C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Gonçalves, J. (2012). Pierre Nora e o tempo presente: Entre a memória e o patrimônio cultural. *Historiæ, 3*(3), 27-46.

Guerra, L. (1981). *Progetti didattici per la scuola dell'infanzia*. Repubblica di S. Marino: Tip. Studiostampa.

Guerra, L., Zanetti, F., Gobbi, L., & Di Luca, P. (2007). Summer School "Teatro e educazione alla cittadinanza". Itinerari di inclusione/esclusione e Festival della cittadinanza democratica.

Hirju, I., & Georgescu, R.I. (2023). The concept of learning cities: supporting lifelong learning through the use of smart tools. *Smart Cities, 6*(3), 1385-1397. https://doi.org/10.3390/smartcities6030066

International Association of Educating Cities. (2020). Charter of Educating Cities. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ENG_Carta.pdf

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K.K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science, 5*(69). https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69

Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities, Lifelong Learning and Local Government*. London: Routledge.

Nanni, W., & Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Caritas Italiana, Povertà in attesa*. Rapporto, 91-184.

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Parigi: Gallimard.

Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.

Rossi, E. (1981). *La prova del fare: educatori, ragazzi e handicaps* (Vol. 6). Bologna: EDB.

Segreteria di Stato per gli Affari Esteri. (n.d.). Accordo di Associazione con l'Unione Europea. https://www.esteri.sm/pub1/EsteriSM/UE/Accordo.html

Ufficio Informatica, Tecnologia, Dati e Statistica DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA. (2023). Natalità e Fecondità a San Marino 2013-2022. [PowerPoint]. Statistica.sm. https://www.statistica.sm/pub2/StatisticaSM/dam/jcr:293f4c54-97fb-4863-8b48-0833c4f57677/Presentazione%20natalita%202022.pdf

UNESCO, (2013). *Key Features of Learning Cities*

12.

Doppia eccezionalità e dinamiche relazionali: l'indagine sulle classi speciali olandesi

Twice-exceptionality and relational dynamics: an investigation of Dutch special classes

Ludovica Rizzo* , ** e Stefania Pinnelli*

Sommario

L'elevata variabilità intra e interindividuale che contraddistingue il profilo degli studenti doppiamente eccezionali può, da un lato, condurli a mostrare limitate competenze sociali ed essere a rischio di sperimentare episodi di bullismo da parte dei coetanei, ma al contempo supportarli nel dimostrare buone abilità di leadership, nonché la capacità di offrire e ricevere supporto all'interno del gruppo dei pari. L'asincronia che connota la condizione degli studenti plusdotati risulta, nel caso della doppia eccezionalità, ulteriormente accentuata, rendendo complesso l'instaurare relazioni tra pari basate sulla condivisione di interessi, affinità nell'età mentale, o livelli comparabili di sviluppo cognitivo e sociale. Nell'ambito di un progetto di dottorato volto a esplorare le caratteristiche distintive degli studenti doppiamente eccezionali, sono state analizzate le dinamiche relazionali in classi speciali nei Paesi Bassi, composte da bambini o ragazzi plusdotati con una o più aree di difficoltà, al fine di comprendere quali criteri orientino le scelte relazionali qualora questi studenti si trovino tra "*true peers"*. È stato predisposto e somministrato un test sociometrico in quattro classi, rilevando preferenze e rifiuti sia nell'area affettiva sia in quella funzionale. Gli esiti sono stati successivamente discussi con i docenti e i *mentor* della scuola e delle classi coinvolte.

* Università del Salento.
** Università degli Studi di Macerata.

Parole chiave: studenti doppiamente eccezionali, funzionamento sociale, test sociometrico, classi speciali, analisi comparativa.

Abstract
The high intra- and interindividual variability that characterizes the profile of twice-exceptional students may, on the one hand, lead them to exhibit limited social skills and increase their risk of experiencing bullying. On the other hand, it may also enable them to demonstrate strong leadership abilities as well as the capacity to both offer and receive support within peer groups. The asynchrony that typically defines the condition of gifted students becomes even more pronounced in the context of twice-exceptionality, further hindering the establishment of peer relationships grounded in shared interests, mental age affinity, or comparable levels of cognitive and social development. As part of a doctoral research project aimed at exploring the distinctive traits of twice-exceptional students, peer relational dynamics were analysed within special classes in the Netherlands, composed of gifted children and adolescents experiencing one or more areas of challenge. The aim was to investigate the criteria guiding their relational choices when placed among "true peers." A sociometric test was designed and administered in four classrooms, gathering data on peer preferences and rejections in both affective and functional domains. The results were subsequently discussed with the teachers and mentors involved in the respective schools and classes.

Keywords: *twice-exceptional students, social functioning, sociometric test, special classes, comparative analysis*.

1. Introduzione

La letteratura internazionale sul funzionamento sociale degli studenti con doppia eccezionalità (2e) – ovvero studenti che possiedono un elevato potenziale e, al contempo, vivono una condizione di disabilità o una situazione di bisogno formativo speciale in ragione della presenza di uno o più disturbi evolutivi o deficit – evidenzia una complessa interazione di fattori cognitivi, relazionali e ambientali (Baldwin et al., 2015; Baum et al., 2021; Foley-Nicpon, 2021; Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2021; Lovecky, 2023). La definizione del fenomeno si fonda sulla possibile co-occorrenza tra plusdotazione e funzionamenti riconducibili nell'ambito delle neurodivergenze o delle disabilità fisiche o sensoriali, tra cui è possibile annoverare il Disturbo dello Spettro Autistico, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, i Disturbi del linguaggio o il Disturbo della

coordinazione motoria. Sono invece escluse le compromissioni cognitive globali, in quanto inconciliabili con il riconoscimento di un profilo di alto potenziale (Kaufman, 2018). L'eterogeneità delle condizioni co-occorrenti contribuisce a determinare una sostanziale variabilità, sia intra – che inter – individuale, che si riflette nelle diverse dimensioni del funzionamento, inclusa quella socio-relazionale (Beckmann & Minnaert, 2018). Alla luce di tale quadro, risulta impraticabile la definizione di un profilo univoco di studente doppiamente eccezionale anche in riferimento alle dinamiche di interazione tra pari (Lovecky, 2023). È, tuttavia, possibile individuare pattern ricorrenti e caratteristiche distintive che, combinandosi in modalità differenti, concorrono a delineare profili ogni qualvolta unici (Foley Nicpon et al., 2011)spesso difficili da leggere e interpretare all'interno di contesti scolastici strutturati secondo modelli normativi e consolidati.

2. La dimensione socio-relazionale nella doppia eccezionalità: unicità e complessità dei profili 2e

L'unicità del funzionamento sociale degli studenti doppiamente eccezionali risiede primariamente nella coesistenza di plusdotazione e disabilità, la cui interazione dinamica può generare una pluralità di espressioni comportamentali e caratteristiche socio-emotive. Tali manifestazioni risultano strettamente dipendenti dalle modalità specifiche con cui i punti di forza e le aree di fragilità coesistenti si integrano e modulano reciprocamente all'interno del profilo di funzionamento dello stesso individuo. In taluni casi, la plusdotazione può svolgere una funzione compensativa, attenuando l'impatto o la manifestazione di alcune difficoltà legate alla condizione di disabilità. Al contempo, il disturbo o deficit alla base di tale condizione può limitare l'espressione del potenziale o inibire comportamenti tipicamente associati alla plusdotazione. Infine, anche in relazione al funzionamento sociale, l'interazione dinamica e integrata tra le due componenti può dar luogo all'emergere di caratteristiche del tutto nuove, legate alla coesistenza di fragilità e talento. Il profilo di uno studente 2e con ADHD può, ad esempio, essere caratterizzato da un'estrema sensibilità, forte intensità emotiva e un elevato livello di motivazione in ambiti di interesse specifici (Lovecky, 2023). Tuttavia, l'espressione di queste caratteristiche tipicamente associate alla plusdotazione può essere ostacolata dalle difficoltà connesse a una compromissione delle funzioni esecutive. L'interazione tra tali fattori potrebbe ostacolare la manifestazione di elevati livelli di coinvolgimento nelle attività di gruppo tra pari, incentrate su interessi condivisi, ad esempio in ragione di una ridotta tolleranza verso attività percepite come ripetitive. Emergerebbe, in tal caso, l'esigenza di stimoli più frequenti per mantenere adeguati livelli di attenzione, motivazione e partecipazione (Lovecky, 2023).

La lettura e la risposta del contesto ai bisogni specifici di questi studenti sono, dunque, in grado di condizionare pesantemente non solo lo sviluppo del loro potenziale ma anche il loro grado di coinvolgimento cognitivo, comportamentale, emotivo e sociale nelle attività scolastiche. In tal senso, diversi studi si sono focalizzati sul ruolo dell'ambiente scolastico – in termini di relazioni con gli insegnanti e con i pari, pratiche educative e cultura dell'inclusione – nel sostenere o ostacolare la partecipazione sociale di questi studenti (Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2021; Neihart, 2021; Riley, 2021; Shechtman & Silektor, 2012). Il supporto fornito da genitori, insegnanti e compagni di classe si configura come un elemento determinante per il successo scolastico degli studenti doppiamente eccezionali (2e), con effetti positivi sul grado di coinvolgimento, sul senso di autoefficacia e sull'impiego di strategie di apprendimento efficaci (Wang & Neihart, 2015)In particolare, Wang & Neihart (2015) sottolineano come il supporto dei pari possa avere un impatto sul rendimento scolastico persino maggiore rispetto a quello fornito da adulti significativi come genitori e docenti. Inoltre, la frequenza di classi ordinarie, classi speciali o programmi di potenziamento orientati allo sviluppo del potenziale può influenzare in modo rilevante non solo il grado di soddisfazione dei bisogni formativi degli studenti con plusdotazione, ma anche la qualità delle relazioni sociali che giungono a costruire (Riley, 2021; Shechtman & Silektor, 2012).

In tale prospettiva, il concetto di *true peer*, elaborato da Roedell (1989), può assumere un ruolo chiave nell'interpretazione del funzionamento sociale degli studenti doppiamente eccezionali. L'espressione si riferisce alla possibilità, per questi studenti, di entrare in relazione con pari autentici – ovvero coetanei che presentino livelli comparabili di funzionamento cognitivo, socio-relazionale ed emotivo – con i quali costruire relazioni *vicendevolmente significative*, basate su riconoscimento reciproco, affinità e validazione emotiva. La centralità di tale costrutto appare particolarmente rilevante alla luce di quanto riportato dalla letteratura internazionale, la quale evidenzia la tendenza, frequentemente manifestata dagli studenti ad alto potenziale, a ricercare spontaneamente l'interazione con pari che presentino livelli simili di abilità cognitive e interessi condivisi (Conejeros-Solar et al., 2021; Riley & White, 2016)A tale disposizione si accompagna, in cornici epistemologiche per molti versi distanti dalla tradizione inclusiva italiana, la tendenza a valorizzare tali interazioni, ritenute funzionali a garantire opportunità di arricchimento che includano compiti cognitivamente sfidanti, e a stimolare lo sviluppo di legami interpersonali (Cross, 2021). Per gli studenti doppiamente eccezionali, tuttavia, risulta ancor più arduo individuare pari che si collochino allo stesso livello di sviluppo cognitivo e sociale, e che condividano interessi affini, a causa dell'ulteriore marcata asincronia, sia interna che esterna, che caratterizza questo cluster di studenti (Gómez-Arízaga & Conejeros-Solar, 2021; Lovecky, 2023).

A tale complesso quadro, si aggiunge il rischio che gli studenti 2e si trovino a sperimentare ciò che la letteratura definisce *dilemma della scelta forzata* (Gross, 1989): una situazione in cui, analogamente ai loro pari ad alto potenziale, gli studenti con doppia eccezionalità possono percepire la necessità di operare una scelta tra l'espressione autentica del proprio potenziale – con il rischio che tale manifestazione venga percepita come distante dalle dinamiche prevalenti nel gruppo, e con possibili ricadute in termini di marginalizzazione e limitata partecipazione sociale – oppure la conformità alle implicite aspettative dei pari, limitando consapevolmente la piena espressione del proprio potenziale, nel tentativo di costruire relazioni interpersonali e di partecipare alla vita del gruppo.

Adottando la cornice epistemologica e normativa alla base del modello inclusivo italiano, risulta innegabile la rilevanza formativa delle interazioni che si sviluppano all'interno delle classi scolastiche comuni. In tale quadro, le relazioni tra pari si configurano come spazi privilegiati di apprendimento situato e di partecipazione attiva, che concorrono allo sviluppo e alla promozione di competenze sociali, cooperative, adattive, nonché alla costruzione condivisa di significati, anche sul piano sociale (Canevaro, 2006; d'Alonzo et al., 2015). Sebbene il tema meriti una riflessione più ampia rispetto ai limiti del presente contributo, è in tale sede opportuno ribadire come la complessità dei profili degli studenti con doppia eccezionalità – in relazione alle abilità, agli interessi, alle traiettorie evolutive e preferenze di apprendimento – costituisca un'ulteriore evidenza a sostegno della necessità, oggi quanto mai urgente, di progettare contesti educativo-formativi realmente capaci di offrire opportunità di apprendimento autenticamente significative per ciascuno (d'Alonzo, 2016).

Alla luce di quanto esposto, il presente studio si propone di indagare le variabili che possono influenzare le scelte relazionali degli studenti con doppia eccezionalità all'interno di scuole e classi speciali. La composizione omogenea di tali scuole o classi, costituite da soli studenti doppiamente eccezionali, accresce le opportunità di instaurare interazioni significative con *pari autentici*. In una fase successiva della ricerca, l'obiettivo sarà quello di esplorare i fattori che incidono sulle dinamiche relazionali tra pari negli studenti 2e inseriti in contesti educativo-formativi inclusivi – come il modello scolastico italiano – al fine di rendere possibile un'analisi comparativa.

3. Metodologia

La ricerca ha adottato un disegno metodologico di tipo misto, finalizzato a indagare le dinamiche interpersonali e il posizionamento relazionale degli studenti doppiamente eccezionali inseriti in contesti scolastici speciali. L'integrazione tra strumenti quantita-

tivi e qualitativi ha consentito di rilevare pattern relazionali e, al contempo, di acquisire elementi interpretativi utili alla contestualizzazione dei dati.

La ricerca è stata condotta nei Paesi Bassi, nei mesi di ottobre e novembre 2024, e ha coinvolto due classi appartenenti a una scuola primaria speciale e due classi speciali inserite all'interno di una scuola secondaria *mainstream*. Tutti i gruppi sono risultati costituiti esclusivamente da studenti identificati come 2e, inseriti in percorsi educativi mirati alla valorizzazione dell'alto potenziale o plusdotazione in presenza di disturbi del neurosviluppo o difficoltà specifiche di apprendimento. Lo studio ha coinvolto un campione di 32 studenti, di età compresa tra i 7 e i 14 anni, con profili ampiamente eterogenei in termini di abilità cognitive, diagnosi (es. disturbo dello spettro autistico, ADHD, DSA) e aree di *giftedness*.

Ai fini dell'esplorazione delle variabili oggetto di esame, sono stati impiegati tre strumenti complementari: (1) un test sociometrico, somministrato dagli insegnanti secondo un protocollo fornito dal gruppo di ricerca, volto a rilevare le preferenze espresse dagli alunni rispetto a due dimensioni – affettiva, intesa come propensione alla condivisione di momenti ludici, e funzionale, riferita alla disponibilità percepita a collaborare in compiti scolastici o situazioni strutturate di apprendimento; (2) un questionario strutturato rivolto ai docenti, finalizzato a raccogliere la percezione dello status relazionale degli studenti, l'eventuale presenza di dinamiche di isolamento, legami privilegiati o sottogruppi coesi; (3) una discussione strutturata con ciascun team scolastico – composto da insegnanti curricolari, educatori e, in un caso, dal dirigente scolastico – volto a validare e interpretare più approfonditamente i risultati emersi.

La raccolta dati si è articolata in tre fasi:

1. *nella prima fase*, gli studenti hanno compilato individualmente il test sociometrico durante l'orario scolastico, con il supporto del docente di classe; parallelamente, gli insegnanti hanno completato il questionario;
2. *nella seconda fase*, i dati sociometrici sono stati elaborati attraverso la costruzione di matrici e il calcolo dei principali indici (grado di centralità, reciprocità, frequenza, status sociometrico, ecc.), utilizzando il software Gephi per la visualizzazione delle reti relazionali;
3. *nella terza fase*, si sono svolti gli incontri di restituzione con i team scolastici, registrati e trascritti integralmente. Le trascrizioni sono state sottoposte ad analisi tematica, al fine di individuare ricorrenze, divergenze interpretative e fattori contestuali rilevanti.

Un limite dello studio risiede nel fatto che esso restituisce configurazioni relazionali situate e contestuali, legate alle specificità del setting. Tale aspetto, intrinseco all'utiliz-

zo di strumenti sociometrici, risulta tuttavia mitigato dalla profondità interpretativa dei dati, resa possibile dall'adozione di un approccio qualitativo.

La triangolazione tra fonti e strumenti ha permesso di sviluppare una lettura articolata e contestualizzata delle dinamiche interpersonali degli studenti 2e, restituendo una rappresentazione ecologicamente fondata del loro posizionamento sociale.

4. Risultati

I risultati hanno evidenziato un'elevata eterogeneità nei profili degli studenti 2e, confermando la natura intrinsecamente variegata del fenomeno. I profili rilevati hanno compreso un ampio spettro di condizioni, tra cui Disturbo dello spettro autistico, ADHD, Dislessia, Discalculia, Disturbo da stress post traumatico, Disturbi d'ansia, Disturbo ossessivo-compulsivo e sindromi rare. Ciascun profilo ha riportato una combinazione unica di punti di forza e aree di fragilità, ponendo in evidenza la complessità dei bisogni educativi di ciascuno studente.

L'analisi sociometrica ha mostrato come gli studenti meno frequentemente nominati dai pari tendano ad essere coloro che riportano maggiori difficoltà nella regolazione emotiva, spesso associate a comportamenti di costante superamento dei confini interpersonali. Tali caratteristiche sembrano ostacolare l'instaurarsi di relazioni significative, contribuendo a un progressivo isolamento o distanziamento dal gruppo dei pari. Al contrario, gli studenti più di frequente nominati in termini positivi sono stati descritti come capaci di attivare comportamenti prosociali ed empatici, nonché di offrire supporto ai compagni, sia sul piano affettivo che operativo. Tali alunni sono stati riconosciuti dagli insegnanti come dotati di elevate competenze socio-relazionali e in grado di svolgere un ruolo significativo nel promuovere la coesione del gruppo classe. Dall'integrazione tra i dati quantitativi e qualitativi è emersa la rilevanza di alcuni fattori facilitanti nella costruzione di relazioni sociali di elevata qualità, tra cui la condivisione di un livello comparabile di funzionamento cognitivo e di autoregolazione.

L'analisi dei questionari compilati dagli insegnanti non ha rilevato scostamenti significativi rispetto alle preferenze espresse dagli alunni nel test sociometrico: tutti i docenti hanno individuato correttamente gli studenti meno nominati o potenzialmente a rischio di isolamento. Tuttavia, gli studenti più frequentemente nominati dai pari non sono stati sempre riconosciuti dagli adulti come centrali nelle dinamiche sociali del gruppo.

5. Conclusioni

I risultati dello studio giungono a delineare una vera e propria "geografia sociometrica" delle classi oggetto di analisi, in cui le connessioni tra pari non appaiono come esiti casuali, bensì come pattern relazionali potenzialmente organizzati attorno a criteri di affinità e riconoscimento reciproco. Tra i fattori che facilitano la costruzione di legami significativi emergono, in particolare, la condivisione di interessi e la prossimità nei livelli di funzionamento cognitivo e di autoregolazione, in linea con quanto riportato dalla letteratura internazionale (Conejeros-Solar et al., 2021; Cross, 2016; Cross, 2021; Riley, 2021; Riley & White, 2016). In aggiunta, come evidenziato da Neihart et al. (2021) le difficoltà nella regolazione emotiva, l'impulsività o l'impiego di strategie comunicative non ancora pienamente efficaci possono limitare le occasioni di partecipazione piena e significativa alla vita scolastica. Tali aspetti richiedono, pertanto, un'attenta considerazione all'interno del compito educativo.

È, infine, fondamentale interpretare tali risultati alla luce delle possibilità educative offerte dai contesti scolastici inclusivi, i quali – se adeguatamente progettati – possono offrire occasioni significative di costruzione di legami tra pari, anche in presenza di profili fortemente eterogenei. In tale prospettiva, la fase successiva dello studio sarà orientata all'analisi delle dinamiche relazionali tra studenti 2e inseriti in contesti scolastici eterogenei, come il sistema scolastico italiano, al fine di operare un confronto con i contesti speciali già indagati. Tale comparazione potrà contribuire a far emergere non solo le condizioni che facilitano la costruzione di legami significativi tra pari, ma anche le implicazioni pedagogiche e didattiche utili a promuovere dimensioni fondamentali quali il senso di appartenenza al gruppo, la partecipazione attiva alla vita scolastica e il benessere scolastico degli studenti doppiamente eccezionali.

Riferimenti bibliografici

Baldwin, L., Omdal, S.N., & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes: Understanding, Recognizing, and Working With Twice-Exceptional Learners. *Teaching Exceptional Children*, *47*(4), 216-225.

Baum, S.M., Schader, R.M., & Owen, S.V. (2021). *To Be Gifted and Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, ASD, and More*. London: Routledge.

Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, *9*, 504.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabibli inclusi*. Trento: Erikson.

Conejeros-Solar, M.L., Gómez-Arizaga, M.P., Schader, R.M., Baum, S.M., Sandoval-Rodríguez, K., & Henríquez, S.C. (2021). The Other Side of the Coin: Perceptions of Twice-Exceptional Students by Their Close Friends. *SAGE Open*, *11*(2), 1-13.

Cross, J. R. (2016[2]). Gifted Children and Peer Relationships. In *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. London: Routledge.

Cross, T.L. (2021[5]). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children: Understanding and Guiding Their Development*. London: Routledge.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: Editrice La Scuola.

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R.D. (2011). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 3-17.

Foley-Nicpon, M. (2021[2]). The social and emotional development of twice-exceptional children. In M. Neihart, S.I. Pfeiffer, & T.L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103-118). London: Routledge.

Gómez-Arízaga, M.P., & Conejeros-Solar, M.L. (2021). Gifted and twice-exceptional children in the South of the World: Chilean students' experiences within regular classrooms. In S.R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 405-429). Berlino: Springer.

Gross, M.U.M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, *11*(4), 189-194.

Kaufman, S.B. (Ed.). (2018). *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties.* Oxford: Oxford University Press.

Lovecky, D.V. (2023[2]). *Different minds: Gifted children with adhd, asd, and other dual exceptionalities*. Jessica Kingsley Publishers.

Neihart, M. (2021[2]). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* London: Routledge.

Riley, T. (2021). Being of Like-Mind: Giftedness in the New Zealand Context. In S.R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 151-169). Berlino: Springer.

Riley, T., & White, V. (2016). Developing a Sense of Belonging Through Engagement with Like-Minded Peers: A Matter of Equity. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *51*(2), 211-225.

Roedell, W.C. (1989). Early development of gifted children. In J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school* (pp. 13-28). Teachers College Press.

Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, *34*(1), 63-72.

Wang, C.W., & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, *38*(3), 148-159.

13.

Ostacoli e Soluzioni: Analisi delle Barriere Architettoniche e Sociali nel Gargano per l'Inclusione delle Persone disabili

Obstacles and Solutions: Analysis of Architectural and Social Barriers in the Gargano for the Inclusion of People with Disabilities

Francesco Pio Savino*, Francesca Cangelli* e Giusi Antonia Toto*

Sommario

Il progetto di ricerca dal titolo "*Il diritto all'inclusione. Verso una società accessibile*" si pone l'obiettivo di esplorare l'intersezione tra diritto e barriere sociali nel territorio del Gargano (FG), presentando lo stato dell'arte di un'indagine in corso sugli ostacoli nella fruizione dei diritti fondamentali delle persone disabili, nel contesto normativo nazionale e internazionale che tutela l'inclusione sociale. Lo studio, sviluppato mediante metodologia della ricerca-azione, si propone di identificare le barriere architettoniche e sociali nel Gargano, analizzare l'efficacia delle normative esistenti, valutare l'impatto sulla partecipazione democratica delle persone disabili e proporre strategie per superare tali ostacoli. La ricerca, attualmente in corso, ha già completato alcune fasi significative. Sono state portate a termine due revisioni sistematiche della letteratura su database quali Scopus, Web of Science e EBSCO e un'analisi morfologica preliminare del territorio. Le fasi successive prevedono una fase sperimentale che include interviste semi-strutturate e focus group con i vari attori della vita quotidiana dei comuni coinvolti come gli amministratori coinvolti, le associazioni, le persone disabili e dai caregiver. Dalle revisioni sistematiche già concluse e dall'analisi giurisprudenziale è emerso che le barriere architettoniche presentano molteplici problematiche che non riguardano soltanto l'aspetto morfologico delle città interessate, ma coinvolgono anche questioni amministrative, come l'eccessiva burocrazia o la scarsità di fondi destinati all'eliminazione

* Università di Foggia.

di tali barriere. Allo stato attuale, è stato distribuito un questionario nazionale volto a valutare la consapevolezza e le criticità nell'abbattimento delle barriere architettoniche. Inoltre, il progetto prevede come outcome finale l'elaborazione di un vademecum per i rappresentanti politici locali, che fornirà linee guida concrete per la rimozione delle barriere architettoniche e valuterà l'adeguatezza delle normative esistenti.

Parole chiave: barriere architettoniche, diritto all'inclusione, diritti fondamentali della persona.

Abstract

The research project entitled 'The right to inclusion. Towards an accessible society' aims to explore the intersection between law and social barriers in the Gargano area (FG), presenting the state of the art of an ongoing investigation into the obstacles to the enjoyment of fundamental rights by people with disabilities, in the national and international regulatory context that protects social inclusion. The study, developed using action research methodology, aims to identify architectural and social barriers in the Gargano area, analyse the effectiveness of existing regulations, assess the impact on the democratic participation of people with disabilities and propose strategies to overcome these obstacles. The research, currently underway, has already completed some significant phases. Two systematic reviews of the literature on databases such as Scopus, Web of Science and EBSCO have been completed, as well as a preliminary morphological analysis of the territory. The next phases include an experimental phase involving semi-structured interviews and focus groups with various actors in the daily life of the municipalities involved, such as administrators, associations, people with disabilities and caregivers. The systematic reviews already completed and the jurisprudential analysis have shown that architectural barriers present multiple problems that not only concern the morphological aspect of the cities involved, but also involve administrative issues, such as excessive bureaucracy or the scarcity of funds allocated to the elimination of such barriers. At present, a national questionnaire has been distributed to assess awareness and critical issues in the removal of architectural barriers. In addition, the project's final outcome will be the development of a handbook for local political representatives, which will provide concrete guidelines for the removal of architectural barriers and assess the adequacy of existing regulations.

Keywords: *architectural barriers, right to inclusion, fundamental rights of the person.*

1. Introduzione

Le barriere architettoniche e il diritto all'inclusione delle persone disabili sono da sempre strettamente collegati da un rapporto inverso: all'aumentare delle prime, si assiste a una naturale riduzione delle opportunità di partecipazione e integrazione sociale per le persone disabili.

In Italia, la normativa ha cominciato ad affrontare il problema solo nel 1965, grazie all'iniziativa dell'Associazione Nazionale Mutilati e Invalidi del Lavoro (ANMIL) e dell'Associazione Italiana per l'Assistenza agli Spastici (AIAS), che organizzarono la Conferenza Internazionale di Stresa. Durante l'evento fu affrontato il tema delle barriere architettoniche, con l'intento specifico di sollecitare l'attenzione delle istituzioni e dell'opinione pubblica sulle difficoltà incontrate dalle persone disabili nel loro tentativo di vivere pienamente la dimensione sociale.

Come primo riscontro normativo, si registrò l'emanazione della Circolare n. 425 del 1967 emanata dal Ministero dei Lavori Pubblici, nella quale, in particolare al punto 1.6, si sottolineava l'importanza di considerare, sia nella pianificazione urbanistica sia nella progettazione edilizia, il problema delle barriere architettoniche. In questo documento si trovava anche una delle prime definizioni ufficiali del concetto: ostacoli che impediscono la libera mobilità di persone disabili fisica, come gradini, dislivelli, spazi ristretti e aperture non adeguate. La circolare raccomandava, ove possibile, l'adozione di percorsi alternativi o soluzioni che agevolassero la mobilità delle persone con limitazioni fisiche.

Nonostante gli evidenti limiti di questo atto – sia per l'uso di un linguaggio oggi considerato inadeguato e discriminatorio, sia per la sua natura puramente raccomandatoria e non vincolante – è innegabile il ruolo propulsivo che ha svolto. Dopo di essa seguirono la Circolare n. 4809 del 1968 e, soprattutto, la Legge 30 marzo 1971, n. 118, che pur mantenendo talune criticità linguistiche, rappresentarono un ulteriore passo avanti nel riconoscimento del problema (Steffan, 2006).

Tuttavia, nonostante l'evoluzione del quadro normativo e il consolidamento di un apparato legislativo rilevante, ancora oggi permangono gravi criticità legate alla presenza di barriere architettoniche, sia negli edifici pubblici che in quelli privati.

Un esempio significativo è offerto dai dati ISTAT (2024) sul grado di inclusione scolastica degli alunni disabili. In Italia, soltanto il 40% delle scuole risulta accessibile agli studenti con disabilità motoria. Si riscontra inoltre un divario geografico marcato: al Nord il tasso di accessibilità raggiunge il 44%, mentre al Sud scende al 36,5%.

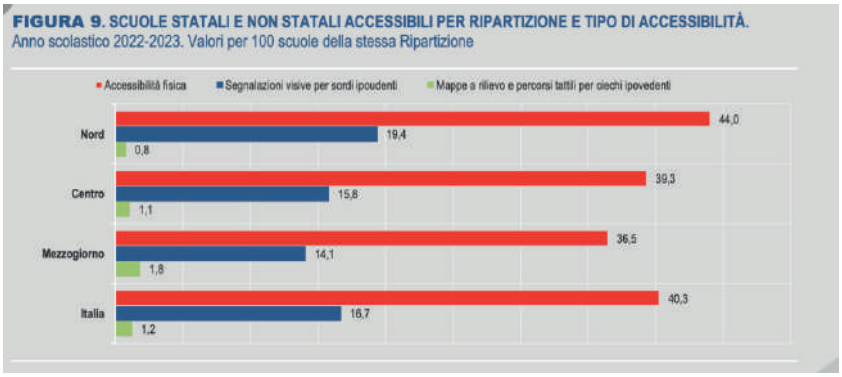


Fig. 6. Dati sull'accessibilità fisica delle scuole italiane per ripartizione e tipo di accessibilità Istat. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. 2024.

I dati mostrano una situazione allarmante anche per quanto riguarda l'accessibilità agli ambienti scolastici da parte di studenti disabili sensoriali. Solo il 16,7% delle scuole è dotato di segnalazioni visive per studenti sordi e appena l'1,2% dispone di percorsi tattili destinati a chi è cieco o ipovedente.

Questo quadro contrasta fortemente con quanto stabilito all'articolo 27 della Legge n. 118/1971, che impone l'assenza di barriere architettoniche negli edifici pubblici di nuova costruzione, e l'obbligo di rimozione negli edifici già esistenti. La persistenza di ostacoli, quindi, si configura come una forma di discriminazione indiretta, in quanto limita di fatto l'uguaglianza delle opportunità.

Tali evidenze dovrebbero spingere la società a un ripensamento profondo del concetto di inclusione, che non deve più fondarsi su logiche assistenzialistiche o pietistiche, bensì sul pieno riconoscimento dei diritti fondamentali delle persone disabili. Solo così si potrà costruire una società realmente equa, partecipativa e fondata su principi etici, come previsto dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

In questa prospettiva, merita attenzione il principio sancito dalla Corte di Cassazione nella sentenza n. 3691 del 2020, dove si afferma che la normativa vigente in materia di eliminazione delle barriere e garanzia dell'accessibilità è direttamente applicabile e che ogni ostacolo non giustificato, che genera svantaggi per le persone disabili, rappresenta una forma di discriminazione indiretta.

2. Il diritto all'inclusione. Verso una società accessibile

Il progetto di ricerca dal titolo "Il diritto all'inclusione. Verso una società accessibile" nasce con l'obiettivo di indagare le dinamiche giuridiche, sociali e territoriali che ostacolano la piena inclusione delle persone disabili, concentrandosi sul territorio del Gargano, area che presenta criticità peculiari per conformazione morfologica e urbanistica. Il diritto all'accessibilità e alla partecipazione sociale è sancito da numerosi strumenti normativi, tra cui l'articolo 3 della Costituzione Italiana, che stabilisce l'uguaglianza sostanziale e l'obbligo della Repubblica di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, e la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone disabili (CRPD, 2006), che riconosce l'accessibilità come diritto umano fondamentale e promuove un approccio sociale alla disabilità (United Nations, 2006). In ambito nazionale, la Legge 104/1992 e il D.P.R. 503/1996 offrono un quadro regolativo importante, ma la loro applicazione risulta spesso frammentaria e insufficiente. Il territorio garganico, caratterizzato da una struttura tettonica a horst (Morsilli, 2016), mostra in molte sue aree centri abitati verticali e dislivelli marcati che si traducono in barriere architettoniche naturali, spesso non compensate da interventi tecnici adeguati. Il progetto adotta una metodologia quali-quantitativa basata alla ricerca-azione (Cohen, Manion & Morrison, 2017), e si articola in quattro fasi principali:

i) una fase di analisi del bisogno in cui è stato somministrato, alle amministrazioni comunali, un questionario su scala nazionale per valutare lo stato dell'arte sull'eliminazione delle barriere architettoniche;
ii) una revisione sistematica della letteratura scientifica e normativa sul tema,
iii) una fase esplorativa con *photovoice* (Santinello et al., 2022) , in cui i partecipanti documentano visivamente gli ostacoli nei contesti urbani;
iiii) una fase partecipativa attraverso *focus group* con persone disabili, *caregiver*, tecnici urbanisti e amministratori locali.

Questo strumento diagnostico, rivolto a funzionari e amministratori, è stato meticolosamente progettato per sondare sistematicamente le dimensioni critiche del problema da una prospettiva interna agli enti locali. Esso esplora il livello di conoscenza delle normative, le pratiche operative concrete per il monitoraggio e la gestione dell'accessibilità, e soprattutto la percezione dei principali ostacoli che rallentano gli interventi, siano essi vincoli di bilancio, complessità burocratiche o una carenza di sensibilità nelle sedi decisionali. La duplice scala di indagine – l'approfondimento qualitativo sul Gargano e l'analisi quantitativa nazionale – consente di contestualizzare le criticità emerse nel caso di studio, confrontandole con un quadro più ampio e, al contempo, arricchendo i dati nazionali con il sapere esperienziale e la profondità dell'analisi locale.

In particolare, il questionario è stato creato per effettuare un'analisi dei bisogni dei comuni italiani riguardo l'abbattimento delle barriere architettoniche e creare un database di comuni disponibili ad effettuare uno studio di natura longitudinale per validare il *framework* proposto nel progetto di ricerca. Questa strategia consente di integrare il sapere esperienziale con quello tecnico e normativo, dando voce diretta ai soggetti coinvolti. Le domande guida esplorano il modo in cui le barriere incidono sulla vita quotidiana, l'efficacia percepita delle normative vigenti e le proposte migliorative da parte dei cittadini. L'obiettivo finale è la redazione di un vademecum operativo, destinato alle amministrazioni comunali, che raccolga le criticità rilevate e suggerisca strategie efficaci per l'abbattimento delle barriere e la promozione di politiche inclusive. Questo lavoro si inserisce nella cornice del Design for All (Mace, 1997), approccio secondo cui gli ambienti devono essere progettati per essere utilizzabili da tutte le persone, indipendentemente dalle loro capacità, senza la necessità di adattamenti successivi. L'accessibilità non è solo un tema tecnico, ma una questione di giustizia sociale, equità e cittadinanza (Steinfeld & Maisel, 2012), e il superamento delle barriere rappresenta una responsabilità condivisa tra cittadini, istituzioni e professionisti. L'inclusione, pertanto, non deve essere considerata un atto di pietismo, ma il riconoscimento concreto dei diritti fondamentali dell'uomo, come confermato dalla Corte di Cassazione nella sentenza n. 3691/2020, secondo cui la discriminazione generata dalla presenza di barriere architettoniche è priva di ogni giustificazione giuridica. La scelta del Gargano come area di indagine non è casuale: la sua complessità morfologica e socioeconomica ne fa un contesto emblematico, in cui le disuguaglianze spaziali si riflettono direttamente sulla qualità della vita delle persone disabili. Il progetto intende contribuire alla costruzione di una cultura dell'inclusione radicata nei valori della Costituzione e fondata su una pianificazione urbana e sociale partecipata, equa e sostenibile. In sintesi, superare le barriere architettoniche non significa solo abbattere ostacoli fisici, ma trasformare la società in direzione della piena cittadinanza per tutte e tutti.

3. Conclusioni e prospettive future

Dall'analisi storica e normativa fino alla concreta progettazione di interventi nel contesto garganico, emerge con chiarezza che il tema dell'inclusione delle persone disabili non può più essere affrontato con approcci frammentari, sporadici o meramente assistenzialistici. Le barriere architettoniche, siano esse frutto di scelte progettuali, di inerzie amministrative o della complessa morfologia di un territorio, rappresentano ancora oggi uno dei principali ostacoli all'esercizio pieno e concreto dei diritti civili e

sociali. La loro persistenza, come dimostrato dai dati ISTAT (2024) e dalle numerose incongruenze tra norma e prassi, configura una forma di discriminazione indiretta che lede il principio costituzionale di uguaglianza sostanziale. In questo quadro, il progetto di ricerca presentato assume una duplice valenza: da un lato, quella analitica, volta a mappare e comprendere le barriere esistenti, e dall'altro quella propositiva, orientata alla costruzione di soluzioni condivise e realistiche. L'adozione di strumenti partecipativi, come il *photovoice* e i *focus group*, ha permesso di valorizzare le esperienze dirette delle persone disabili, spesso escluse dai processi decisionali che pure le riguardano in prima persona. Il contributo metodologico e concettuale del progetto si colloca pienamente nella logica del Universal Design (Mace, 1997; Steinfeld & Maisel, 2012), superando l'idea che l'accessibilità sia un'esigenza di pochi, per affermarla come principio guida per una società più equa, inclusiva e sostenibile. L'esperienza del Gargano, con le sue sfide strutturali e le sue potenzialità inespresse, dimostra quanto sia fondamentale affrontare l'inclusione non solo come tema tecnico o giuridico, ma anche come questione politica e culturale. Le politiche per l'accessibilità, per essere efficaci, devono essere fondate sulla co-progettazione, sull'ascolto e sulla responsabilità condivisa tra istituzioni, cittadini e professionisti. La piena realizzazione del diritto all'inclusione passa dunque attraverso la capacità di leggere il territorio, di intercettare i bisogni reali e di trasformare le buone pratiche in modelli replicabili. Solo in questo modo sarà possibile dare attuazione concreta ai principi costituzionali e internazionali, promuovendo un ambiente che non sia semplicemente adattabile, ma nativamente pensato per accogliere tutte e tutti. In definitiva, l'eliminazione delle barriere architettoniche non è solo un'azione di civiltà, ma un indicatore della maturità democratica di una comunità: una società che riconosce e tutela i diritti delle persone disabili è una società che ha scelto consapevolmente di non lasciare indietro nessuno.

Riferimenti bibliografici

Circolare ministero dei lavori pubblici, 29 gennaio 1967, n. 425.

Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità. (GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009)

Costituzione della Repubblica Italiana. Costituzione della Repubblica italiana (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947).

Istat. L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. 2024.

Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. (GU Serie Generale n.82 del 02-04-1971). (Consultato in ultimo in data 19/09/2024).

Mace, R. (1997). What is universal design. The Center for Universal Design at North Carolina State University, 19, 2004.

Santinello, M., Surian, A., & Gaboardi, M. (2022). *Guida pratica al photovoice. Promuovere consapevolezza e partecipazione sociale*. Trento: Erickson.

Steffan, I.T. (2006). Barriere architettoniche e design for all. *Professione ergonomia*, *6*, 18-24.

Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

14.

Processi inclusivi per le persone adulte con Sindrome x fragile: l'esperienza dei tirocini extracurricolari a Malta

Inclusive processes for adults with X Fragile Syndrome: the traineeship experience in Malta

Alessia Tomei* e Amalia Lavinia Rizzo*

Sommario

Questo contributo presenta un progetto di ricerca sull'inclusione lavorativa dei giovani con Sindrome X Fragile (FXS), esplorando in particolare le esperienze dei tirocini extracurriculari nell'ambito del programma Erasmus+ sviluppato dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile.

La ricerca indaga come queste esperienze possano favorire nelle persone con FXS lo sviluppo di competenze trasversali cruciali per l'autonomia. Utilizzando una metodologia qualitativa, lo studio si propone di migliorare l'efficacia di tali tirocini, con un focus sul supporto agli accompagnatori e sulla valutazione dell'impatto sui partecipanti. L'obiettivo è fornire indicazioni basate sulle esperienze vissute per ottimizzare e replicare queste iniziative, contribuendo a una sempre più ampia inclusione lavorativa e sociale.

Parole chiave: Sindrome X Fragile, tirocini extracurriculari, inclusione, autonomia.

Abstract

This contribution presents a research project on the work inclusion of young adults with Fragile X Syndrome (FXS), specifically exploring traineeships experiences within the Erasmus+ program developed by the Italian Fragile X Syndrome Association.

The research investigates how these experiences can foster the development of crucial transferable skills for autonomy in individuals with FXS. Employing a qualitative methodology, the study aims to enhance the effectiveness of such trainseeships, with a focus

* Università degli Studi Roma Tre.

on supporting chaperones and evaluating the impact on participants. The objective is to provide experience-based guidelines to optimize and replicate these initiatives, thereby contributing to broader work and social inclusion.

Keywords: *Fragile X Syndrome, traineeships, inclusion, autonomy.*

1. Introduzione

L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità rappresenta una delle principali sfide per le politiche sociali e educative a livello europeo. In particolare, l'ingresso nel mondo del lavoro per i giovani con disabilità intellettiva, come nel caso della Sindrome X Fragile (FXS), richiede strategie che uniscano formazione, accompagnamento e supporto all'autonomia in un'ottica di garanzia dell'equità.

Il presente contributo nasce nell'ambito di un progetto di ricerca che analizza l'esperienza dei tirocini extracurriculari rivolti a giovani con FXS e promossi dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile all'interno di un programma Erasmus+. Tali esperienze si configurano come momenti di transizione scuola-lavoro che vogliono dare ai partecipanti l'opportunità di poter sviluppare e/o potenziare una serie di competenze utili a vivere una vita sempre più autonoma.

2. Quadro teorico

2.1. La Sindrome X fragile

La Sindrome X Fragile (FXS), nota anche come sindrome di Martin-Bell, è una malattia genetica rara attualmente riconosciuta come la causa ereditaria più frequente di disabilità intellettiva. Colpisce circa 1 maschio ogni 4.000 e 1 femmina ogni 8.000 nati (Sherman, 1996).

La patologia è determinata da una mutazione del gene FMR1 (*Fragile X Messenger Ribonucleoprotein 1)*, localizzato sul cromosoma X, che comporta una carenza della proteina FMRP (*Fragile X Messenger Ribonucleoprotein 1*), essenziale per il corretto sviluppo delle funzioni cognitive (Devys et al., 1993).

La diversa incidenza tra i due sessi è legata al meccanismo di trasmissione legato al cromosoma X. I maschi, avendo un solo cromosoma X, manifestano sempre i sintomi della sindrome. Nelle femmine, invece, la compromissione dipende dalla proporzione

tra le cellule in cui sia attiva l'X sano piuttosto che quello fragile (Lanfranchi & Vianello, 2004; Corona & De Giuseppe, 2018).

Le manifestazioni cliniche della sindrome interessano vari ambiti:

- A livello cognitivo si possono riscontrare disabilità intellettiva, difficoltà di apprendimento, ritardo nello sviluppo del linguaggio, deficit comunicativi, problemi nell'organizzazione delle informazioni e nelle abilità motorie, sia fini che grossolane.
- Sul piano comportamentale sono frequenti iperattività, disturbo dell'attenzione, ansia sociale, evitamento del contatto oculare, comportamenti ripetitivi, tratti simil-autistici, ipersensibilità tattile, difficoltà nella regolazione emotiva e, in alcuni casi, aggressività.
- In ambito fisico sono spesso osservabili caratteristiche come viso allungato e stretto, fronte ampia, mandibola prominente, orecchie grandi e sporgenti, macroorchidismo, piedi piatti, ipotonia muscolare, ipermobilità articolare e prolasso della valvola mitrale (Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025a).

2.2. Il diritto al lavoro

La promozione dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità rappresenta oggi un obiettivo discusso a livello nazionale e internazionale. Sul piano internazionale, un riferimento imprescindibile è l'articolo 27 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), dedicato al diritto al lavoro. In una prospettiva di inclusione e accessibilità, la Convenzione promuove un approccio che non si limita a tutelare l'accesso al lavoro, ma che sottolinea la necessità di creare ambienti professionali rispettosi delle diversità.

In Italia la normativa vigente definisce i principi e gli strumenti necessari per garantire pari opportunità nell'accesso al mondo del lavoro anche per coloro che presentano disturbi del neurosviluppo e/o disabilità intellettive. Il diritto al lavoro trova un primo importante fondamento nell'articolo 4 della Costituzione, in cui si riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro, elemento che afferma un principio di inclusione sostanziale: il diritto al lavoro è un obiettivo da rendere concreto attraverso la promozione attiva di condizioni favorevoli.

Attualmente, la normativa di riferimento è rappresentata dalla Legge n. 68/99, intitolata *"*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*"*. Tale legge promuove un approccio che coniuga diritti individuali e responsabilità sociali, introducendo il concetto di "collocamento mirato" per le persone con disabilità.

Ulteriore riferimento fondamentale è la Legge n.328/00 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali), che prevede la predi-

sposizione di un progetto individuale attraverso il quale creare percorsi personalizzati in cui i vari interventi siano coordinati in maniera mirata, massimizzando così i benefici degli stessi e riuscendo a rispondere in maniera complessiva ai bisogni del beneficiario.

In sintesi, il quadro normativo nazionale e internazionale delinea un sistema di diritti e strumenti pensato per rendere effettiva la partecipazione delle persone con disabilità, ma resta fondamentale che tali strumenti vengano tradotti in pratiche concrete affinché ogni persona possa realizzare pienamente il proprio progetto di vita anche attraverso il lavoro.

2.3. I tirocini extracurriculari

Il tirocinio extracurriculare è uno strumento flessibile che rappresenta uno strumento di politica attiva del lavoro che mira a fornire competenze trasversali (Ministero del Lavoro, 2025).

Esso è regolamentato da normative regionali con il rispetto di linee guida nazionali, adottate per la prima volta con l'Accordo Stato-Regioni del 25 maggio 2017. Esso definisce gli elementi essenziali del percorso: durata, modalità di tutoraggio, soggetti promotori e ospitanti, contenuti formativi, modalità di monitoraggio e valutazione finale.

I tirocini extracurriculari rappresentano un'opportunità significativa in quanto, se correttamente progettati, offrono un contributo importante per promuovere l'occupabilità e l'inclusione lavorativa dei soggetti fragili, tra cui le persone con disabilità. In particolare, nel caso di giovani con disabilità, il tirocinio assume un valore aggiunto non solo in termini di formazione professionale, ma anche di acquisizione di autonomia personale, relazionale e sociale (Bottà, 2024).

3. Il progetto di ricerca

Il progetto di ricerca si focalizza sui tirocini extracurriculari per i neodiplomati con FXS i quali, a causa della loro limitata esperienza lavorativa, incontrano spesso difficoltà nell'accesso al mercato del lavoro (Bottà, 2024).

Questi aspetti risultano particolarmente importanti nel contesto della disabilità, poiché, se adeguatamente progettati e realizzati, suddetti tirocini rappresentano strumenti chiave di inclusione lavorativa, promuovendo l'autostima, la fiducia, il senso di realizzazione e riducendo l'isolamento sociale (Carter et al., 2011).

In questo quadro, la ricerca pone un focus sull'iniziativa proposta dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile nell'ambito di un progetto Erasmus+ finanziato dall'Unione Europea. Tale progetto è rivolto a giovani neodiplomati e prevede l'assegnazione di borse di mobilità per la realizzazione di tirocini formativi e lavorativi all'estero, in particolare sull'isola di Malta (Associazione Italiana Sindrome X fragile, 2025b). Il progetto è stato ideato per offrire non solo un'esperienza lavorativa, ma anche un'opportunità di crescita personale e di sperimentazione della vita indipendente. Il tirocinio ha una durata complessiva di 30 giorni, durante i quali i partecipanti vivono in un appartamento condiviso e sono accompagnati da un operatore che svolge un ruolo di riferimento sia nella gestione della quotidianità sia nel supporto emotivo e relazionale.

In questo periodo, i giovani sono lontani dalla famiglia e si cimentano con attività quotidiane che vanno ben oltre il semplice lavoro (fare la spesa, cucinare, occuparsi della pulizia, organizzare il tempo libero) e che per molti rappresentano sfide completamente nuove.

3.1. Finalità, problema e domande di ricerca

Al fine di migliorare l'inclusione sociale delle persone con FXS, la ricerca affronta il problema di come rendere sistemiche le esperienze di tirocinio organizzate all'interno del progetto Erasmus+.

Pertanto, in primo luogo si intende analizzare se e in che modo i tirocini rappresentino una reale occasione di crescita per i partecipanti che si trovano ad affrontare sfide lontano da casa, spesso per la prima volta, e sono spinti a farlo in piena autonomia. In riferimento a tale processo, la ricerca mira a rispondere alle seguenti domande: l'esperienza di tirocinio ha un impatto sui percorsi di crescita e di vita dei/delle giovani partecipanti? Di che tipo è l'impatto? Ci sono dei cambiamenti significativi in termini di acquisizione di life skills, competenze sociali e relazionali, capacità di adattamento e gestione delle relazioni nei contesti comunitari e lavorativi?

In secondo luogo, la ricerca tratta il ruolo degli accompagnatori che richiede competenze educative, relazionali e organizzative, oltre che una profonda attenzione alle caratteristiche delle persone con FXS. La riflessione sul tema della loro preparazione, dunque, risponderà alle seguenti domande: sono adeguatamente formati per affrontare un'esperienza di mobilità internazionale con giovani adulti con disabilità intellettiva? Quali contenuti e strategie risultano più efficaci per metterli nella condizione di svolgere al meglio il loro compito? Quali forme di supporto possono essere attivate per aiutarli a gestire in modo costruttivo eventuali criticità e/o momenti di difficoltà?

3.2. Obiettivi di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca consiste nell'elaborare un modello operativo efficace ed eventualmente trasferibile in grado di orientare le future progettazioni in questo ambito. Gli obiettivi specifici sono:

- analizzare le modalità attualmente adottate nello svolgimento dei tirocini, per rilevarne punti di forza, criticità e ambiti di miglioramento;
- indagare i bisogni formativi degli accompagnatori, per comprendere quali competenze siano fondamentali e quali strumenti o strategie possano supportare il loro ruolo;
- progettare un percorso formativo specifico per gli accompagnatori, strutturato in moduli teorici e pratici, che tenga conto delle condizioni in cui si svolgono i tirocini, nonché delle caratteristiche dei partecipanti;
- elaborare strumenti di osservazione e valutazione in grado di rilevare con sensibilità i cambiamenti generati dall'esperienza di tirocinio nei partecipanti, in termini di competenze professionali e abilità di vita quotidiana;
- analizzare la conoscenza del progetto Erasmus+ e la propensione alla partecipazione allo stesso da parte delle famiglie e dei ragazzi;
- fornire indicazioni operative e metodologiche basate su evidenze scientifiche per la pianificazione e realizzazione efficace dei tirocini;
- individuare le modalità più funzionali per l'organizzazione dei tirocini, tenendo conto delle esigenze logistiche, formative e istituzionali dei contesti ospitanti, così come delle esigenze dei partecipanti;
- disseminare i risultati della ricerca.

3.3. Metodologia, partecipanti e strumenti

La presente ricerca si configura come uno studio qualitativo di tipo esplorativo (Trinchero, 2002). L'adozione di una metodologia qualitativa risponde all'esigenza di cogliere la complessità del fenomeno studiato, valorizzando i vissuti soggettivi e le dinamiche che caratterizzano il percorso di avvicinamento al mondo del lavoro per persone con disabilità intellettiva, considerando che «il comportamento umano, a differenza degli oggetti fisici, non può essere inteso senza riferimento ai significati e propositi che gli attori umani forniscono alle loro attività» (Guba & Lincoln, 2002, p. 116).

I partecipanti alla ricerca sono:

- le famiglie socie dell'Associazione Italiana Sindrome X fragile, per un totale di circa 400;

- le persone con FXS in partenza per i tirocini extracurriculari e i loro accompagnatori, nel periodo 2024-2026.

Al fine di costruire un quadro del fenomeno più completo possibile, in grado di restituirne le numerose sfaccettature, il disegno di ricerca prevede l'impiego di diversi strumenti di rilevazione. La raccolta dei dati sarà condotta attraverso questionario, interviste, *checklist* di osservazione e auto-osservazione, diari di bordo.

Il questionario è stato somministrato alle famiglie dell'Associazione Italiana FXS nei mesi di maggio e giugno 2025, attraverso l'invio dei link tramite *newsletter* da parte dell'Associazione. Esso è diviso in tre sezioni e presenta la seguente struttura:

- *Sezione 1*: Dati identificativi.
  Nome del compilatore, anno di nascita, nome ed età del ragazzo o della ragazza con FXS di riferimento (solo nel questionario per genitori/tutori), città di residenza.
- *Sezione 2*: Esperienze pregresse.
  Domande relative alla situazione pregressa circa la partecipazione a PCTO e opinione circa l'esperienza vissuta in questo ambito.
- *Sezione 3*: I tirocini a Malta.
  Analisi della conoscenza dei tirocini extracurriculari a Malta, opinione circa la loro utilità e funzionalità e volontà di partecipare o meno.

Le interviste sono rivolte agli accompagnatori e alle famiglie dei ragazzi che aderiscono al progetto Erasmus+ e sono attualmente in corso. Esse stanno permettendo la raccolta di dati complessi rispetto ad aspettative, difficoltà, cambiamenti percepiti e strategie adottate per affrontare le sfide poste dalla vita in un contesto nuovo.

A partire dai primi dati rilevati, è stato messo a punto un percorso di formazione rivolto agli accompagnatori prossimi alla partenza che possa dare risposte efficaci alle possibili necessità e bisogni.

Il percorso di formazione è strutturato come segue:

- *prima parte*: introduzione alla FXS, caratteristiche e bisogni frequenti nelle persone con FXS;
- *seconda parte*: strategie cognitivo-comportamentali che possono aiutare ad affrontare in maniera funzionale le eventuali difficoltà (utilizzo della CAA, organizzazione del tempo con agende, uso dei pittogrammi, immagini e video esplicativi ecc.)

Le *checklist* di osservazione sono strumenti costruiti su base ICF (WHO, 2001) che hanno lo scopo di rendere strutturata l'osservazione dei comportamenti dei tirocinanti nei vari contesti di vita da parte degli accompagnatori, per poter poi analizzare l'impatto che il tirocinio ha sulle competenze di vita autonoma dei e delle partecipanti.

Parallelamente, gli accompagnatori sono invitati a compilare delle *checklist* di auto-osservazione, utili per acquisire consapevolezza sull'andamento del percorso e sul proprio modo di affrontare le richieste a cui sono esposti giornalmente.

A completamento del quadro, ogni accompagnatore compila un diario di bordo (Batini, 2012; Gasperi & Vittadello, 2017; Laporta, 1971), strumento riflessivo utile a documentare l'esperienza quotidiana vissuta durante il tirocinio e che consente di riflettere sul proprio vissuto. Questo supporto, in particolare, consentirà di stimolare negli accompagnatori una maggiore consapevolezza dei cambiamenti osservati, nonché di riflettere sulle strategie adottate nei diversi contesti operativi, analizzandone l'efficacia.

4. Osservazioni conclusive

L'esperienza dei tirocini extracurriculari rappresenta un'occasione di sperimentazione di vita autonoma per i giovani con FXS, non solo in termini lavorativi, ma anche sul piano relazionale, emotivo e della cura di sé. Lo stato attuale della ricerca sta evidenziando come, per far sì che le esperienze abbiano un impatto quanto più positivo sulla vita di chi partecipa, sia cruciale investire nella formazione degli accompagnatori, figure chiave per la riuscita del percorso. I tirocini possono diventare strumenti efficaci per accrescere l'autoefficacia dei partecipanti e per rendere concreto il diritto al lavoro per le persone con disabilità intellettiva, in linea con quanto previsto dalle normative nazionali e internazionali. Diventa quindi essenziale che la ricerca favorisca la trasformazione di progetti come quello descritto in modelli trasferibili e replicabili, capaci di orientare le politiche educative e occupazionali future, nella direzione di una reale inclusione lavorativa e sociale.

Riferimenti bibliografici

Accordo tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano sul documento recante "Linee guida in materia di tirocini formativi e di orientamento", ai sensi dell'articolo 1, commi da 34 a 36, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (2017, 25 maggio). *Repertorio Atti n. 86/CSR*.

Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. UNGA.

Associazione Italiana Sindrome X Fragile. (2025a). *Caratteristiche della sindrome X fragile*. https://xfragile.net/la-sindrome-x-fragile/caratteristiche-della-sindrome-x-fragile/

Associazione Italiana Sindrome X Fragile. (2025b). *Progetto Erasmus+*. https://xfragile.net/progetto-erasmus/

Batini, F. (2012). Il diario di bordo. In A. Bartolini (Ed.), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (pp. 135-152). Roma: Aracne.

Bottà, M. (2024). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

Bregman, J.D., McCarthy, J., & Sutherland, A. (1988). Fragile X syndrome: Genetic predisposition to psychopathology. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(4), 343-354. https://doi.org/10.1007/BF02207076

Carter, E.W., Austin, D., & Trainor, A.A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233-247. https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.233

Corona, F., & De Giuseppe, T. (2018). L'identikit dell'X fragile tra comprensione genetica, potenzialità fenotipiche, bisogni potenziali ed emergenze educative inclusivo-socio-emotive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 6*(1), 51-62. https://doi.org/10.14658/pupj-ijsei-2018-1-7

Costituzione Italiana. (1948).

Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis*, (2), 63-70.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Denman & J.A. Haro (Eds..), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora: El colegio de Sonora.

Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2004). La sindrome di X fragile: Caratteristiche cognitive. *Psicologia Clinica dello Sviluppo, 8*(3), 437-458.

Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2025). *Tirocinio*. www.lavoro.gov.it

Sherman, S. (1996). Epidemiology. In R.J. Hagerman & A. Cronister (Eds.), *Fragile X syndrome: Diagnosis, treatment and research* (pp. 1-24). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*.

15.

Robotica Sociale e *Storytelling*: Un approccio Inclusivo per la Didattica della Matematica

Social Robotics and Storytelling: An inclusive approach for Mathematics Education

Antonio Vitale*, Umberto Dello Iacono**, Gennaro Cordasco***, Bruno Carbonaro** e Anna Esposito**

Sommario

L'integrazione della robotica sociale in ambito didattico si configura come una strategia innovativa per migliorare il processo di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti. I *robot* sociali, grazie alla loro capacità di interazione multimodale (linguaggio, gesti, *tablet*) e la possibilità di fornire *feedback* immediati e personalizzati, sono in grado di interagire con gli studenti in modo naturale, rendendo l'apprendimento interattivo. Questo articolo esplora l'utilizzo del *robot* sociale Pepper come strumento educativo inclusivo per migliorare l'apprendimento della matematica. In questo lavoro, è descritta un'attività didattica inclusiva che combina l'approccio multimodale di Pepper con i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) e lo *storytelling*. L'attività è finalizzata a coinvolgere gli studenti attraverso feedback immediati, personalizzati ed emotivi, favorendo la creazione di un ambiente di apprendimento stimolante, dinamico e incoraggiante.

Parole chiave: robotica sociale, didattica della matematica inclusiva, apprendimento multimodale, storytelling.

* Università degli Studi di Macerata.
** Università degli Studi della Campania "Luigi Vanvitelli".
*** Università degli Studi di Salerno.

Abstract
The use of social robotics in education emerges as an innovative strategy to improve the learning process and student engagement. Social robots, due to their multimodal interaction ability (language, gestures, tablet) and the capacity to provide immediate and personalized feedback, are able to interact with students in a natural way, making learning interactive. This paper explores the use of the social robot Pepper as an inclusive educational tool to enhance mathematics learning. An inclusive educational activity is described, which combines Pepper's multimodal approach with Universal Design for Learning (UDL) principles and storytelling. The activity aims to engage students through immediate, personalized and emotional feedback, creating a stimulating, dynamic and encouraging learning environment.

Keywords: *social robotics, inclusive mathematics education, multimodal learning, storytelling.*

1. Innovazione Digitale e AIED nella Didattica della Matematica

Il contesto scolastico ha beneficiato delle innovazioni dovute allo sviluppo delle tecnologie digitali. Basti pensare a come semplici strumenti digitali, piattaforme e-*learning*, *software* e applicazioni educative abbiano rivoluzionato il modo di insegnare ed apprendere, offrendo agli studenti esperienze di apprendimento dinamiche e personalizzate (Bond et al., 2021; Redecker & Punie, 2017). Hillmayr et al. (2020) evidenziano come l'utilizzo di strumenti digitali nell'insegnamento della matematica e delle scienze abbia portato a un miglioramento dei processi di apprendimento degli studenti. Arzarello et al. (2002) mostrano come *software* di geometria dinamica e, in particolare, l'uso della funzione "trascinamento", sia in grado di influenzare i processi cognitivi degli studenti e favorire la formulazione e verifica di congetture geometriche. Tuttavia, lo sviluppo di tecnologie digitali è andato ben oltre i *software* di geometria dinamica. In particolare, l'uso dell'Intelligenza Artificiale nei contesti scolastici ha dato impulso alla progettazione di strumenti volti a migliorare l'efficacia del processo di insegnamento – apprendimento. Tra questi strumenti rientrano i sistemi di tutoraggio intelligenti, capaci di interagire con l'ambiente di apprendimento e di fornire *feedback* immediati e le piattaforme di apprendimento adattivo in grado di adattare percorsi educativi in base alle specifiche esigenze degli studenti (Roll & Wylie, 2016; Luckin et al., 2016). Negli ultimi anni abbiamo assistito anche all'integrazione della robotica sociale nel contesto educativo. I *robot* sociali offrono nuove opportunità di interazione con gli studenti,

rendendo il processo ancor più personalizzato e accessibile. Essi sono progettati per interagire con l'ambiente e con gli utenti (Brignone et al., 2021) nel modo più naturale possibile grazie alle loro capacità multimodali, ossia la possibilità di comunicare attraverso vari canali: gesti, audio, video. Fornendo *feedback* immediati e personalizzati, possono incoraggiare la partecipazione attiva (Escobar-Planas et al., 2022) e creare un ambiente relazionale positivo, presupposto indispensabile per l'inclusione e l'interesse degli studenti (Mubin et. al, 2013; Serholt et al. 2021). Un elemento chiave dell'efficacia della robotica sociale è la possibilità di personalizzare l'interazione: un *robot* sociale è in grado di adattare i contenuti e interagire con l'utente rispetto alle sue preferenze. Questa peculiarità può risultare utile in matematica, disciplina spesso percepita dagli studenti come fredda e arida. In questo studio, ci soffermiamo sulle implicazioni pedagogiche ed inclusive dell'uso della robotica sociale in contesti scolastici. In particolare, questo articolo cerca di mostrare il potenziale della robotica sociale per promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti e un apprendimento inclusivo della matematica. Descriviamo un modello (Vitale & Dello Iacono, 2024) che combina robotica sociale, Universal Design for Learning (CAST, 2011) e *storytelling* (Zazkis & Liljedahl, 2019) per progettare attività didattiche inclusive in matematica. In particolare, il modello tiene conto dei seguenti tre principi:

- P1: L'uso di robot sociali come mediatori della relazione didattica (Belpaeme et al., 2018) può supportare l'interazione tra docente e studente, favorendo un ambiente di apprendimento coinvolgente e accessibile.
- P2: L'adozione dei principi del Universal Design for Learning (CAST, 2011) è in grado di garantire la flessibilità dei contenuti, rispondendo così alle diverse modalità di percepire, esprimere e impegnarsi nell'apprendimento da parte degli studenti.
- P3: Lo *storytelling* (Zan, 2012; Zazkis & Liljedahl, 2019) come strumento di motivazione può veicolare la comprensione di problemi e concetti matematici e lo sviluppo di competenze matematiche attraverso sfide narrative che stimolano la creatività, la cooperazione e il pensiero critico.

Nel nostro studio, abbiamo utilizzato il *robot* sociale Pepper, che è in grado di coinvolgere gli studenti attraverso vari canali sensoriali e cognitivi. Le sue potenzialità lo rendono capace di mediare contenuti matematici complessi attraverso interazioni personalizzate.

2. Robotica Sociale in contesti educativi

I robot sociali sono pensati per interagire con le persone e offrire supporto relazionale, educativo o assistenziale (Breazeal, 2003). Tra le loro caratteristiche principali rientrano l'adattabilità, ovvero rispondere alle emozioni e ai bisogni degli utenti, e l'interazione multimodale, ossia l'integrazione di voce, gesti e movimenti. Per tali ragioni, la robotica sociale si sta affermando sempre più come strumento efficace nei contesti educativi, riuscendo ad offrire opportunità di apprendimento e supporto personalizzato (Belpaeme et al., 2018). Ramachandran et al. (2018) hanno utilizzato il robot sociale NAO come tutor robotico per attività matematiche relative al calcolo di area e perimetro di figure geometriche integrando la strategia del "pensare ad alta voce" (thinking aloud) per incoraggiare gli studenti a verbalizzare i propri pensieri durante la risoluzione degli esercizi. Seguendo il paradigma del metodo educativo *Learning – by – teaching* (Martin, 1994), basato sull'idea che gli studenti apprendono meglio insegnando a qualcun altro, Pareto et al. (2022) e Serholt et al. (2022) hanno osservato come l'interazione degli studenti (*tutor*) con il robot sociale Pepper in attività di matematiche abbia favorito il coinvolgimento degli studenti e lo sviluppo delle loro abilità cognitive. I *robot* sociali, dunque, se integrati adeguatamente nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica, possono migliorare i metodi di insegnamento tradizionali e fornire forme aggiuntive di supporto all'apprendimento, rendendolo più divertente e aumentando l'autostima (Mubin et al., 2013) e la motivazione degli studenti.

3. *Universal Design for Learning* per una didattica inclusiva

Progettare attività didattiche che siano adattate alle specifiche esigenze di ogni studente è uno dei principali scopi di un'educazione inclusiva (Cottini, 2019). Un'attività didattica è inclusiva quando gli obiettivi, le scelte e le metodologie utilizzate tengono conto delle differenze degli studenti con il fine di realizzare il successo formativo di ognuno di essi. A tal proposito, l'Universal Design For Learning (CAST, 2011), in breve UDL, è un quadro teorico di riferimento che promuove un approccio inclusivo per l'insegnamento-apprendimento. L'idea è quella di progettare attività che tengano conto delle diverse esigenze cognitive ed emotive degli studenti e che possano rispondere ai loro bisogni comunicativi e modalità di partecipazione. Tale quadro si basa su linee guida (CAST, 2011) raggruppate in tre principi fondamentali (Cottini, 2019), ovvero *rappresentazione*: proporre agli studenti differenti mezzi di rappresentazione per l'acquisizione delle informazioni e della conoscenza, e*spressione*: dare la possibilità agli

studenti di utilizzare diverse forme di espressione (alternative) per mostrare ciò che sanno e c*oinvolgimento*: coinvolgere gli studenti in differenti modi tenendo anche conto dell'aspetto emotivo, fondamentale nel processo di apprendimento.

L'UDL promuove la progettazione sin dall'inizio di ambienti di apprendimento flessibili e la valorizzazione delle differenze individuali degli studenti, intesa come risorsa per arricchire l'esperienza educativa.

4. Lo *storytelling* nella didattica della matematica

Per favorire un apprendimento inclusivo della matematica è necessario utilizzare strumenti e metodologie in grado di tradurre in attività concrete i tre principi dell'UDL. A tal proposito, lo *storytelling* (Zan, 2012; Zazkis & Liljedahl, 2019) può essere considerato un approccio coerente con i principi dell'UDL. Le storie sono il mezzo attraverso il quale l'individuo, soggetto socio-culturalmente situato, organizza la propria esperienza di vita (Bruner, 1986). Per tale ragione, il pensiero narrativo è in grado di supportare quello logico. Attraverso l'uso della narrazione, è possibile presentare agli studenti problemi o introdurre concetti matematici, favorendo un passaggio dall'astratto al concreto e dunque l'accessibilità da parte degli studenti, i quali possono partecipare e coinvolgersi attivamente nella storia. Per Zan (2012), la comprensione dei problemi matematici dipende dal contesto e dalla formulazione della domanda. A tal proposito, lei elabora il modello Contesto e Domanda (C&D) secondo il quale un problema-storia deve avere almeno un protagonista con uno scopo non ancora raggiunto e la risposta alla domanda del problema deve servire proprio al protagonista per raggiungere il suo scopo. Un contesto familiare allo studente rende il problema più significativo e la domanda del problema ha lo scopo di coinvolgerlo, stimolando la sua partecipazione attiva.

5. Il design dell'attività: il ruolo di Pepper nella progettazione didattica inclusiva

L'integrazione tra UDL e *storytelling* può rendere l'esperienza di apprendimento accessibile e motivante per gli studenti: da un lato l'UDL offre un quadro solido per la progettazione di attività didattiche, dall'altro lo *storytelling* fornisce gli strumenti per coinvolgere gli studenti sia cognitivamente che emotivamente. Per promuovere, dunque, un apprendimento inclusivo e motivante, abbiamo integrato il quadro dello *storytelling* con le capacità interattive e multimodali di Pepper. Durante l'interazione con Pepper, lo studente viene coinvolto in un'avventura narrativa in cui è chiamato a risolvere un pro-

blema matematico per aiutare un personaggio a raggiungere un determinato obiettivo. Pepper è in grado di trasformare la narrazione in un'esperienza interattiva e immersiva: lo studente ascolta la storia mentre osserva sul *tablet* del *robot* lo sviluppo narrativo attraverso vignette illustrate. La narrazione mediata da Pepper diventa interattiva e multimodale poiché coinvolge diversi canali comunicativi, supportando così una didattica inclusiva in accordo ai principi dell'UDL. Con questo approccio cambia il ruolo dello studente, il quale assume nuove identità nel processo di apprendimento:

- *esploratore*: protagonista attivo della narrazione e dell'esperienza didattica; le sue scelte influenzano lo sviluppo della trama;
- *aiutante del protagonista della storia*: supporta il protagonista della storia nella risoluzione del problema diventando parte integrante della storia stessa;
- *problem solver*: lo studente affronta sfide matematiche per progredire nella narrazione; grazie ai *feedback* di Pepper, lo studente può sperimentare soluzioni, correggere errori e sviluppare strategie risolutive efficaci.

Questo approccio può stimolare la motivazione e la partecipazione dello studente, il quale diventa un vero e proprio co-creatore del percorso didattico. Di seguito descriviamo in che modo l'attività didattica è stata progettata come integrazione tra robotica sociale, UDL e *storytelling*. L'attività è pensata per studenti di ogni ordine grado, con particolare attenzione a studenti della scuola secondaria. È strutturata nelle seguenti cinque fasi sequenziali:

Fase 1 – Presentazione iniziale. Lo studente è introdotto all'attività e inizia l'interazione con Pepper, il quale gli dà il benvenuto: *"Ciao, io sono Pepper. Sono molto contento che tu sia con me oggi! Sai che possiamo utilizzare la matematica per risolvere problemi di vita reale? Adesso scopriremo come farlo!* Tale interazione, in accordo col terzo principio dell'UDL, è pensata per mantenere alta la concentrazione, motivazione e interesse dello studente.

Fase 2 – Inizio attività. Lo studente decide di iniziare l'attività rispondendo *"si"* alla domanda di Pepper: *"Sei pronto ad iniziare?"*. Comincia, così, la seconda fase in cui Pepper inizia a raccontare la storia. In accordo al primo principio UDL, lo studente può avere accesso alle informazioni attraverso molteplici rappresentazioni. Mentre ascolta la storia narrata da Pepper, può seguire sul *tablet* del *robot* visivamente lo sviluppo della trama attraverso il susseguirsi di vignette che ne illustrano la narrazione.

Fase 3 – Comprensione del problema. Terminata la narrazione, Pepper guida lo studente verso la fase della comprensione del problema offrendo supporto continuo attraverso *feedback* vocali del tipo: *"Hai bisogno di riascoltare la storia oppure solo la domanda?"*. Pepper chiede inoltre allo studente: *"Ti andrebbe di raccontarmi la storia?"*. In questo modo, dando la possibilità allo studente di utilizzare diverse forme di espressione in accordo al secondo principio UDL, stimola le sue capacità comunicative ma anche metacognitive. Attraverso altri *feedback* del tipo, *"Dal racconto della storia c'erano alcuni elementi significativi, sapresti indicarmi quali?"*, Pepper guida lo studente nell'analisi e comprensione del problema, personalizzando il percorso di apprendimento in base alle risposte ricevute, ad esempio, attraverso *feedback* del tipo, *"Ops! Attenzione! Capisco che può essere difficile ma non preoccuparti! Proviamo insieme a rivedere i dati e a capire meglio!"* oppure *"Perfetto! I miei complimenti, hai compreso il dato richiesto!"* Questa fase personalizzata aiuta lo studente ad analizzare e rielaborare in modo attivo le informazioni. In particolare Pepper pone domande allo studente, del tipo *"Hai avuto difficoltà a comprendere i dati della storia?"*, con l'obiettivo di rilevare ostacoli nella comprensione dei dati della storia. In caso di difficoltà dello studente, Pepper offre feedback emotivi del tipo: *"Non è un problema, tutti hanno difficoltà. Vediamo cosa posso fare per aiutarti a superare questo ostacolo"*, in caso contrario Pepper fornisce sostegno per procedere con la fase successiva: *"Perfetto! Ora che hai chiaro tutto, passiamo alla fase successiva per risolvere il problema insieme!"*

Fase 4 – Risoluzione del problema. Pepper guida lo studente verso la risoluzione del problema, adattando l'interazione in base alle sue specifiche esigenze. Si parte con un feedback esplorativo: *"Se tu fossi il protagonista della storia, potresti dirmi come raggiungere il tuo scopo?"* In base alla risposta proposta dallo studente, Pepper fornisce feedback personalizzati: nel caso in cui lo studente si sente sicuro, Pepper dice: *"Ottimo! Sono contento che tu sappia come fare. Puoi spiegarmi il tuo ragionamento?"* Se lo studente è in difficoltà, Pepper dice: *"Non preoccuparti, posso aiutarti io!"* Con spiegazioni dettagliate, supporti visivi e un approccio graduale, Pepper guida lo studente nella comprensione e risoluzione del problema favorendo autonomia, riflessione e coinvolgimento attivo.

Fase 5 – Conclusione. Pepper riassume la storia e sul tablet di Pepper compare la vignetta finale della storia in cui il protagonista è contento per aver raggiunto il suo scopo grazie all'aiuto dello studente. Pepper fornisce feedback motivazionali: *"Il protagonista della storia è felicissimo! Grazie al tuo aiuto è riuscito a raggiungere il suo scopo! Sei davvero speciale!"* Infine la sessione si chiude con un ringraziamento ed un saluto da

parte di Pepper: *"Grazie per aver svolto quest'attività con me! Sono molto contento di averti conosciuto e di aver trascorso del tempo insieme a te! Ciao!"*

6. Conclusioni e prospettive future

La robotica sociale nella didattica non è solo un'innovazione tecnologica ma una prospettiva pedagogica capace di arricchire la relazione educativa e il processo di insegnamento – apprendimento della matematica. In questo lavoro, è stata descritta un'attività didattica che integra la robotica sociale, lo *storytelling* (Zan, 2012; Zazkis & Liljedahl, 2019) e i principi dell'UDL (CAST 2011). Il *robot* Pepper introduce lo studente a un problema-storia e lo accompagna e guida nelle fasi di comprensione e risoluzione. L'uso della narrazione combinata con supporti visivi aiuta lo studente ad immedesimarsi nella storia e a comprenderne le vicende come protagonista attivi della storia stessa. Il suo coinvolgimento dello studente è favorito dai continui feedback di Pepper durante tutta l'attività, che sono personalizzati in funzione delle risposte ed esigenze dello studente. In tal modo, è favorito il coinvolgimento dello studente e lo sviluppo di competenze sia matematiche, sia emotive e relazionali. Attività come quella descritta in questo articolo, che prevedono l'interazione degli studenti con il *robot* Pepper, possono contribuire a favorire un atteggiamento positivo nei confronti della matematica (Di Martino & Zan, 2010), ossia una visione della matematica relazionale e un aumento del senso di autoefficacia degli studenti, con conseguente riduzione dell' ansia nei confronti della matematica. Alla luce di quanto detto, pensiamo che l'integrazione della robotica sociale nel contesto educativo e, in particolare, nella didattica della matematica, consenta di ripensare le esperienze didattiche come ambienti inclusivi, capaci di promuovere il successo formativo di ogni studente. È importante, tuttavia, sottolineare che Pepper non sostituisce il docente. Piuttosto diventa suo partner operativo nel coinvolgere gli studenti e nel personalizzare il percorso di apprendimento.

Acknowledgment
This research received funding by the EU-H2020 program, grant No. 101182965 (CRYSTAL), EU NextGenerationE PNRR Mission 4 Component 2 Investment 1.1 – D.D 1409 del 14-09-2022 PRIN 2022 – UNDER the IRRESPECTIVE project, code P20222MYKE - CUP: B53D23025980001 and PNRR MUR under AI-PATTERNS FAIR Project CUP: E63C22002150007.

Riferimenti bibliografici

Arzarello, F., Olivero, F., Domingo, P., & Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *ZDM: the international journal on mathematics education, 34*, 66-72.

Belpaeme, T., James, K., Aditi, R., Brian, S., & Fumihide, T. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, *3*(21).

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V.I., & Handel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *Int. J. Educ. Technol. High. Educ., 17*.

Breazeal, C.L. (2003). Toward sociable robots. *Robotics Auton. Syst., 42,* 167-175.

Brignone, S., Grimaldi, R., & Palmieri, S. (2021). Da ITS to ITR. I Social robot come sistemi intelligenti di tutoraggio e comunicazione. *Mondo Digitale, 20*(92), 1-13.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge: Harvard University Press.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA.

Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e Curriculo Inclusivo*. Firenze: Giunti EDU.

Di Martino, P., & Zan, R. (2010). 'Me and maths': Towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of mathematics teacher education, 13*(1), 27-48.

Escobar-Planas, M., Charisi, V., & Gomez, E. (2022). "That robot played with us!" Children's perceptions of a robot after a child-robot group interaction. In *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *6* (CSCW2), Article 3555118.

Hillmayr, D., Ziernwald, L., Reinhold, F., Hofer, S., & Reiss, K.M. (2020). The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education, 153*, 103897.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B. (2006). *Intelligence Unleashed: Arguments for Artificial Intelligence in Education.* London: Pearson

Martin, J.-P. (1994). Lernen durch Lehren (LdL) – Eine Methode vermittelt fachliches und soziales Lernen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 16*(4), 324-327.

Mubin, O., Stevens, C., Shahid, S., Mahmud, A., & Dong, J.-J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning, 1*(1), 1-7.

Pareto, L., Ekström, S., & Serholt, S. (2022). Children's learning-by-teaching with a social robot versus a younger child: Comparing interactions and tutoring styles. *Frontiers in Robotics and AI, 9*, 875704.

Ramachandran, A., Huang, C., Gartland, E., & Scassellati, B. (2018). Thinking aloud with a tutoring robot to enhance learning. In *Proceedings of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*, 59-68.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Lussemburgo: Publications Office.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 582-599.

Serholt, S., Ekström, S., Küster, D., Ljungblad, S., & Pareto, L. (2022). Comparing a robot tutee to a human tutee in a learning-by-teaching scenario with children. *Frontiers in Robotics and AI*, *9*, 836462.

Vitale, A., & Dello Iacono, U. (2024). Using social robots as inclusive educational technology for mathematics learning through storytelling. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-17.

Zan, R. (2012). La dimensione narrativa di un problema: il modello C&D per l'analisi e la (ri) formulazione del testo (parti I-II). *L'insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate, 35*(2), 107-126.

Zazkis, R., & Liljedahl, P. (2019). *Teaching Mathematics as Storytelling*. Leiden: Brill.

Sessione 6
Interventi educativi a scuola e sul territorio: prospettive inclusive

1.

Educazione inclusiva tra scuola e territorio: ricerca pedagogica, co-progettazione e responsabilità collettiva

Inclusive education among school and community: pedagogical research, co-design, and collective responsibility

Nicole Bianquin*e Diana Carmela Di Gennaro**

Sommario

Il contributo si configura come una breve introduzione alla sezione del volume dedicata al tema 'Scuola e territorio' e intende offrire uno primo spazio di riflessione teorica e di analisi su un tema oggi cruciale: il modo in cui gli interventi educativi, sviluppati tanto in ambito scolastico quanto nei contesti territoriali, possano concorrere a costruire società realmente inclusive, orientate ai diritti, alla partecipazione e alla piena cittadinanza di ogni persona. Partendo dall'analisi del legame tra la ricerca educativa – con particolare riferimento alla pedagogia speciale – e le istanze emergenti dai contesti locali, si indaga il rapporto tra scuola e territori intesi quali spazi educativi capaci di accogliere e promuovere l'inclusione. In tal senso, qualsiasi intervento educativo diventa espressione di una responsabilità collettiva all'interno di un ecosistema formativo più ampio.

Parole chiave: scuola; territorio; inclusione; cittadinanza; responsabilità collettiva.

Abstract

This contribution provides a brief introduction to the section of the volume dedicated to "School and local context," aiming to initiate reflection and analysis on a vital contemporary issue: how educational interventions, conducted both in schools and local contexts, can help build truly inclusive societies focused on rights, participation, and

* Università della Valle d'Aosta.
** Università degli studi di Salerno.

full citizenship for all. Beginning with an analysis of the link between educational research, particularly in special education, and emerging needs within local contexts, this examination explores the relationship between schools and local areas as educational spaces that can welcome and foster inclusion. In this way, any educational intervention embodies a collective responsibility within a broader educational ecosystem.

Keywords: *school; local context; inclusion; citizenship; collective responsibility.*

1. Ricerca educativa e istanze del territorio: paradigmi partecipativi e trasformativi

Questo contributo apre la sezione del volume dedicata al tema "Scuola e territorio", proponendo una riflessione teorica e analitica su una questione oggi centrale per la pedagogia e le politiche educative: il modo in cui gli interventi educativi – attuati sia nei contesti scolastici sia in quelli territoriali – possano contribuire alla costruzione di società autenticamente inclusive, fondate sui diritti, sulla partecipazione e sulla piena cittadinanza di ogni persona.

In questo scenario, la Pedagogia speciale assume un ruolo cruciale nel guidare i processi di trasformazione necessari per rendere concretamente inclusivi i contesti di vita. Essa non si limita a proporre strategie di supporto per gli alunni e i cittadini con disabilità o con bisogni speciali, ma offre un paradigma teorico e operativo capace di interrogare l'intero sistema formativo e sociale, promuovendo il superamento delle barriere – materiali, organizzative, simboliche – che ostacolano la piena partecipazione.

In tal senso, la ricerca educativa nel campo della Pedagogia speciale si configura sempre più come un processo scientifico orientato all'interazione dialogica con i contesti reali, finalizzato alla rilevazione delle istanze emergenti dai territori e alla co-costruzione di risposte progettuali condivise con i soggetti direttamente coinvolti nei processi educativi. Ciò si riflette nell'adozione di paradigmi partecipativi, come la ricerca-azione partecipativa, che coinvolgono attivamente i soggetti interessati (docenti, studenti, famiglie, persone con disabilità) nel processo di ricerca. Questo approccio valorizza il sapere esperienziale dei partecipanti e riconosce che essi non sono meri oggetti di studio ma soggetti conoscitori del proprio contesto. In tal modo la ricerca diventa un percorso condiviso di *empowerment*. Accanto alla dimensione partecipativa si sviluppa un forte orientamento trasformativo. La Pedagogia speciale contemporanea riconosce come ineludibile il compito di rimodularsi nel trasformare i contesti e i processi formativi (Riva, 2025). Ciò implica che la ricerca non si limiti a descrivere o spiegare i fenomeni,

ma miri consapevolmente a generare cambiamento nelle pratiche educative e sociali. Approcci come la ricerca partecipativa e l'apprendimento trasformativo sottolineano il potenziale della ricerca di innescare processi di riflessività e innovazione tra gli attori, stimolandoli a mettere in discussione prassi consolidate e a co-costruire nuove soluzioni (Fabbri et al., 2020).

In sintesi, il legame tra ricerca educativa e territorio si configura oggi come una relazione bidirezionale e dinamica: da un lato le istanze del territorio orientano le domande di ricerca, dall'altro, la ricerca fornisce ai contesti strumenti teorici e operativi per attuare pratiche più inclusive. La Pedagogia speciale, in dialogo con le altre scienze dell'educazione, funge da ponte tra teoria e prassi, promuovendo una visione dell'intervento educativo basata sull'evidenza scientifica ma anche contestualizzata in relazione alle specificità locali e culturali. Tale impegno si allinea ai valori dell'inclusione delineati nei documenti internazionali e in questa direzione la ricerca educativa inclusiva – partecipativa, emancipatoria, orientata alla trasformazione – diviene così essa stessa un atto di democrazia e cittadinanza scientifica, in cui chi tradizionalmente era oggetto di studio diventa co-autore di nuovi saperi sull'inclusione.

2. Il territorio come spazio educativo inclusivo: reti e coprogettazione intersettoriale

Il territorio – inteso come l'insieme delle comunità e delle agenzie educative formali e informali presenti in un contesto locale – è oggi riconosciuto come uno spazio educativo privilegiato per l'inclusione. La scuola, parte integrante del territorio, non è un'istituzione isolata ma opera in un ecosistema di relazioni con famiglie, servizi sociali e sanitari, enti locali e terzo settore (Janvier, 2024). In ottica inclusiva, il territorio viene concepito come una comunità educante nella quale tutti gli attori condividono la responsabilità di garantire sostegni e opportunità di apprendimento per ciascuna persona, specialmente per quelle in condizione di vulnerabilità.

Come affermato in ambito francofono, "*c'est au plus près du territoire que l'éducation inclusive se construit, grâce à l'articulation d'une vision commune et d'un engagement local*" (Delorme, 2021), a sottolineare come sia proprio nella prossimità territoriale e nella collaborazione tra attori locali che si radicano le condizioni per una reale trasformazione inclusiva. In altri termini, è attraverso la costruzione di alleanze territoriali – fondate su una visione condivisa dell'inclusione e su un impegno congiunto – che si generano opportunità educative accessibili, pertinenti e sostenibili per tutti. La centralità del territorio non è da intendersi solo in senso geografico, bensì come luogo

di relazione, scambio e corresponsabilità, in cui le scuole, i servizi socio-sanitari, le famiglie, il terzo settore e gli enti locali convergono per dare forma a risposte educative contestualizzate e fondate sul principio di equità. In questa prospettiva, l'educazione inclusiva si configura non come il risultato dell'azione isolata della scuola, ma come il prodotto di una ecologia della cooperazione educativa (Serina-Karsky, 2023), basata sulla circolarità tra culture professionali, saperi situati e governance condivisa. L'inclusione viene quindi discussa "au-delà de l'*école*", mettendo in dialogo la scuola con le problematiche delle società inclusive e sottolineando la necessità di costruire istituzioni inclusive in un contesto comunitario più ampio.

Questa prospettiva trova un consolidato fondamento anche nel contesto italiano, dove il principio della co-progettazione intersettoriale si configura come metodo di lavoro per l'elaborazione concertata delle risposte ai bisogni sociali e educativi, prevedendo la partecipazione attiva degli enti pubblici e del privato sociale nella programmazione e realizzazione degli interventi.

In tal senso, la co-progettazione, intesa come spazio di negoziazione e costruzione congiunta di senso, permette di superare la frammentazione degli interventi, favorendo la continuità e la coerenza delle azioni educative. In questa cornice, la scuola non è più solo luogo di erogazione del servizio educativo, ma diventa nodo attivo di una rete territoriale solidale, capace di mobilitare risorse, generare innovazione e garantire equità. Come evidenziato anche dalle esperienze documentate a livello europeo (Ainscow, 2020; Watkins, 2009), l'implementazione efficace dell'inclusione richiede strutture interistituzionali stabili, pratiche di co-*leadership* e di una regia educativa condivisa, in grado di valorizzare le differenze come elemento costitutivo della qualità educativa. È nella comunità locale che l'inclusione prende forma concreta: la multidimensionalità del concetto di territorio offre un ampliamento della comprensione dell'educazione inclusiva, invitando a considerare fattori sociali, culturali ed economici nel progettare ambienti inclusivi. Concepire dunque il territorio come spazio educativo inclusivo significa passare da una visione isolata dell'inclusione scolastica – centrata sul singolo alunno nel singolo istituto – a una visione ecologica e sistemica, dove l'inclusione è un processo comunitario. La rete territoriale diventa garanzia di continuità e coerenza degli interventi: tutti gli alunni, anche quelli con bisogni educativi speciali, trovano attorno a loro una infrastruttura solidale fatta di collaborazioni formali (es. tavoli interistituzionali, protocolli d'intesa) e informali (es. vicinato solidale, volontariato) che ne sostengono il percorso di crescita in ogni ambiente di vita.

3. Implicazioni pedagogiche, etiche e politiche: intervento educativo come responsabilità collettiva

L'orientamento inclusivo nell'intervento educativo porta con sé profonde implicazioni sul piano pedagogico, etico e politico.

Dal punto di vista pedagogico, connettere in modo organico scuole e territorio rappresenta una condizione imprescindibile per promuovere una società autenticamente inclusiva. Non si tratta semplicemente di adattare l'alunno al sistema scolastico esistente, ma di trasformare in profondità i contesti educativi affinché ciascuno possa trovare riconoscimento, appartenenza e opportunità di apprendimento. Tale trasformazione richiede una revisione radicale dei modelli pedagogici tradizionali: l'inclusione, in questa prospettiva, sollecita l'adozione di pratiche differenziate, cooperative, partecipative e pienamente centrate sul soggetto, capaci di valorizzare le differenze come risorsa per la comunità di apprendimento. Come affermato nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011), l'educazione inclusiva comporta una revisione integrata di culture, politiche e pratiche scolastiche, che deve essere estesa anche alle relazioni tra scuola e ambiente sociale di riferimento. Ripensare la scuola in rapporto al territorio significa dunque superare la logica autoreferenziale dell'istituzione educativa e aprirla a una visione ecologica dell'apprendimento, in cui i soggetti, i saperi e le risorse si interconnettono per promuovere benessere e partecipazione.

Dal punto di vista etico, l'educazione inclusiva incarna principi fondamentali quali la dignità umana, la giustizia sociale e la solidarietà. Considerare l'intervento educativo come espressione di responsabilità collettiva significa riconoscere che l'educazione di ciascun bambino riguarda l'intera comunità. Ciò comporta che l'inclusione a scuola non sia fine a sé stessa, ma diventi inclusione nella società e un preludio all'esercizio di una cittadinanza da parte di tutti i membri, con e senza disabilità. Educare in un'ottica inclusiva significa infatti educare alla convivenza delle differenze, al rispetto e all'aiuto reciproco, formando futuri cittadini che vedranno nella diversità, non un motivo di discriminazione, ma un elemento costitutivo del tessuto sociale. L'intervento educativo inclusivo è quindi portatore di un'etica della cura collettiva: la presa in carico diventa condivisione, la riuscita di uno diventa la riuscita di tutti. In questo senso, l'inclusione è strettamente legata all'idea di bene comune e di coesione sociale.

Su un piano politico e di *governance*, l'adozione di prospettive inclusive nei servizi educativi pone la necessità di integrare politiche e settori diversi. Un rischio concreto, in mancanza di coordinamento, è quello della frammentazione degli interventi: silos istituzionali che non comunicano tra loro possono generare duplicazioni, vuoti o incoerenze nei progetti educativi. Per evitarlo, si invoca una *governance* educativa integrata,

dove scuole, enti locali, sanità e terzo settore operino in modo sinergico sotto un indirizzo comune. La responsabilità collettiva nell'educazione inclusiva si traduce anche in *accountability* condivisa: i risultati (o le criticità) dell'inclusione non possono essere imputati solo alla scuola o al singolo insegnante, ma vanno letti come esito di un sistema integrato. Politicamente, ciò richiede di implementare strumenti di coordinamento intersettoriale vincolanti, pianificazione concertata e di investire risorse in modo trasversale, anche ripensando le priorità di spesa pubblica: intraprendendo una scelta politica di lungo periodo per costruire capitale umano e coesione sociale.

Infine, parlare di implicazioni politiche significa anche parlare di *advocacy* e partecipazione democratica. Un sistema educativo inclusivo richiede che le persone con disabilità e le loro famiglie abbiano voce nelle decisioni che le riguardano. Ciò conferisce legittimità e concretezza alle scelte, riducendo il rischio che gli interventi siano calati dall'alto senza rispondere ai bisogni reali. Il paradigma inclusivo, insomma, investe la politica educativa di una nuova concezione di cittadinanza: non più solo l'erogazione di un servizio, ma la costruzione partecipata di ambienti di apprendimento che riflettano i valori di una democrazia inclusiva. L'approdo auspicato è dunque un '*welfare* educativo' integrato, dove l'inclusione diventi criterio trasversale di qualità in ogni progetto formativo e dove ogni cittadino si senta corresponsabile nell'assicurare il diritto all'educazione per tutti.

4. Conclusioni

Gli interventi educativi a scuola e sul territorio in una prospettiva inclusiva richiedono un cambiamento di paradigma nella ricerca, nella pratica e nella *governance*. La Pedagogia speciale e la ricerca educativa sono chiamate a radicarsi nei contesti, adottando approcci partecipativi e trasformativi che le rendano strumenti di *empowerment* per le comunità locali. Allo stesso tempo, il territorio si configura sempre più come un attore educativo attivo: scuole aperte e integrate in reti territoriali, co-progettazione tra istituzioni educative, sociali e sanitarie, mobilitazione del terzo settore e dei cittadini, sono tutti elementi essenziali per costruire ambienti inclusivi duraturi. La connessione organica tra scuola e territorio, se sostenuta, può moltiplicare le risorse disponibili e garantire continuità nei percorsi di vita, trasformando l'inclusione in un percorso senza interruzioni, un progetto dal forte spessore etico e politico, che interroga valori e richiede scelte coraggiose di sistema. Investire nell'inclusione equivale a investire nel tipo di società che vogliamo costruire – una società in cui ogni persona è riconosciuta cittadina a pieno titolo, partecipe e contributrice.

Sul fronte delle prospettive, la sfida è duplice: consolidare quanto di positivo è stato avviato, assicurandone la piena attuazione e diffusione, e al contempo innovare, esplorando nuovi modi di fare ricerca e educazione che continuino a rimuovere barriere e a potenziare il senso di appartenenza di ogni studente. In definitiva, "inclusivo" non descrive solo un tipo di educazione, ma uno stile di cooperazione sociale: è l'aspirazione a un mondo in cui le differenze non separano ma arricchiscono, e in cui la scuola e il territorio si fondono in un unico ecosistema formativo.

Riferimenti bibliografici

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, *6*(1), 7-16.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Delorme, P. (2021). *Vers une* écologie *du prendre soin*. Intervention au colloque "De l'école à la société inclusive". Paris: Enseignement catholique.

Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *13*, 68-88.

Janvier, R. (2024), *L'école au service d'une société inclusive: pour une hybridation des ressources* https://www.rolandjanvier.org/articles/pedagogie-education/2383-lecole-au-service-dune-societe-inclusive-pour-une-hybridation-des-ressources-14-11-2024/#:~:text=L'approche%20écologique%20des%20ressources%20disponibles,durabilité%20et%20de%20son%20inclusivité

Riva, M. (2024). Un compito ineludibile per la pedagogia contemporanea: trasformarsi per trasformare i contesti ei processi formativi. In L. Fabbri, C, Melacarne, P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp.16-22). Lecce: PensaMultimedia.

Serina-Karsky, F. (2023). De l'éducation inclusive à la communauté éducative inclusive. *Phronesis*, Hors-série n°HS1, 171-189

Watkins, A. (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers*. European Agency for Development in Special Needs Education.

2.

Comunicare con i segni della LIS nella disabilità intellettiva grave

Communicating with LIS signs in severe intellectual disability

Teresa Colonna* e Antonella Valenti*

Sommario

La Lingua dei Segni Italiana (LIS), riconosciuta, oggi, come lingua storico-naturale, può rivelarsi un efficace strumento di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) nei casi in cui lo sviluppo del linguaggio verbale risulti compromesso. Il contributo descrive l'intervento educativo di A., una bambina con grave disabilità intellettiva, che, grazie a un percorso mirato, ha acquisito una serie di segni funzionali alla comunicazione. L'uso della LIS ha ridotto sensibilmente comportamenti disfunzionali, migliorando la sua capacità di interazione e il benessere globale. L'esperienza conferma come un approccio centrato sulle potenzialità gestuali, e non sulla sola verbalità, possa aprire nuove prospettive inclusive nei contesti educativi e riabilitativi.

Parole chiave: disabilità intellettiva, CAA, segni, scuola.

Abstract

Italian Sign Language (LIS), currently recognized as a historical-natural language, may serve as an effective tool within Augmentative and Alternative Communication (AAC) frameworks in situations where the development of spoken language is severely impaired. This study reports on the educational intervention of A., a child with profound cognitive disability, who, through a structured and individualized program, acquired a repertoire of communicative signs. The implementation of LIS was associated with a marked reduction in dysfunctional behaviors, alongside significant improvements in in-

* Università della Calabria.

teraction skills and overall well-being. These findings support the notion that approaches emphasizing gestural modalities, rather than relying exclusively on verbal expression, can foster new inclusive opportunities within both educational and rehabilitative settings.

Keywords: *cognitive disability, AAC, signs, school*.

1. Introduzione

La Lingua dei Segni Italiana (LIS) è una fra le lingue visivo-gestuali, riconosciuta come lingua storico-naturale, con una struttura lessicale, morfologica e sintattica che ne garantisce la piena autonomia rispetto alle lingue vocali. La sua affermazione è il risultato di un lungo percorso di emancipazione culturale, sociale e politica portato avanti dalla comunità sorda italiana e da studiosi impegnati nella valorizzazione della diversità linguistica. Per secoli, le lingue dei segni sono state considerate una forma comunicativa inferiore, spesso sostituite forzatamente dalle lingue parlate attraverso pratiche di oralismo. Il Congresso di Milano del 1880, ad esempio, decretò l'esclusione della lingua dei segni dall'istruzione dei sordi, causando un'epurazione sistematica delle lingue segnate da contesti scolastici e formativi. La riabilitazione del valore delle lingue dei segni inizia negli anni '60, con le ricerche di William Stokoe sulla American Sign Language e, negli anni '80, con gli studi pionieristici italiani condotti da Virginia Volterra e altri linguisti del CNR sulla Lingua dei Segni Italiana. Tali studi hanno attestato che le lingue dei segni presentano caratteristiche linguistiche comuni a tutte le lingue naturali: mutabilità, arbitrarietà, iconicità, doppia articolazione, regole sintattiche, estensibilità dei significati ovvero presenza di metafore. Le evidenze neuroscientifiche, inoltre, hanno messo in luce come le lingue dei segni siano processate nelle medesime aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle lingue vocali e tali risultati confutano in modo decisivo l'idea, priva di fondamento scientifico, che le lingue segnate siano in qualche modo inferiori sul piano cognitivo rispetto alle lingue parlate. La Lingua dei Segni Italiana (LIS) è anche veicolo di trasmissione culturale, attraverso cui si esprimono valori, identità e appartenenze della comunità sorda. Una svolta storica in tale direzione si è avuta il 19 maggio 2021, quando la Camera dei Deputati ha approvato la conversione in legge dell'articolo 34-ter del Decreto Sostegni, che sancisce il riconoscimento ufficiale, la promozione e la tutela della LIS e della LIS tattile (LISt). Tale riconoscimento apre nuove prospettive per l'impiego della lingua dei segni in contesti educativi, sanitari e istituzionali, consolidando il diritto alla piena accessibilità e inclusione.

Oggi, a scuola, l'utilizzo della LIS si sta sempre più affermando non solo come lingua a cui sono esposti gli alunni sordi bilingui bimodali, ma anche come risorsa preziosa all'interno di interventi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). In particolare, la modalità visivo-gestuale propria della LIS si dimostra estremamente efficace per alunni con disabilità intellettiva, disturbi dello spettro autistico o altre condizioni che impediscono l'uso funzionale della lingua orale. In molti di questi casi, non si parla, necessariamente, di apprendimento e utilizzo della struttura grammaticale della LIS, ma di un uso mirato del suo lessico, ovvero dei singoli segni, scelti per il loro valore comunicativo immediato. Tali segni assumono spesso la funzione di "parole-frase", cioè unità significative che, da sole, riescono ad esprimere richieste, stati d'animo o bisogni specifici. Questa modalità si adatta perfettamente a contesti in cui l'elaborazione linguistica complessa non è accessibile, permettendo comunque agli alunni di comunicare in modo funzionale. L'iconicità di molti segni – ovvero la somiglianza visiva tra il segno e ciò che rappresenta – facilita l'associazione tra significante e significato, rendendo più semplice il processo di apprendimento anche in bambini con gravissime difficoltà cognitive. In ambito scolastico, ciò si traduce in un maggiore livello di autonomia comunicativa, nella riduzione dei comportamenti disfunzionali legati alla frustrazione e in una partecipazione più attiva alle attività didattiche e relazionali. L'utilizzo della LIS in contesti educativi inclusivi richiede, tuttavia, personale adeguatamente formato, strategie condivise tra scuola e famiglia e una valorizzazione delle risorse comunicative del bambino. Il caso presentato in questo contributo offre una testimonianza concreta del potenziale della LIS come strumento di inclusione e partecipazione per bambini con disabilità intellettiva grave.

2. La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA): contesto e prospettive

La CAA è l'insieme di strategie, tecnologie e modalità alternative al linguaggio verbale, progettate per favorire la comunicazione in soggetti con bisogni comunicativi complessi. Non sostituisce la comunicazione verbale, ma la arricchisce, la amplia o la rende possibile in sua assenza.

Nel panorama della CAA si collocano diversi strumenti: dai PECS (Picture Exchange Communication System) alle tabelle comunicative, fino alle tecnologie digitali e vocali. Tuttavia, l'efficacia di ogni strumento dipende dal profilo individuale del bambino, dalle sue abilità simboliche, cognitive e motorie. In questo contesto, la LIS si rivela un'opzione privilegiata: diversamente da sistemi visivi statici, consente una comunicazione dinamica, immediata, emozionalmente più ricca e spesso più motivante. Inoltre,

la LIS permette una maggiore personalizzazione del messaggio, attraverso espressioni facciali, gestualità e orientamento corporeo, elementi che veicolano intensità, intenzionalità e contesto.

3. Il profilo funzionale di A.: storia e valutazione

A. è una bambina udente nata nel 2013, con grave disabilità intellettiva, che comporta compromissioni significative in tutte le aree dello sviluppo. La sua prima valutazione psicomotoria, effettuata all'età di 4 anni mediante la Scala Griffiths, ha rilevato un quoziente di sviluppo globale (QS) pari a 20, indicativo di un ritardo profondo e generalizzato. Ha iniziato a frequentare regolarmente la scuola primaria soltanto all'età di 8 anni, durante l'anno scolastico 2020/2021. Nei primi mesi di inserimento scolastico manifestava comportamenti di marcato isolamento, una severa compromissione della comunicazione verbale e rilevanti difficoltà nella regolazione emotiva, con frequenti crisi di pianto, verosimilmente legate all'incapacità di esprimere bisogni e desideri. Nel 2019, il neuropsichiatra infantile ha confermato l'indicazione a un trattamento abilitativo basato su un approccio neuro-psicomotorio globale, individuando come obiettivi prioritari la promozione della comunicazione intenzionale e l'integrazione di diversi canali espressivi. In tale prospettiva, è stata espressamente raccomandata l'introduzione della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA).

4. Le abilità gestuali: valutazioni pre-intervento educativo

Per orientare la scelta del canale comunicativo più efficace, è stata realizzata una valutazione approfondita delle abilità prassico-motorie e imitativo-gestuali. A questo scopo è stata somministrata la batteria APCM-2 (Abilità Prassiche e di Coordinazione Motoria, seconda edizione), che ha evidenziato criticità significative nelle abilità di coordinazione dinamica e grafo-motoria, ma un buon potenziale nei gesti simbolici e deittici. Successivamente è stato somministrato il Test di imitazione dei gesti delle mani (Russo, 1994) che consiste nell'imitazione di 15 posture da parte del bambino. A. ha mostrato un'esecuzione precisa, anche se si evidenziavano alcuni impacci nei micromovimenti delle dita, dovuti a sincinesie e stereotipie motorie. Questi risultati hanno costituito un'indicazione positiva verso l'utilizzo di una comunicazione visivo-gestuale. L'osservazione in contesto scolastico, condotta tramite la *checklist* CAPIRE (Moderato & Moderato), ha permesso di rilevare un profilo funzionale parzialmente reattivo: A.

mostrava la capacità di sostenere il contatto oculare, imitare gesti semplici e prestare attenzione condivisa per brevi intervalli di tempo. Tali prerequisiti sono risultati essenziali per la pianificazione dell'intervento.

5. L'intervento educativo: introdurre la LIS come CAA

L'intervento educativo è stato pianificato come percorso integrato tra scuola, famiglia e specialisti, basato sull'introduzione graduale di segni tratti dalla LIS, adattati alle esigenze di A. Sono stati inizialmente selezionati segni riferiti a bisogni primari e oggetti familiari (es. *mangiare, bere, palla, borsa*), privilegiando configurazioni semplici, iconiche e facilmente riproducibili. Il metodo adottato si è fondato sull'insegnamento per imitazione e modellamento: gli adulti di riferimento producevano il segno nel contesto della routine scolastica, accompagnandolo con la parola e mostrando l'oggetto o l'azione reale. Ad ogni tentativo di imitazione o produzione spontanea del segno da parte di A. veniva associato un rinforzo positivo, verbale o materiale.

L'intervento è stato strutturato in tre fasi:

1. Fase osservativa: rilevazione delle abilità gestuali esistenti e del comportamento comunicativo spontaneo.
2. Fase di insegnamento: introduzione sistematica dei segni, con attività integrate nella routine quotidiana.
3. Fase di generalizzazione: utilizzo spontaneo dei segni in contesti diversi, con diversi interlocutori.

In presenza di difficoltà motorie fini, i segni sono stati semplificati senza comprometterne la riconoscibilità. È stato fondamentale coinvolgere anche la famiglia e il personale ATA, affinché la comunicazione avesse coerenza e continuità.

6. Risultati osservati e impatto educativo

Dopo circa due mesi dall'introduzione della LIS, A. ha iniziato a utilizzare attivamente alcuni segni per richiedere oggetti o esprimere bisogni. La produzione del segno *"mangiare"* era corretta per configurazione della mano e movimento, sebbene inizialmente collocato in un luogo impreciso (sul naso invece che sulla bocca). Segni più complessi come *"borsa"* e *"palla"* sono stati riprodotti con discreta precisione e crescente intenzionalità.

L'impatto dell'intervento è stato significativo su più piani:

- *comunicativo*: aumento della comunicazione spontanea;
- *emotivo*: drastica riduzione delle crisi di pianto legate alla frustrazione, miglioramento del tono dell'umore;
- *relazionale*: incremento della qualità delle interazioni e dell'inclusione nel gruppo classe;
- *cognitivo*: maggiore partecipazione alle attività e miglioramento dell'attenzione condivisa.

Il segno è divenuto, in breve tempo, il canale di espressione intenzionale di A., che ha cominciato a manifestare soddisfazione per il riconoscimento dei suoi segni da parte degli altri.

7. Conclusioni

L'esperienza descritta evidenzia come la LIS possa costituire una risorsa strategica nella progettazione di percorsi educativi personalizzati per alunni con grave disabilità intellettiva. La sua efficacia come forma di CAA è sostenuta da studi recenti che confermano il ruolo positivo della comunicazione visivo-gestuale nel ridurre comportamenti problema, facilitare l'acquisizione di competenze simboliche e favorire la regolazione emotiva (Light & McNaughton, 2012; Wendt et al., 2011). È importante sottolineare che non tutti i bambini con disabilità intellettiva possono beneficiare allo stesso modo dell'uso della LIS. La decisione deve essere sempre fondata su un'accurata osservazione delle competenze fino-motorie, cognitive, simboliche e relazionali. Tuttavia, laddove vi siano le condizioni minime, la LIS si conferma una delle modalità più accessibili, motivanti e naturali per il bambino. Perché la LIS possa diventare un reale strumento di inclusione, è necessario che anche il contesto educativo si renda accessibile: ciò implica la formazione degli insegnanti, l'attivazione di mediatori della comunicazione e il coinvolgimento delle famiglie. È solo nella relazione tra soggetto e ambiente che si crea la possibilità autentica di comunicare. In definitiva, il caso di A. mostra come anche bambini con bisogni complessi possano accedere alla comunicazione se messi nelle condizioni giuste e la LIS può aprire la strada a nuove possibilità espressive, laddove il comportamento verbale fatica ad emergere.

Riferimenti Bibliografici

Beukelman, D., & Light, J. (2020). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs

CNR – Consiglio Nazionale delle Ricerche. (s.d.). LIS Corpus Project. https://www.cnr.it

Gale, E., Didden, R., Sigafoos, J., & Green, V. A. (2013). Increasing expressive vocabulary using manual signs and pictorial supports. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*(3), 349–366. https://doi.org/10.1007/s10882-012-9320-3

Giaconi, C. (2016). *Inclusione scolastica e disabilità: Strategie e strumenti per una didattica accessibile.* FrancoAngeli.

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(5), 373–396. https://doi.org/10.1023/A:1020589821992

Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology, 24*(1), 34–44. https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717

Moderato, P., & Moderato, L. (2004). *Capire: Checklist per l'osservazione delle abilità comunicative.* Edizioni Erickson.

Radutzky, E. (1992). Lingua italiana dei segni: Elementi di grammatica. CNR.

Russo, R. C. (1994). Test per le prassie motorie con l'imitazione dei gesti. In R. C. Russo (Ed.), *Indagini in neuropsichiatria infantile* (pp. 67–77). Libreria Cortina.

Tincani, M. (2004). Comparing the Picture Exchange Communication System and Sign Language Training for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(3), 152–163. https://doi.org/10.1177/10883576040190030301

Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2021). *Descrivere la lingua dei segni italiana: Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica.* Bologna: Il Mulino.

Wendt, O., Light, J., & Kent-Walsh, J. (2011). Effectiveness of augmentative and alternative communication interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20**(2), 121–138. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0050)

3.

AHA4AUTISM: promuovere l'invecchiamento attivo e sano per adulti con autismo attraverso buone pratiche e cooperazione internazionale

AHA4AUTISM: promoting active and healthy ageing for adults with autism through good practices and international cooperation

Pamela Iazzolino*, Lorena Montesano* e Antonella Valenti*

Sommario

Il progetto AHA4AUTISM, finanziato dal programma Erasmus+ nell'ambito dell'Azione Chiave 2 per le piccole partnership, promuove lo scambio di buone pratiche relative all'invecchiamento attivo e sano per adulti con autismo e delle risorse disponibili per i loro caregiver. L'iniziativa coinvolge quattro organizzazioni europee: Fundación Miradas (Spagna), Greek Carers Network EPIONI (Grecia), Università della Calabria (Italia) e Autism Praxis Infinity Solutions (APIS) Ltd (Cipro). La durata del progetto è di 24 mesi, dal 1° novembre 2023 al 31 ottobre 2025, con l'obiettivo di sviluppare e diffondere pratiche innovative per migliorare la qualità della vita delle persone con autismo. Le attività principali comprendono la ricerca delle buone pratiche e la creazione di un manuale per la loro implementazione, la formazione per l'applicazione delle pratiche identificate, campagne di sensibilizzazione e la diffusione dei risultati tramite eventi e comunicazioni online. Il coordinamento del progetto è affidato a Fundación Miradas, che gestisce la comunicazione tra i partner e con l'Agenzia Nazionale Spagnola SEPIE. AHA4AUTISM rappresenta un'opportunità unica per migliorare il benessere delle persone con autismo, sfruttando la collaborazione internazionale per creare un impatto positivo sulla loro qualità della vita.

* Università della Calabria.

Parole chiave: autismo, Erasmus+, invecchiamento sano e attivo, qualità della vita.

Abstract
The AHA4AUTISM project, funded by the Erasmus+ programme under Key Action 2 for Small-Scale Partnerships, promotes the exchange of good practices related to active and healthy ageing for adults with autism and the resources available for their caregivers. The initiative involves four European organizations: Fundación Miradas (Spain), Greek Carers Network EPIONI (Greece), University of Calabria (Italy), and Autism Praxis Infinity Solutions (APIS) Ltd (Cyprus). The project runs for 24 months, from November 1, 2023, to October 31, 2025, with the aim of developing and disseminating innovative practices to improve the quality of life of people with autism. The main activities include the identification of good practices and the creation of a manual for their implementation, training sessions to apply the selected practices, awareness-raising campaigns, and the dissemination of results through events and online communication. The project is coordinated by Fundación Miradas, which oversees communication among the partners and with the Spanish National Agency SEPIE. AHA4AUTISM represents a unique opportunity to enhance the well-being of people with autism, leveraging international cooperation to create a positive impact on their quality of life.

Keywords: *autism, Erasmus+, healthy and active ageing, quality of life.*

1. Introduzione

L'autismo in età adulta rappresenta una delle grandi sfide irrisolte della pedagogia speciale e dei sistemi di *welfare* europei. Se da un lato i bambini e gli adolescenti con disturbo dello spettro autistico (ASD) possono contare oggi su un numero crescente di strumenti diagnostici, interventi educativi e iniziative inclusive, lo stesso non può dirsi per gli adulti, specialmente in età avanzata, che affrontano il rischio di isolamento, decadimento della qualità della vita e mancanza di sostegni adeguati. In questo scenario si inserisce il progetto europeo AHA4AUTISM – Active and Healthy Ageing for Autism, finanziato nell'ambito del programma Erasmus+ Azione Chiave 2, con l'obiettivo di promuovere lo scambio e la diffusione di buone pratiche orientate all'invecchiamento attivo e sano degli adulti con autismo e al sostegno dei loro *caregiver*.

Il progetto, della durata di 24 mesi (1° novembre 2023 – 31 ottobre 2025), coinvolge quattro organizzazioni europee: Fundación Miradas (Spagna), Greek Carers Network EPIONI (Grecia), Università della Calabria (Italia) e Autism Praxis Infinity Solutions

(APIS) Ltd (Cipro). In un'ottica di cooperazione transnazionale, AHA4AUTISM mira a sviluppare pratiche innovative capaci di migliorare il benessere e l'inclusione sociale delle persone con autismo, promuovendo anche la salute mentale e fisica dei familiari e dei professionisti che le accompagnano.

2. Contesto e motivazione del progetto

Secondo l'ultima revisione del DSM-5-TR (APA, 2023), l'autismo è una condizione del neurosviluppo che si manifesta precocemente e persiste per tutta la vita, con vari gradi di compromissione nella comunicazione sociale e nei comportamenti ripetitivi. Tuttavia, le politiche e gli interventi rivolti alle persone con autismo tendono a concentrarsi quasi esclusivamente sulla fascia evolutiva, trascurando l'età adulta e ancor più quella senile (Cottini, 2024).

Diversi studi (Magiati, Tay, & Howlin, 2014) hanno evidenziato che l'inclusione sociale e l'accesso a contesti relazionali significativi sono fattori determinanti per la qualità della vita degli adulti con ASD. In parallelo, i *caregiver* familiari e professionali vivono spesso una condizione di sovraccarico emotivo, carenza di formazione specifica e scarsità di risorse. È in risposta a questa duplice esigenza – promuovere il benessere delle persone con autismo e sostenere i loro *caregiver* – che nasce AHA4AUTISM.

3. Obiettivi

Il progetto *AHA4AUTISM* nasce con l'obiettivo generale di promuovere l'invecchiamento attivo e sano delle persone con autismo, ponendosi come risposta concreta a un'esigenza sempre più urgente ma ancora poco esplorata nei sistemi di *welfare* europei. Nello specifico l'iniziativa si propone di colmare un vuoto di conoscenze, servizi e politiche mirate all'età adulta, attraverso un approccio centrato sulle buone pratiche e sulla cooperazione internazionale. In questa prospettiva, il progetto mira a identificare, sperimentare e disseminare modelli efficaci di intervento, valorizzando le esperienze già esistenti nei diversi contesti nazionali e adattandole alle specificità locali. La prima azione strategica è dunque la mappatura delle pratiche già attuate nei Paesi partner, con l'obiettivo di selezionare quelle maggiormente adeguate in termini di inclusione, benessere e partecipazione sociale. Le pratiche individuate costituiranno la base per la costruzione di un manuale operativo multilingue, accessibile e adattabile, destinato a operatori, *caregiver* e *stakeholder*. Il manuale fungerà da guida per l'implementazione delle

pratiche nei diversi contesti, offrendo strumenti concreti per promuovere l'autonomia, la salute e la qualità della vita delle persone adulte con diagnosi di ASD. Un ulteriore pilastro del progetto è rappresentato dalla formazione. Verranno, infatti, attivati percorsi formativi rivolti a figure professionali e familiari coinvolte nella cura, nell'educazione e nel supporto. La formazione sarà mirata a rafforzare le competenze pratiche, relazionali e organizzative necessarie per l'applicazione delle buone pratiche selezionate. Accanto agli aspetti più tecnici e operativi, il progetto prevede un intenso lavoro di sensibilizzazione sia a livello locale che internazionale. L'obiettivo è promuovere una cultura dell'inclusione che non si limiti all'età evolutiva, ma che accompagni le persone con ASD lungo tutto l'arco della vita, compresa l'età adulta e avanzata. Attraverso eventi pubblici, campagne di comunicazione e attività di *advocacy*, si intende contribuire a un cambiamento culturale che riconosca pienamente il diritto alla cittadinanza attiva per tutte le età. Infine, grande attenzione sarà dedicata alla valutazione dell'impatto delle azioni intraprese e alla disseminazione dei risultati. La documentazione dei processi e degli esiti permetterà non solo di garantire trasparenza e rigore scientifico, ma anche di facilitare la replicabilità delle esperienze in altri territori e contesti, assicurando così la sostenibilità nel tempo delle innovazioni introdotte.

4. Le buone pratiche: definizione e criteri

Nel contesto del progetto, per buona pratica si intende una strategia, metodologia o azione educativa e sociosanitaria fondata su evidenze, che abbia prodotto risultati positivi e che sia trasferibile ad altri contesti. La progettazione di una buona pratica deve rispondere a criteri di:

- Coerenza con i bisogni della persona e del contesto.
- Personalizzazione, fondata sulla storia individuale.
- Inclusività, ovvero la capacità di promuovere partecipazione e appartenenza.
- Sostenibilità, economica, organizzativa e sociale.

Come ricordato da Cottini (2024), l'efficacia degli interventi per le persone con autismo si gioca sulla qualità della progettazione educativa lungo tutto il ciclo di vita. AHA4AUTISM adotta dunque una prospettiva ecologica e relazionale, centrata sull'interazione tra individuo, ambiente e rete sociale.

5. Promuovere l'inclusione degli adulti con ASD

Il progetto si configura come un percorso organico e strutturato, finalizzato a promuovere l'inclusione attiva degli adulti con autismo dando particolare attenzione alla fascia over 30. L'intervento parte dalla consapevolezza che l'autismo in età adulta rappresenta una sfida ancora largamente irrisolta in termini di servizi, visibilità e opportunità, e intende affrontare questa criticità attraverso un approccio multidimensionale e collaborativo.

Una prima fase ha visto il coinvolgimento diretto dei partner nella mappatura e selezione di buone pratiche già esistenti nei rispettivi contesti nazionali. In Italia, ad esempio, è stato scelto come esempio di buona pratica il progetto *PizzAut*, un ristorante gestito da giovani adulti con autismo, che si è affermato come modello di riferimento per l'inclusione lavorativa, l'*empowerment* personale e la sensibilizzazione pubblica. Esperienze come questa dimostrano che l'inclusione non è un ideale astratto, ma una possibilità concreta, realizzabile attraverso progettazione consapevole, sostegno formativo e volontà collettiva. A partire dalle pratiche selezionate, i *partners* hanno avviato la redazione di un manuale operativo, pensato come strumento pratico e adattabile, disponibile in più lingue e in formato accessibile. Il manuale non si limita a descrivere le esperienze virtuose, ma ne analizza i presupposti, i benefici attesi e le condizioni per la loro replicabilità in contesti diversi, fornendo così una base solida per l'innovazione nei servizi rivolti alle persone con autismo in età adulta.

Accanto alla produzione di strumenti, il progetto prevede anche un ampio programma di formazione, rivolto a *caregiver* familiari, educatori, operatori sociali e sanitari. I moduli formativi, erogati sia in presenza che online, affrontano temi cruciali come la comunicazione con persone con ASD, la promozione del benessere psicofisico, la gestione dello stress e la costruzione di ambienti strutturati e prevedibili. L'obiettivo è rafforzare le competenze dei professionisti e dei familiari, creando una rete di sostegno informata e capace di rispondere ai bisogni complessi delle persone con autismo in età adulta.

Per ampliare l'impatto a livello sociale e culturale, sono previste anche iniziative di sensibilizzazione rivolte al grande pubblico: eventi, *webinar*, campagne digitali e pubblicazioni divulgative accompagneranno il progetto lungo tutto il suo sviluppo. Queste attività puntano a combattere lo stigma, ad aumentare la consapevolezza nelle comunità locali e a promuovere l'invecchiamento attivo come diritto e opportunità anche per le persone con ASD.

L'intero processo sarà sottoposto a un costante monitoraggio, con strumenti qualitativi e quantitativi volti a valutare l'efficacia delle azioni e l'impatto sul benessere dei

destinatari. La valutazione non si limiterà ai risultati immediati, ma includerà anche l'attivazione di nuove risorse e relazioni nei territori coinvolti, favorendo un cambiamento duraturo e strutturale.

Attraverso l'integrazione di ricerca, formazione, comunicazione e valutazione, il progetto si propone dunque come un modello di intervento sistemico, capace di incidere in profondità sulla qualità della vita delle persone autistiche adulte e delle loro famiglie, contribuendo allo stesso tempo alla costruzione di una società più consapevole, accogliente e inclusiva.

6. Conclusioni e sviluppi futuri

AHA4AUTISM si inserisce pienamente nelle prospettive della pedagogia speciale per l'inclusione, intesa come costruzione intenzionale di contesti capaci di rispondere alla molteplicità dei bisogni umani. L'adulto con autismo, ancora troppo spesso invisibile nelle politiche pubbliche, è al centro di un paradigma che coniuga diritti, autodeterminazione e qualità della vita (WHO 2001), in particolare, come evidenziato da Jordan e Powell (2003), il passaggio verso l'età adulta e l'invecchiamento richiede interventi personalizzati, interprofessionali e comunitari, che vadano oltre la diagnosi per promuovere esperienze significative di appartenenza, lavoro, affettività e cura di sé. L'invecchiamento attivo non è solo un obiettivo medico, ma una sfida educativa che riguarda la società nel suo insieme. All'interno di questo scenario, AHA4AUTISM si configura come una pratica rilevante di cooperazione internazionale, fondata sulla condivisione di conoscenze e sull'innovazione sociale. I risultati attesi del progetto comprendono non solo strumenti operativi a supporto del lavoro educativo e sociale, ma anche un cambiamento culturale sostanziale nella percezione dell'autismo in età adulta.

Nei prossimi mesi, i partners saranno impegnati nella diffusione del manuale, nell'attivazione di ulteriori reti territoriali e nella promozione di politiche pubbliche maggiormente sensibili alle esigenze delle persone con autismo lungo tutto l'arco della vita. La sostenibilità delle azioni intraprese sarà garantita dall'impegno congiunto dei partner e dal coinvolgimento diretto dei beneficiari, in un'ottica di *empowerment* e co-costruzione del cambiamento.

Riferimenti bibliografici

American Psychiatric Association. (2023). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.

APNABI (2021). *Scale for detecting and monitoring ageing process and/or deterioration in APNABI adult users. https://www.apnabi.eus/wp-content/uploads/2021/11/apnabi-estudio-envejecimiento-TEA-2021_compressed.pdf*

Autism Europe (2023). *Building An Inclusive Society For Autistic People*.

Cottini, L. (2019). Gli interventi efficaci nei disturbi dello spettro autistico: uno sguardo alle principali linee guida. *Giornale Italiano dei disturbi del Neurosviluppo*, *4*(1), 33-68.

Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of special education for inclusion*, *9*(1), 74-79.

Cottini, L. (2024). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità.* Roma: Carocci.

Erasmus + KA210-VET – Asociaciones a pequeña escala en Formación Profesional. (2023). European Commission.

European Commission (2021). *The Green Paper on Ageing.*

Frith, U. (2009). *L'autismo. Spiegazione di un enigma*. Roma-Bari: Laterza.

ISS - Istituto Superiore Di Sanità (2023). *Raccomandazioni della Linea Guida sulla diagnosi e sul trattamento di adulti con disturbo dello spettro autistico.* ISS, Roma.

Jordan R., & Powell S. (2003), Incoraggiare la flessibilità negli adulti con autismo. In H. Morgan (Eds.), *Adulti con autismo. Bisogni, interventi e servizi* (pp. 59-75). Trento: Erickson.

Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical psychology review*, *34*(1), 73-86.

START AUTISMO. (2014*). Manuale e linee guida per l'inserimento di persone con autismo.* Autism Europe.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF.* World Health Organization.

4.

Sport Inclusivo: le competenze degli allenatori. Un'indagine sugli allenatori di Baskin

Inclusive Sport: coaches' competencies. An investigation of baskin coaches

Claudia Maulini*, Antonio Cuccaro** e Chiara Gentilozzi***

Sommario

Lo sport inclusivo rappresenta un'opportunità per promuovere equità e partecipazione attiva delle persone con disabilità. Il presente studio esplora le competenze richieste agli allenatori di Baskin, sport che integra atleti con e senza disabilità in squadre miste, secondo i principi dell'Universal Design for Learning, attraverso un'indagine qualitativa che, mediante la tecnica del *focus group*, ha coinvolto allenatori formati dall'Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI). I risultati evidenziano l'importanza di competenze pedagogiche, relazionali e tecniche per adattare le attività alle diverse abilità degli atleti, promuovendo autonomia, benessere e senso di appartenenza. Tuttavia, emergono barriere strutturali e culturali che limitano la diffusione dello sport inclusivo, tra cui carenze formative e resistenze istituzionali. Le conclusioni sottolineano la necessità di programmi di formazione continua per gli allenatori, affinché lo sport diventi un contesto realmente inclusivo, superando modelli assistenzialistici e valorizzando il potenziale di ogni atleta.

Parole chiave: inclusione, allenatore, educazione, competenze.

* Università di Napoli "Parthenope".
** Università Telematica "Niccolò Cusano".
*** Università di Macerata.

Abstract
Inclusive sport represents an opportunity to promote equity and active participation of people with disabilities. This study explores the competencies required of Baskin coaches Baskin being a sport that integrates athletes with and without disabilities in mixed teams, following the principles of Universal Design for Learning, through a qualitative investigation involving coaches trained by the Italian Inclusive Sport Organization (Ente Italiano Sport Inclusivi, EISI) using the focus group technique. The results highlight the importance of pedagogical, relational, and technical skills to adapt activities to the diverse abilities of athletes, promoting autonomy, well-being, and a sense of belonging. However, structural and cultural barriers still emerge that limit the spread of inclusive sport, including training gaps and institutional resistance. The conclusions emphasize the need for continuous training programs for coaches so that sport can become a truly inclusive context, overcoming assistential models and valuing the potential of every athlete.

Keywords: *inclusion, coach, education, competences.*

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'inclusione delle persone con disabilità è divenuta centrale nelle politiche educative e sociali. Anche lo sport è sempre più riconosciuto come ambiente educativo che, oltre a garantire la partecipazione, promuove benessere, autonomia e cittadinanza attiva (De Anna, 2009; Block, 2013; EUCAPA, 2024; Van Coppenolle et al., 2003).

Tuttavia, i dati ISTAT più recenti (2019; 2021) continuano a evidenziare una partecipazione ridotta alla pratica sportiva da parte delle persone con disabilità, con marcate disparità territoriali tra Nord e Sud Italia. Questi divari sono spiegabili alla luce della prospettiva bio-psicosociale, secondo cui la partecipazione è influenzata da fattori ambientali che possono fungere da barriere o da facilitatori (Liu et al., 2025; Shields & Synnot, 2016; Saebu & Sørensen, 2011). Tra questi, risultano centrali la disponibilità di strutture accessibili, l'informazione, il supporto sociale, gli atteggiamenti culturali e – soprattutto – le competenze degli operatori sportivi (Jaarsma et al., 2014; Bodde & Seo, 2009).

Nel quadro delle attuali raccomandazioni internazionali, come quelle della Commissione Europea (2019; 2020), emerge con forza la necessità di formare allenatori capaci di gestire la diversità, promuovere l'accessibilità e progettare ambienti sportivi real-

mente inclusivi. L'allenatore, in questo senso, non può essere considerato un semplice tecnico, ma una figura educativa, capace di coniugare competenze tecniche, pedagogiche e relazionali (Maulini, 2019; Misener & Darcy, 2014; Patatas et al., 2018).

Modelli pedagogici recenti come l'*Universal Design for Learning* (UDL) e l'*Infusing Approach* propongono una revisione dell'intera impostazione formativa: non è sufficiente integrare l'inclusione con moduli occasionali, ma occorre che essa sia *infusa* in ogni aspetto della preparazione degli allenatori (Townsend et al., 2022; Coates, 2012; DePauw & Karp, 1994). L'UDL, applicato al contesto sportivo, consente di progettare attività accessibili per tutti, valorizzando le potenzialità individuali e promuovendo un ambiente partecipativo e motivante (Lieberman & Grenier, 2019; Pereira & Ith, 2024).

Un modello concreto di sport inclusivo che incarna questi principi è rappresentato dal *Baskin*, pratica sportiva nata in Italia e oggi considerata una *best practice* internazionale (Kiuppis, 2021). Il Baskin consente a persone con e senza disabilità di giocare insieme nella stessa squadra, grazie a regole e ruoli adattati. Si tratta di una forma di inclusione inversa, in cui i partecipanti con disabilità non solo prendono parte al gioco, ma ne sono protagonisti attivi (Milošević, 2023; Miatto et al., 2019).

L'esperienza del Baskin e la sua diffusione attraverso l'Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI) evidenziano il ruolo trasformativo dello sport, capace di incidere tanto sui partecipanti quanto sulle comunità in cui si inserisce. Tuttavia, la letteratura mette in luce come la diffusione di questi modelli richieda una formazione specifica e continua degli allenatori, che includa conoscenze sulle disabilità, strategie inclusive, competenze relazionali e capacità di lavorare in rete (Magnanini, 2017; Visentin, 2016; Jeanes et al., 2022).

In risposta a queste esigenze, il presente contributo presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta con un gruppo di allenatori di Baskin formati dall'EISI. La ricerca ha avuto l'obiettivo di esplorare le competenze ritenute necessarie per promuovere ambienti sportivi inclusivi, individuando al contempo i benefici, le criticità e le prospettive future legate alla diffusione dello sport inclusivo sul territorio.

2. Metodologia

La ricerca ha adottato un approccio qualitativo per esplorare le competenze richieste agli allenatori nello sport inclusivo, con un *focus* sul Baskin. È stata utilizzata la tecnica del *focus group*, efficace per indagare percezioni e significati condivisi (Morgan, 1997; Krueger & Casey, 2015).

Al gruppo dei partecipanti, composto da sei allenatori dell'associazione Baskin Napoli, affiliata all'Ente Italiano Sport Inclusivi (EISI), selezionati mediante campio-

namento intenzionale, secondo criteri di pertinenza e diversificazione del profilo professionale (Patton, 2002), è stato somministrato, prima dell'avvio del *focus group*, un breve questionario anagrafico per raccogliere informazioni su età, titolo di studio, anni di esperienza e ruolo nel Baskin.

I partecipanti (3 uomini e 3 donne, età media 41 anni) presentano percorsi formativi eterogenei: tra essi figurano docenti di scuola (anche di sostegno e scienze motorie), un istruttore sportivo, un agente di commercio e un genitore di un atleta con disabilità. Il *focus group*, della durata di circa 90 minuti, è stato condotto da un facilitatore con la presenza di un osservatore, audio-registrato e trascritto integralmente.

L'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) si è basata su categorie derivate dalla letteratura e dai dati, tra cui significato di inclusione, strategie, competenze, benefici, coinvolgimento della comunità, barriere e prospettive di sviluppo.

3. Risultati e discussione

L'analisi tematica condotta sui dati del *focus group* ha fatto emergere sei macro-categorie: concezione di inclusione, competenze degli allenatori, benefici dello sport inclusivo, coinvolgimento della comunità, barriere e prospettive future. Gli allenatori interpretano l'inclusione come un principio educativo intenzionale, basato su equità e accessibilità, in linea con l'*Universal Design for Learning* (Lieberman & Grenier, 2019; Pereira & Ith, 2024), descrivendola come la capacità di progettare situazioni differenziate che valorizzino le potenzialità di ciascuno: "Inclusione non è far fare a tutti la stessa cosa, ma progettare situazioni accessibili a tutti". Le strategie operative adottate – ruoli differenziati, adattamenti dei materiali, cura del clima di squadra – riflettono una visione che considera la diversità non un ostacolo ma una risorsa (Townsend et al., 2022; Coates, 2012). Le competenze ritenute essenziali si articolano su due livelli: tecnico-sportivo, fondato sulla conoscenza degli schemi motori e sulla capacità di adattare gli esercizi ("Se non conosci gli schemi motori di base, non puoi allenare adeguatamente"), e pedagogico-relazionale, che richiede osservazione, empatia e sostegno educativo ("La capacità più importante è quella umana: sfruttare le abilità di ognuno e offrire opportunità").Tale approccio supera la mera funzione tecnica dell'allenatore, che diventa facilitatore della crescita e promotore di autonomia, consapevole della necessità di formazione continua ("Un allenatore deve aggiornarsi continuamente per rispondere alle diverse abilità") come riconosciuto in letteratura (Misener & Darcy, 2014; Maulini, 2019; Patatas et al., 2018). Il Baskin viene descritto come un'esperienza capace di generare cambiamenti profondi sul piano individuale e sociale: *empowerment*, maggiore

fiducia, appartenenza e motivazione ("Lo sport libera la mente dai pensieri e crea una gratificazione personale enorme"; "Ragazzi inizialmente chiusi ora urlano in campo, desiderosi di partecipare"), dimensioni trasformative ampiamente documentate (Jaarsma et al., 2014; Block, 2013; Van der Ploeg et al., 2004). Il coinvolgimento della comunità emerge come fattore decisivo: il terzo tempo e le attività condivise con le famiglie ("Il terzo tempo è momento di convivialità che rafforza i legami"; "Anche i genitori cambiano visione, vedendo nei figli delle potenzialità e non come problemi") generano *empowerment* familiare e costruiscono un cambiamento culturale che si estende oltre il campo da gioco, confermando la centralità dei contesti di vita accessibili e supportivi (Liu et al., 2025; Saebu & Sørensen, 2011). Tuttavia, persistono barriere significative: carenza di palestre e attrezzature, resistenze culturali e una visione assistenzialista dello sport inclusivo ("Molti percepiscono lo sport inclusivo come pietistico o assistenzialista"), oltre alla mancanza di sostegno istituzionale e formazione adeguata ("La scuola può fare tanto per lo sport inclusivo ma manca una formazione adeguata per i docenti"), criticità già segnalate in letteratura (Visentin, 2016; ISTAT, 2019; Moliterni & Mastrangelo, 2016). In questo senso, gli allenatori auspicano un ripensamento dei percorsi di formazione universitaria e federale, per integrare esperienze sul campo e riflessione teorica, superando la frattura tra saperi disciplinari e competenze educative, in linea con le raccomandazioni europee che sottolineano la necessità di formare operatori dotati di strumenti specifici per l'inclusione (Consiglio dell'Unione Europea, 2019; UE, 2020). Infine, il modello del Baskin, nella sua logica di *reverse integration* (Kiuppis, 2021; Milošević, 2023), rovescia la prospettiva dell'inclusione trasformandola in una pratica educativa condivisa, dove le persone con disabilità diventano protagoniste attive e il gruppo intero sperimenta una nuova cultura della partecipazione.

4. Conclusioni

L'indagine con gli allenatori del Baskin Napoli ha offerto uno spaccato significativo sul potenziale educativo dello sport inclusivo, confermando l'importanza di un approccio pedagogico orientato all'accessibilità, alla partecipazione e alla valorizzazione delle differenze. L'inclusione è emersa come costruzione intenzionale di contesti in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto e messo in condizione di esprimere le proprie capacità. Le competenze richieste all'allenatore, oltre alla preparazione tecnico-sportiva, comprendono dimensioni relazionali e comunicative che fungono da facilitatori della partecipazione. In particolare, il Baskin, grazie alla sua struttura regolativa e al paradigma di *reverse integration* (Kiuppis, 2021; Milošević, 2023), si configura come

un laboratorio di coeducazione attraverso il gioco e la relazione. Tuttavia, le barriere emerse – infrastrutturali, culturali e istituzionali – evidenziano l'urgenza di investire in politiche formative e progettuali che rendano effettivo l'accesso allo sport per tutti. La revisione dei percorsi universitari e federali dovrebbe integrare stabilmente contenuti sull'inclusione, superando approcci sporadici, e ispirarsi a un modello infusivo (Townsend et al., 2022) che riconosca l'inclusione come criterio fondativo. La ricerca ha anche mostrato il valore della collaborazione tra allenatori, educatori, famiglie e scuole: solo una rete educativa può sostenere processi trasformativi e generare appartenenza. In questo senso, lo sport inclusivo non rappresenta solo una buona pratica, ma un paradigma educativo capace di rinnovare la cultura della partecipazione e la visione della cittadinanza. Investire nella formazione degli allenatori e sostenere una cultura condivisa dell'inclusione significa costruire una società più equa, solidale e capace di accogliere la diversità come risorsa.

Riferimenti bibliografici

Block, M. E. (2013). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Paul H. Brookes Publishing.

Bodde, A. E., & Seo, D. C. (2009). A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal, 2*(1), 57–66.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Consiglio dell'Unione Europea. (2019). *Conclusioni del Consiglio sull'accesso delle persone con disabilità alla partecipazione alle attività sportive*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 192/03.

Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy, 17*(4), 349–365.

de Anna, L. (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. Ricerche, teorie e prassi*. Milano: FrancoAngeli.

DePauw, K. P., & Karp, G. G. (1994). Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*(1), 3–13.

EUCAPA (2024). *Proceedings of the European Congress of Adapted Physical Activity*. [Edizione 2024, atti in corso di stampa].

ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica. (2019). *Conoscere la disabilità. Indagine sulle condizioni di vita delle persone con limitazioni funzionali*. https://www.istat.it/it/files//2019/07/Conoscere-la-disabilita.pdf

Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 24*(6), 871–881.

Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., & Lusher, D. (2022). Developing participation opportunities for young people with disabilities? Policy enactment and social inclusion in Australian junior sport. In H. Schaillée, R. Haudenhuyse, & L. Bradt (Eds.), *The potential of community sport for social inclusion* (pp. 107–125). London: Routledge.

Kiuppis, F. (2021). Disability inclusion in sport for all: Baskin as a best practice model. In *Research Handbook on Sports and Society* (pp. 291–306). Edward Elgar Publishing.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Lieberman, L. J., & Grenier, M. (2019). Infusing universal design for learning into physical education professional preparation programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(6), 3–5.

Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health, 13*, 1496631.

Magnanini, A. (2017). Inclusive coach between theory and practice. *International Journal of Sport Culture and Science, 5*(4), 364–374.

Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (2018). Integrated sport. Keywords of an inclusive model. In *Proceedings of the 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society*. International Science, Culture and Sport Association.

Maulini, C. (2019). *Educare allenando. Lo sport come pratica educativa*. Roma: Armando Editore.

Miatto, E., De Toni, M., & Maulini, C. (2019). Baskin: quando lo sport è per tutti. Una pratica partecipativa che favorisce l'inclusione. *Etica per le Professioni, 3*, 97–104.

Milošević, Ž. N. (2023). Baskin as a new possibility in adaptive physical exercise. *Fizička Kultura, 77*(2), 165–172.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Misener, L., & Darcy, S. (2014). Managing disability sport: From athletes with disabilities to inclusive organizational perspectives. *Sport Management Review, 17*(1), 1–7.

Moliterni, P., & Mastrangelo, M. E. (2016). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere inclusione e prosocialità: uno studio pilota. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 4*(2), 171–188.

Patatas, J. M., De Bosscher, V., & Legg, D. (2018). Understanding parasport: A systematic review of theoretical frameworks. *Disability and Society, 33*(6), 908–931.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pereira, L. C., & Ith, D. A. (2024). Using the universal design for learning framework to improve child and adolescent mental health. *Psychology in the Schools, 61*(9), 3728–3747.

Saebu, M., & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 21*(5), 730–738.

Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1), 9.

Townsend, R. C., Huntley, T. D., Cushion, C. J., & Culver, D. (2022). Infusing disability into coach education and development: A critical review and agenda for change. *Physical Education and Sport Pedagogy, 27*(3), 247–260.

UE - Unione Europea – Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Piano di lavoro dell'Unione europea per lo sport 2021–2024*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2020/C 419/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG1211%2801%29

Van Coppenolle, H., De Potter, P., Djobova, S., Dobreva, N., Wijns, W., & Van Peteghem, P. (2003). *Adapted physical activity: An interdisciplinary approach*. Leuvel: Acco.

Van der Ploeg, H. P., van der Beek, A. J., van der Woude, L. H., & van Mechelen, W. (2004). Physical activity for people with a disability: A conceptual model. *Sports Medicine, 34*(10), 639–649.

Visentin, S. (2016). Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: uno studio esplorativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 4*(1), 121–136.

5.

Diritto allo studio e studenti non tradizionali: una mappatura dei servizi in cinque atenei italiani

Right to study and non-traditional students: a mapping of services in five italian universities

Giulia Moretti*, Annalisa Morganti* e Moira Sannipoli*

Sommario

Il diritto a un'istruzione universitaria di qualità implica la capacità degli atenei di attivare servizi in grado di rispondere alle esigenze della popolazione studentesca, comprese quelle dei non-*traditional students*. Si tratta di studenti che, per caratteristiche sociodemografiche e condizioni di vita specifiche, sono più esposti al rischio di abbandono e incontrano maggiori ostacoli nel percorso accademico. Il presente contributo propone una mappatura dei servizi rivolti a questi studenti in cinque atenei italiani (Università del Salento, di Perugia, di Padova, Roma Tre e di Bolzano), condotta nell'ambito del progetto PRIN 2022 D.A.N.T.E.-U. L'analisi mira a individuare le strategie adottate dagli atenei partner del progetto per favorire l'inclusione e il successo formativo di questi studenti, contribuendo al dibattito sulla necessità di politiche istituzionali e pratiche didattiche più flessibili e personalizzate. I risultati delineano un quadro eterogeneo dei servizi universitari, evidenziando una significativa variabilità tra gli atenei: i servizi risultano diversificati nell'interpretazione del costrutto e nelle azioni messe in campo non solo a livello istituzionale, ma anche a livello dipartimentale, con una frammentazione che può incidere sull'accessibilità e sull'efficacia delle misure di supporto.

Parole chiave: diritto allo studio, studenti non tradizionali, inclusione, università.

* Università degli Studi di Perugia.

Abstract
The right to quality university education implies that universities must be able to activate services capable of meeting the needs of the student population, including those of non-traditional students. These are students who, due to specific sociodemographic characteristics and life conditions, are more exposed to the risk of dropping out and face greater obstacles in their academic paths. This paper presents a mapping of services aimed at these students in five Italian universities (University of Salento, Perugia, Padua, Roma Tre, and Bolzano), conducted within the framework of the 2022 PRIN project D.A.N.T.E.-U. The analysis aims to identify the strategies adopted by the partner universities to foster the inclusion and academic success of these students, contributing to the debate on the need for more flexible and personalized institutional policies and teaching practices. The results outline a heterogeneous picture of university services, highlighting significant variability among institutions: services differ in how the concept is interpreted and, in the actions, implemented not only at the institutional level, but also at the departmental level, with fragmentation that can impact the accessibility and effectiveness of support measures.

Keywords: *right to education, non-traditional students, inclusion, university*.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il concetto di diritto allo studio ha assunto una portata sempre più ampia, abbracciando non solo l'accesso all'istruzione ma anche la partecipazione piena e significativa di tutta la popolazione studentesca. In tale quadro, risulta fondamentale interrogarsi sulle modalità attraverso cui gli atenei possano farsi contesti inclusivi, capaci di rispondere efficacemente ai bisogni e alle diverse esigenze dei giovani adulti (MacDonald, 2018). Per gli studenti non-traditional si intende una popolazione di studenti che, per caratteristiche sociodemografiche e condizioni di vita specifiche, sono più esposti al rischio di abbandono universitario e di incontrare maggiori ostacoli nel percorso accademico (Coyne et al., 2012; Houghton & Fovet, 2012). Può comprendere lavoratori, studenti con disabilità e/o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), genitori, studenti con background migratorio, rifugiati, detenuti, neogenitori, studenti-atleti, *caregiver*, tra gli altri. Le loro traiettorie di accesso e permanenza negli studi universitari sono spesso segnate da ostacoli legati non solo a condizioni personali, ma anche a strutture organizzative poco flessibili o a una limitata offerta e strutturazione dei servizi universitari (Dovigo, 2020; Bocci & D'Alessio, 2016). La letteratura pedagogica

internazionale e nazionale sottolinea l'importanza di sviluppare approcci didattici e organizzativi capaci di garantire equità, partecipazione e benessere (Florian, 2014; Booth & Ainscow, 2011). In tale ottica, il concetto di Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2018) ha trovato crescente applicazione anche in ambito universitario, ponendo attenzione alla diversificazione dei mezzi di rappresentazione, coinvolgimento e azione ed espressione dei saperi (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Una recente revisione sistematica evidenzia che, sebbene gli interventi UDL nell'istruzione secondaria siano numericamente limitati, hanno prodotto effetti positivi su competenze professionali dei docenti, rispetto delle differenze e partecipazione attiva degli studenti. Tuttavia, l'implementazione di questi interventi richiede maggiori investimenti in termini di formazione pedadogica, rigore metodologico, aderenza al modello e valutazioni sistematiche (Dell'Anna et al., 2024). In Italia, la normativa ha progressivamente rafforzato le tutele, le azioni e i servizi per gli studenti con disabilità (L. 17/1999; L. 104/1992) e con DSA, ma le politiche per gli studenti non-traditional risultano ancora frammentarie. La presente indagine, inserita nel progetto PRIN "D.A.N.T.E.-U.", finanziato a livello nazionale tra i progetti considerati di rilevante interesse, coinvolge un network di università italiane (Università del Salento, Università di Roma 3, Università di Perugia, Università di Padova e la Libera Università di Bolzano) al fine di promuove la progettazione e l'implementazione di un curriculum inclusivo nell'istruzione superiore attraverso l'applicazione dei principi dell'UDL. Nello specifico, all'interno di tale indagine il progetto intende contribuire al dibattito attraverso una mappatura comparativa dei servizi offerti in cinque atenei: Roma Tre, Bolzano, Padova, Perugia e Salento.

2. Contesto e metodologia

Il presente studio si inserisce nel più ampio quadro delle attività previste dal progetto PRIN 2022 "D.A.N.T.E.-U. Design Accessibility Network to Enjoy University" (Codice Progetto:2022F5EZ43), che si propone di indagare e promuovere l'accessibilità universitaria attraverso la progettazione di ambienti formativi e organizzativi coerenti con i principi dell'UDL. In particolare, uno degli obiettivi principali del progetto è rappresentato dalla mappatura delle politiche e dei servizi messi in atto dagli atenei italiani per sostenere il diritto allo studio degli studenti non tradizionali. L'indagine ha coinvolto cinque atenei italiani – Roma Tre, Bolzano, Padova, Perugia e Salento – selezionati per la loro eterogeneità geografica, dimensionale e istituzionale. L'approccio metodologico adottato è di tipo qualitativo-comparativo. Dopo una prima fase esplorativa e documentale, centrata sull'analisi dei siti istituzionali, dei regolamenti e dei documenti,

è stato elaborato uno script semi-strutturato per la conduzione di interviste. Tale script ha avuto il fine di approfondire non solo la presenza o assenza di determinati servizi, ma anche le logiche sottostanti, gli indirizzi di *policy*, le criticità operative, i vincoli normativi e le visioni strategiche delle singole università. Nello specifico, la script di intervista riguardante la mappatura delle azioni e dei servizi promossi dagli atenei sul *Faculty Development* è stata strutturata in tre sezioni: una prima sezione riguardante l'organizzazione (piani di formazione/aggiornamento per docenti universitari strutturati e neo-assunti, *Teaching and Learning Center e change agent*); una seconda sezione riguardante la didattica (aree e contenuti del piano di formazione/aggiornamento); una terza sezione riguardante la professionalità (monitoraggi e approfondimenti sul tema della didattica universitaria). Le interviste sono state rivolte a figure-chiave individuate all'interno di ciascun ateneo, comprendenti direttori di dipartimento, coordinatori dei CdS, direttori dei centri di ateneo per la formazione dei docenti (C.A.F.Do.), delegati rettorali all'inclusione e alla didattica, referenti dei servizi universitari per gli studenti, responsabili dei centri linguistici, rappresentanti del diritto allo studio e, in alcuni casi, anche rappresentanti degli studenti o referenti di dipartimento. Previo consenso informato, le interviste sono state registrate, trascritte integralmente e sottoposte a un'analisi tematica finalizzata a individuare le principali categorie emergenti, nonché le convergenze e divergenze nei modelli adottati dalle cinque istituzioni universitarie.

La triangolazione tra fonti documentali, interviste e discussione collettiva all'interno del gruppo di ricerca ha permesso di restituire un quadro articolato e approfondito della realtà dei servizi universitari per studenti non tradizionali, contribuendo a far emergere non solo le pratiche in atto ma anche le direzioni culturali e istituzionali verso cui gli atenei si stanno muovendo.

3. Risultati della mappatura

L'analisi dei dati raccolti ha restituito un panorama complesso e variegato, nel quale si possono distinguere alcune convergenze significative tra i cinque atenei esaminati, ma anche importanti divergenze, sia sul piano delle politiche formali che su quello delle pratiche operative. Questi elementi sono emersi non solo dalla comparazione delle fonti documentali, ma soprattutto dall'ascolto e dall'interpretazione delle narrazioni offerte dalle figure-chiave intervistate, che hanno permesso di penetrare in profondità nella cultura organizzativa e nelle intenzionalità sottese ai servizi erogati.

4. Convergenze nei servizi e nelle politiche universitarie

Tutti gli atenei coinvolti mostrano un impegno concreto nell'ampliamento delle opportunità di accesso e permanenza all'istruzione universitaria per studenti non-traditional. Questo si traduce, anzitutto, nella presenza diffusa di politiche e servizi orientati all'inclusione della popolazione studentesca, con l'attivazione di tutorati specializzati e alla pari, la predisposizione di materiali accessibili, l'utilizzo di tecnologie assistive, la disponibilità di strumenti compensativi e servizi riguardanti il supporto alla didattica e al benessere psicologico. Parallelamente, tutte le università analizzate prevedono forme di supporto economico finalizzate ad attenuare le barriere di tipo socioeconomico. Tra queste rientrano borse di studio, esoneri totali o parziali dalle tasse universitarie, riduzioni calcolate sulla base dell'ISEE e, in alcuni casi, fondi ad hoc destinati nello specifico ad alcuni studenti. Un altro elemento trasversale è rappresentato dalla crescente attenzione verso la flessibilità accademica, in particolare a favore di studenti lavoratori, *caregiver* o genitori. In tutti gli atenei sono previste forme di iscrizione *part-time*, possibilità di concordare orari di esame personalizzati o di seguire i corsi a distanza, grazie alla digitalizzazione di contenuti e procedure. Comuni sono anche i servizi linguistici – garantiti attraverso i Centri Linguistici di Ateneo (CLA) – e i servizi di supporto psicologico, presenti in ciascun ateneo, anche se con livelli diversi di strutturazione. L'insieme di queste convergenze mostra l'esistenza di una tendenza generale, nel sistema universitario preso in esame, verso una maggiore apertura e adattamento alle unicità degli studenti, coerente con i principi internazionali del diritto allo studio e dell'educazione inclusiva.

5. Divergenze nella qualità, nella personalizzazione e nella visione dei servizi

Accanto a tali convergenze, l'indagine ha messo in luce importanti differenze tra i cinque atenei, che non si limitano alla varietà dell'offerta ma investono anche il grado di strutturazione, il livello di innovazione e la visione strategica con cui i servizi vengono concepiti e implementati. Gli atenei di Padova, Perugia e Bolzano adottano un approccio articolato. Essi integrano strumenti tecnologici sofisticati – come sintesi vocali, Barre Braille e piattaforme inclusive – e prevedono servizi specialistici per gli studenti. L'Università di Bolzano, in particolare, rappresenta un caso emblematico per la sua offerta trilingue (italiano, tedesco e inglese), la presenza della carriera alias per studenti *transgender* e l'attenzione al benessere psicologico, garantito attraverso servizi personalizzati e accessibili. L'Università di Padova si distingue per l'implementazione

di un sistema di tutorato fortemente strutturato, che include progetti di *mentoring, peer tutoring, tutor* accademici e il cosiddetto "*buddy system*" a supporto degli studenti internazionali. Padova e Perugia hanno inoltre attivato misure specifiche a favore di studenti rifugiati, detenuti o neogenitori, mostrando una sensibilità e un'attenzione significativa per categorie spesso trascurate dal sistema universitario. L'Università Roma Tre appare più orientata a una *governance* regolativa, centrata sulla definizione di linee guida e protocolli operativi, con un lavoro in essere per garantire sempre maggiori livelli di personalizzazione e innovazione. I servizi offerti dall'Università del Salento risultano molto solidi dal punto di vista amministrativo con una focalizzazione sulla gestione della carriera studentesca. Anche in questo caso è emerso l'inizio di un lavoro futuro orientato ad investire anche sugli aspetti relazionali, didattici e inclusivi. Queste divergenze testimoniano come, pur in un contesto nazionale che si muove verso l'inclusione, permanga una notevole eterogeneità nell'implementazione concreta delle politiche e nella capacità degli atenei di sviluppare ambienti formativi realmente accessibili, equi e sostenibili. I dati suggeriscono che le differenze risiedano non solo nelle risorse disponibili, ma soprattutto nella cultura istituzionale, nella formazione del personale e nelle *policy* generali universitarie per investire in una progettazione inclusiva della didattica e dei servizi.

6. Conclusioni

I risultati della mappatura condotta nei cinque atenei italiani analizzati – Roma Tre, Bolzano, Padova, Perugia e Salento – restituiscono un quadro complesso e articolato del modo in cui il diritto allo studio degli studenti non tradizionali viene interpretato e tradotto in politiche e servizi concreti. L'indagine ha evidenziato una tensione significativa tra una tendenza generale all'inclusione e alla flessibilità, da un lato, e forti differenze nei modelli di attuazione e nella qualità dell'offerta, dall'altro. Le convergenze riscontrate rappresentano il segno di una trasformazione culturale in atto nel sistema universitario italiano: oggi più che in passato, l'università riconosce la necessità di adattare i propri assetti organizzativi e didattici alla crescente diversificazione della popolazione studentesca. La presenza diffusa di servizi per gli studenti, il ricorso a modalità flessibili per studenti lavoratori o con carichi di cura, l'adozione di piattaforme digitali e di forme di tutorato orientate all'accompagnamento sono segnali positivi di un processo inclusivo in corso. Tuttavia, le divergenze emerse dimostrano come tali processi non siano ancora sistemici né equamente distribuiti. Alcuni atenei sono riusciti a sviluppare nel tempo una solida visione strategica, altri hanno investito su modelli più tradizionali e

prevalentemente di tipo amministrativo. La carenza di progettualità sistemica, l'assenza di strumenti di monitoraggio e valutazione dei servizi e la disomogeneità nella formazione del personale possono rappresentare elementi di criticità di un sistema universitario che rischiano di generare nuove forme di esclusione, marginalizzazione o d'altra parte di uguaglianza nelle prassi, soprattutto nei confronti degli studenti non *traditional*. Un aspetto rilevante emerso dal confronto con i referenti degli atenei è il ruolo cruciale della *governance* universitaria. Laddove esistono figure istituzionali dedicate, professionisti sensibili ai temi dell'inclusione e una rete di servizi integrata e dialogante, si osserva una maggiore efficacia nell'erogazione dei servizi e nella capacità di intercettare i bisogni degli studenti non *traditional*. Viceversa, in assenza di un coordinamento centrale o di un orientamento chiaro, le azioni rischiano di rimanere frammentate, sporadiche o delegate alle singole iniziative individuali. Dal punto di vista pedagogico, i dati confermano l'urgenza di una transizione da un modello compensativo, centrato sul soddisfacimento di bisogni speciali, a un modello realmente universale, capace di anticipare e prevenire le barriere all'apprendimento attraverso un'offerta formativa flessibile, accessibile e capace di rispondere alle unicità di ogni studente. L'adozione dei principi dell'UDL dovrebbe essere non solo auspicata, ma sostenuta attraverso interventi strutturali, a partire dalla più ampia formazione dei docenti universitari.

In conclusione, la mappatura realizzata costituisce un primo passo verso la costruzione di un osservatorio nazionale permanente sulle politiche universitarie per l'inclusione degli studenti non-*traditional*, finalizzato non solo alla raccolta e alla diffusione delle buone pratiche, ma anche alla costituzione di una rete universitaria più ampia e volta al sostegno dei processi decisionali, alla formazione del personale accademico e alla promozione di un cambiamento culturale in chiave pedagogica. Solo attraverso un'azione partecipata sarà possibile fare dell'università un contesto autenticamente inclusivo, aperto, plurale e capace di riconoscere e valorizzare la complessità delle condizioni e delle esperienze di ogni studente.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F., & D'Alessio, S. (2016). *La didattica universale per l'apprendimento: Principi e strumenti per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST, Inc. https://udlguidelines.cast.org/

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. CAST, Inc. https://udlguidelines.cast.org/

Coyne P., Pisha B., Dalton B., Zeph L. A., & Smith N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(3),162-172.

Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., & Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 4*(2sup). https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211

Dovigo, F. (2020). *Inclusione scolastica e non tradizionali. Una sfida pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Houghton M., & Fovet F. (2012), Reframing Disability, reshaping the provision of services. *Communiqué*, *13*(1), 16-19.

MacDonald K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, *5*(4), 159-164.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

6.

Percezioni della diversità e dimensione emotiva: uno studio qualitativo tra gli studenti di una scuola secondaria di primo grado in Molise

Perceptions of diversity and the emotional dimension: a qualitative study among students at a secondary school in Molise

Guendalina Peconio* e Martina Rossi*

Sommario

Il presente studio, condotto presso l'Istituto Comprensivo "A. Ricciardi" in occasione della Giornata Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità, analizza le percezioni e i vissuti emotivi degli studenti in relazione al concetto di diversità. La ricerca qualitativa ha coinvolto 58 studenti della scuola secondaria di primo grado (F=48.3%; M=48.3%; Altro=3.4%), mediante la somministrazione di un questionario semi-strutturato, volto a raccogliere narrazioni di episodi di diversità e le emozioni correlate. L'analisi tematica ha rivelato emozioni predominanti quali tristezza (49.2%), solitudine (28.8%), isolamento (27.1%) e imbarazzo (27.1%), evidenziando una significativa vulnerabilità emotiva legata a queste esperienze. Sono state identificate categorie tematiche rilevanti, tra cui aspetto fisico, nuove esperienze, origini culturali, performance scolastiche, reti relazionali e apparenze sociali. I risultati suggeriscono un forte legame tra la percezione della diversità e il benessere emotivo degli studenti, sottolineando l'urgenza di interventi pedagogici mirati a promuovere inclusività e consapevolezza. Tali interventi possono favorire lo sviluppo di ambienti educativi empatici e rispettosi, capaci di rafforzare la resilienza emotiva e la coesione sociale tra i giovani, contribuendo così alla costruzione di una comunità scolastica realmente inclusiva.

* Università degli Studi di Foggia.

Parole chiave: percezione di diversità, benessere, inclusione scolastica.

Abstract
This study, conducted at the "A. Ricciardi" Comprehensive Institute on the occasion of the International Day of Persons with Disabilities, analyzes students' perceptions and emotional experiences related to the concept of diversity. The qualitative research involved 58 lower secondary school students (F=48,3%; M=48,3%; Other=3.4%) through the administration of a semi-structured questionnaire aimed at collecting narratives of diversity-related episodes and associated emotions. The thematic analysis revealed predominant emotions such as sadness (49.2%), loneliness (28.8%), isolation (27.1%), and embarrassment (27.1%), highlighting significant emotional vulnerability linked to these experiences. Relevant thematic categories were identified, including physical appearance, new experiences, cultural origins, academic performance, relational networks, and social appearances. The findings suggest a strong connection between the perception of diversity and students' emotional well-being, emphasizing the urgency of pedagogical interventions aimed at fostering inclusivity and awareness. Such interventions can promote the development of empathetic and respectful educational environments, capable of strengthening emotional resilience and social cohesion among young people, thereby contributing to the construction of a truly inclusive school community.

Keywords: *perception of diversity, well-being, school inclusion.*

1. Introduzione e quadro teorico di riferimento

Il tema della diversità costituisce una delle sfide più cruciali e attuali per i sistemi educativi contemporanei, riflettendo la complessità delle società pluralistiche e globalizzate in cui viviamo. In ambito scolastico, la diversità non si limita alle differenze osservabili – come il genere, l'etnia, la lingua o la disabilità – ma comprende una vasta gamma di dimensioni, tra cui il background socio-economico, le convinzioni religiose, le competenze, gli stili di apprendimento e le preferenze personali (Banks, 2015; UNESCO, 2020). Queste molteplici forme di diversità rappresentano sia una risorsa sia una sfida per la scuola, che è chiamata a promuovere ambienti di apprendimento in grado di valorizzare ogni studente nella sua unicità.

L'inclusione scolastica, definita come la capacità di accogliere e sostenere tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e sociali, è riconosciuta a livello internazionale come principio fondante di una scuola equa e, soprattutto, di

qualità. La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) e le più recenti linee guida dell'UNESCO (2020) pongono l'accento sulla necessità di politiche e pratiche educative che favoriscano la partecipazione attiva e il benessere di ogni studente, promuovendo la rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione.

Un elemento centrale dell'inclusione è il riconoscimento della dimensione emotiva legata all'esperienza scolastica. Numerosi studi sottolineano come la percezione della diversità, sia essa vissuta in prima persona o osservata nei pari, possa suscitare una gamma di emozioni intense, tra cui tristezza, solitudine, ansia, vergogna o, al contrario, orgoglio e senso di appartenenza (Juvonen & Graham, 2014; Green et al., 2021). Le emozioni vissute dagli studenti in relazione alla diversità hanno un impatto diretto non solo sul benessere psicologico, ma anche sulla qualità delle relazioni sociali, sull'autostima e sui processi di apprendimento (Meyer & Turner, 2006; Mahoney et al., 2021).

La scuola, in quanto microcosmo sociale, è il luogo in cui più frequentemente si sperimentano dinamiche di inclusione ed esclusione. Esperienze di discriminazione, emarginazione o mancato riconoscimento della propria identità possono compromettere il senso di sicurezza e la motivazione degli studenti, generando effetti a lungo termine sullo sviluppo dell'identità personale e sociale (Dovidio et al., 2010).

Alla luce di queste considerazioni, la comprensione delle percezioni e dei vissuti emotivi degli studenti rispetto alla diversità emerge come un ambito di ricerca prioritario per lo sviluppo di pratiche educative capaci di rispondere con efficacia alle sfide poste dalla pluralità. In questo scenario, indagare le rappresentazioni della diversità e le emozioni connesse nei contesti scolastici italiani, e in particolare nelle scuole secondarie di primo grado, appare particolarmente rilevante. In questa fase dello sviluppo – preadolescenza e inizio adolescenza – si consolidano infatti processi identitari e sociali che influenzeranno le traiettorie di crescita dei giovani. Analizzare questi aspetti può offrire preziose indicazioni per la progettazione di percorsi educativi e di prevenzione del disagio, contribuendo a promuovere una cultura scolastica realmente inclusiva.

Pertanto, lo studio condotto e di seguito presentato si propone di esplorare le percezioni e i vissuti emotivi degli studenti della scuola secondaria di primo grado rispetto al tema della diversità, con particolare attenzione alle dimensioni esperienziali, narrative e relazionali che caratterizzano la quotidianità scolastica.

2. Metodologia della ricerca

2.1. Obiettivi

La presente ricerca si propone di analizzare come gli studenti di una scuola secondaria di primo grado percepiscono e vivono la diversità, indagando in particolare le narrazioni di episodi che li hanno portati a sentirsi diversi e le esperienze metacognitive degli stessi. La ricerca è stata condotta presso la scuola secondaria di I grado "Amodio Ricciardi" di Palata (CB) in occasione della Giornata Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità, somministrando agli studenti un questionario ad *hoc* anonimo.

2.2. Approccio metodologico e strumenti

Il questionario semi-strutturato utilizzato è composto da una sezione socio-anagrafica (età; sesso biologico; attività extrascolastiche frequentate) e da 3 domande: la prima a risposta aperta "Racconta di quella volta in cui ti sei sentito/a diverso/a"; la seconda, a risposta chiusa, al fine di indagare l'emozione associata alla situazione narrata, in questo caso, il partecipante ha potuto scegliere fra una o più delle seguenti emozioni: confusione, timore, solitudine, isolamento, imbarazzo, rabbia, frustrazione, tristezza, orgoglio, unicità; l'ultima domanda, a risposta aperta, ha voluto indagare la percezione di motivazione legata all'esperienza dell'emozione – o delle emozioni – selezionate.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si basa su un'analisi tematica di tipo qualitativo (Studio 1) finalizzata ad identificare le categorie emergenti nei vissuti degli studenti e un'analisi quantitativa delle statistiche descrittive (Studio 2).

L'analisi dei dati qualitativi è stata condotta seguendo un approccio induttivo basato sulla *Grounded Theory*, come proposta da Glaser e Strauss (1967), che costituisce il fondamento teorico del metodo *bottom-up*. La procedura è stata svolta da cinque sperimentatori indipendenti, ciascuno dei quali ha effettuato una lettura esplorativa delle trascrizioni per familiarizzare con il contenuto e identificare concetti e parole chiave ricorrenti. Successivamente, ogni sperimentatore ha raggruppato i concetti individuati in insiemi più generali, portando alla definizione di categorie tematiche preliminari. In una fase successiva, le categorie individuate dai singoli sperimentatori sono state confrontate in un processo di sintesi collettiva, durante il quale eventuali discrepanze sono state discusse e risolte fino a raggiungere un consenso condiviso. La codifica finale del testo è stata quindi effettuata attribuendo etichette ai segmenti del

discorso, organizzati in unità di analisi significative come frasi o paragrafi, sulla base delle categorie concordate.

2.3. Caratteristiche socio-anagrafiche del campione

Il campione dello studio è composto da 58 partecipanti della scuola secondaria di I grado "A. Ricciardi" di Palata (CB) con un'età media di 11,93 anni (DS = ±0,88), rappresentativa di una popolazione pre-adolescente. La distribuzione del genere biologico risulta bilanciata, con il 48,3% di maschi (n = 28), il 48,3% di femmine (n= 28) e una piccola percentuale che si identifica come "Altro" (3,4%, n = 2). Per quanto riguarda la partecipazione ad attività extrascolastiche, la maggioranza dei partecipanti riferisce di praticare attività sportive (65,5%, n = 38), seguite da attività musicali (39,7%, n = 23). Una percentuale minore non frequenta alcuna attività (15,5%, n = 9), mentre altre attività meno rappresentate includono la danza (12,1%, n = 7), i corsi STEM (6,9%, n = 4), la pittura (1,7%, n = 1), la ginnastica posturale (1,7%, n = 1), i progetti scolastici (1,7%, n = 1) e le lezioni di lingua (1,7%, n = 1). Questi dati evidenziano una forte adesione alle attività sportive e musicali tra i partecipanti, mentre una minoranza di essi non è coinvolta in alcuna attività extrascolastica. La distribuzione bilanciata del genere e la giovane età del campione rendono i dati rappresentativi di una popolazione pre-adolescente e funzionali a ulteriori analisi esplorative.

3. Studio 1

3.1. Risultati

L'analisi qualitativa delle risposte fornite dai partecipanti ha permesso di identificare sette categorie tematiche principali: trattamento differente, aspetto fisico/età, prestazioni, insicurezza davanti a nuove situazioni, isolamento/paura del giudizio, interessi diversi, difficoltà di adattamento e sensazione di unicità. Le presenti categorie sintetizzano le esperienze dei partecipanti in situazioni in cui si sono sentiti diversi, le emozioni provate e le ragioni sottostanti.

1. *Trattamento differente*

Molti partecipanti hanno riportato episodi in cui hanno percepito di essere trattati in modo diverso rispetto agli altri, spesso in ambito familiare, scolastico o sociale. Ciò ha generato sentimenti di esclusione, tristezza e rabbia. Esempi significativi includono:

- "Quando mia mamma ha regalato un telefono a mio fratello e a me no".
- "Quando mia mamma diede la buonanotte e il bacio a mio fratello e a me mi lasciò stare".
- "Quando stavo giocando con i miei amici a calcio e non mi passavano mai la palla".
- "Ero uscita con mio padre mio fratello e degli amici… Mi hanno lasciata da sola… non ho saputo trattenere le lacrime e sono scoppiata a piangere".

Queste esperienze sono spesso caratterizzate da una percezione di disparità e ingiustizia, che ha avuto un impatto emotivo significativo sui partecipanti.

2. *Aspetto fisico/età*

Diversi partecipanti hanno riportato episodi in cui si sono sentiti discriminati o giudicati a causa del loro aspetto fisico o della loro età. Questi episodi hanno generato sentimenti di inadeguatezza e insicurezza:

- "Erano tutte alte e magre, io no".
- "Ero in piscina ed erano tutte belle magre e io mi sentivo cicciona".
- "Quando ero una festa e io, essendo diabetico, tutti mangiavano e io no".
- "Una volta, facevo l'asilo e delle mie compagne mi dicevano che ero bassa e una mammoccia.

Tali episodi sottolineano l'importanza dell'immagine di sé e del confronto sociale durante l'infanzia e l'adolescenza.

3. *Prestazioni*

Molti partecipanti hanno condiviso esperienze in cui si sono sentiti diversi a causa delle proprie prestazioni, sia scolastiche che sportive. Sentimenti di inferiorità e paura del giudizio sono stati ricorrenti:

- "Quando a calcetto tutti avevano fatto gol ma io no e mi sentivo scarso".
- "Io mi sono sentito diverso quando io ho preso sei e tutti gli altri hanno preso di più di me".
- "Mi sono sentita diversa quando ero appena arrivata in Italia e pensavo che non fossi capace di fare le cose che facevano gli altri".

Le presenti parole evidenziano come il confronto con gli altri possa influenzare negativamente l'autostima.

4. *Insicurezza davanti a nuove situazioni*

L'insicurezza e il disorientamento in situazioni nuove sono stati temi ricorrenti. Molti partecipanti hanno descritto difficoltà di adattamento e paura di non essere all'altezza:

- "Mi sono sentito diverso quando ho provato un nuovo gioco".
- "Quando sono arrivato in Italia".
- "La prima volta che sono entrata a scuola".

Questi episodi riflettono le difficoltà di affrontare contesti nuovi, specialmente quando si percepisce una mancanza di supporto.

5. *Isolamento/paura del giudizio*

Il tema dell'esclusione sociale è emerso con forza dalle risposte. I partecipanti hanno raccontato episodi in cui si sono sentiti isolati o giudicati dagli altri:

- "Quando mi hanno detto che non potevo stare con loro perché non mi volevano".
- "Quella volta in cui non avevo un amico e nessuno con cui parlare".
- "Quando mi hanno detto di ritornare in Romania perché non mi volevano con loro".

Tali esperienze hanno generato sentimenti di solitudine, tristezza e frustrazione, evidenziando l'importanza dell'accettazione sociale per il benessere emotivo.

6. *Interessi diversi*

Alcuni partecipanti hanno descritto episodi in cui si sono sentiti diversi a causa dei loro interessi, che non coincidevano con quelli del gruppo:

- "Quando tutti i miei amici parlavano di calcio di cui io non so nulla".
- "Mi sono sentita diversa quando stavamo parlando di gusti musicali e a me non piaceva quello che piaceva a loro e viceversa".

Questi episodi evidenziano come la divergenza negli interessi possa portare a sentimenti di esclusione.

7. *Sensazione di unicità*

In alcuni casi, i partecipanti hanno descritto il sentirsi diversi in modo positivo, con un senso di unicità:

- “Quando tutti avevano la stessa felpa ma io no”.
- “Quando non ho fatto la seconda elementare con tutti i miei compagni”.

Questi episodi sottolineano come il sentirsi diversi possa talvolta essere vissuto come un’opportunità di distinguersi.

I risultati dell’analisi evidenziano come il sentirsi “diversi” sia un’esperienza comune durante l’infanzia e l’adolescenza, caratterizzata da una gamma di emozioni che spaziano dalla tristezza e insicurezza alla rabbia e, in alcuni casi, all’orgoglio. Le categorie individuate riflettono le principali aree di vulnerabilità emotiva dei giovani, come il confronto sociale, il desiderio di appartenenza e l’importanza del sostegno emotivo (Ecclestone, 2011; Martinsone et al., 2022; Nesi et al., 2022).

Il tema del trattamento differente evidenzia come le percezioni di ingiustizia, sia in ambito familiare che sociale, possano influenzare negativamente il benessere emotivo. Episodi come “mia mamma ha dato la buonanotte a mio fratello e a me no” sottolineano l’importanza di un trattamento equo per promuovere un senso di sicurezza e appartenenza.

L’aspetto fisico/età e le prestazioni mettono in luce il peso del confronto sociale e l’impatto che questo può avere sull’autostima. Frasi come “erano tutte alte e magre, io no” o “tutti avevano fatto gol ma io no” mostrano come il giudizio degli altri possa amplificare sentimenti di inadeguatezza. Inoltre, l’isolamento e la paura del giudizio sono temi centrali, che sottolineano il bisogno di accettazione sociale e il dolore causato dall’esclusione: “Quando mi hanno detto che non potevo stare con loro perché non mi volevano.” Queste esperienze suggeriscono l’importanza di interventi educativi volti a promuovere inclusività e rispetto. Il tema della Sensazione di unicità, sebbene meno rappresentato, suggerisce che il sentirsi diversi possa essere vissuto anche in modo positivo, come un’opportunità per distinguersi dagli altri.

Per quanto concerne le emozioni riportate dai partecipanti, le stesse sono state codificate in otto categorie principali: tristezza, senso di esclusione (isolamento), confusione, imbarazzo, rabbia, paura del giudizio, frustrazione e orgoglio. Di seguito, le emozioni principali con esempi rappresentativi:

1. *Tristezza*

La tristezza è l’emozione più frequentemente riportata. È emersa in situazioni di esclusione sociale, di percezione di inadeguatezza o confronto negativo con gli altri:

- “Ero in piscina ed erano tutte belle magre e io mi sentivo cicciona”.
- “Quando a calcetto tutti avevano fatto gol ma io no e mi sentivo scarso”.
- “Quando mi hanno detto di ritornare in Romania perché non mi volevano con loro”.

2. *Senso di esclusione (isolamento)*

Sentirsi soli o esclusi è un tema ricorrente, spesso legato a dinamiche sociali o familiari:

- "Quella volta il quale non avevo un amico e nessuno con cui parlare".
- "Quando stavo a scuola e per tutto il tempo non mi hanno parlato per niente".
- "Stavo giocando con i miei amici a calcio ma non mi passavano mai la palla".

3. *Confusione*

La confusione è spesso associata a situazioni nuove o impreviste, che i partecipanti hanno trovato difficili da comprendere o affrontare:

- "Quando sono arrivato in Italia".
- "Quando mia mamma diede la buonanotte e il bacio a mio fratello e mi lasciò stare".
- "Quando le mie amiche si sono vestite uguali senza dirmi niente".

4. *Imbarazzo*

L'imbarazzo è un'emozione comune, spesso legata al sentirsi al centro dell'attenzione in modo negativo:

- "Quando da piccola un giorno ho indossato il grembiule senza il colletto".
- "Quando ho ricevuto per la prima volta il mio primo soprannome".
- "Quando le prime volte che giocavo a calcio non riuscivo a palleggiare".

5. *Rabbia*

La rabbia è emersa in contesti di percezione di ingiustizia o trattamento differente:

- "Quando mia mamma ha regalato un telefono a mio fratello e a me no".
- "Quando mi hanno incolpata senza motivo".
- "Quando mi hanno detto di allontanarmi perché solo quella persona poteva sapere quella cosa".

6. *Paura del giudizio*

La paura del giudizio è strettamente collegata al confronto sociale e all'ansia di essere criticati o esclusi:

- "Io mi sono sentito diverso quando io ho preso sei e tutti gli altri hanno preso di più".
- "Quando tutti i miei amici parlavano di calcio di cui io non so nulla".
- "Mi sono sentita diversa quando stavamo parlando di gusti musicali e a me non piaceva quello che piaceva a loro".

7. *Frustrazione*

La frustrazione è emersa in situazioni in cui i partecipanti sentivano di non poter cambiare o influenzare gli eventi:

- "Quando mi hanno detto che non potevo stare con loro perché non mi volevano".
- "Non sapevo parlare in inglese".
- "Quando mi rimproverano a scuola calcio".

8. *Orgoglio*

Sebbene meno frequente, l'orgoglio è emerso in situazioni in cui i partecipanti si sono sentiti unici o diversi in modo positivo:

- "Quando tutti avevano la stessa felpa ma io no".
- "Quando dei miei compagni di classe mi insultavano perché non ero come loro, non mi importava di loro".

4. Studio 2

4.1. Risultati

Un'analisi quantitativa mostra che le emozioni più frequentemente riportate sono tristezza e senso di esclusione, seguite da confusione, imbarazzo e rabbia. L'orgoglio, pur presente, è un'emozione meno comune, evidenziando che il sentirsi diversi è spesso vissuto come un'esperienza non piacevole (Tab. 1).

Emozioni con Percentuali (in ordine decrescente)	
Emozione	Percentuale (%)
Triste	20.97%
Solo/a	17.74%
Isolato/a	12.90%
Imbarazzato/a	11.29%
Confuso/a	9.68%
Arrabbiato/a	9.68%
Timoroso/a del giudizio	8.06%
Unico/a	4.84%
Frustrato/a	3.23%
Orgoglioso/a	1.61%

Tab. 1 – Emozioni.

5. Discussioni e conclusioni

L'analisi delle emozioni collegate al sentirsi diversi evidenzia come queste esperienze siano prevalentemente associate a vissuti emotivi negativi, tra cui tristezza, senso di esclusione e imbarazzo. I risultati sottolineano l'importanza del contesto sociale e familiare nel definire il modo in cui i giovani percepiscono se stessi e le loro relazioni con gli altri (Wang et al., 2010; Branje et al., 2021; Jagerse et al., 2021).

La tristezza e il senso di esclusione sono particolarmente significativi, indicando che il sentirsi diversi è spesso vissuto come un'esperienza isolante e dolorosa. Questo è evidente in episodi come: "Quando mi hanno detto che non potevo stare con loro perché non mi volevano." e "Quella volta in cui non avevo un amico e nessuno con cui parlare." Tali esperienze suggeriscono la necessità di interventi educativi volti a promuovere l'inclusione e a contrastare il bullismo.

La paura del giudizio e l'imbarazzo riflettono l'influenza del confronto sociale e della pressione a conformarsi alle aspettative del gruppo (Yuan & Olivos, 2023; Tesser, 2024). Episodi come *"Quando stavamo parlando di gusti musicali e a me non piaceva quello che piaceva a loro"* evidenziano l'importanza di educare i giovani all'accettazione delle differenze individuali. Al contrario, il sentirsi unici e l'orgoglio, sebbene meno frequenti, mostrano che alcune esperienze di diversità possono essere vissute in modo positivo. Frasi come *"Quando tutti avevano la stessa felpa ma io no"* suggeriscono che il sentirsi diversi può essere una fonte di autenticità e autostima.

L'esperienza condotta e vissuta, in questo studio, mette in luce la complessità del vissuto emotivo associato al sentirsi diversi e sottolinea l'importanza di creare contesti che valorizzino la diversità e promuovano il benessere emotivo (Bembich & Pieri, 2023; Liverano, 2024; Berardinetti & Toto, 2025).Interventi mirati alla costruzione di ambienti scolastici inclusivi e alla sensibilizzazione delle famiglie sui bisogni emotivi dei giovani possono contribuire a ridurre il peso delle emozioni negative e a promuovere esperienze positive di unicità.

Riferimenti bibliografici

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Londra: Routledge.

Bembich, C., & Pieri, M. (2023). Benessere emotivo e self-care a scuola come misure di contrasto del rischio educativo. *Journal of Health Care Education in Practice*, *5*, 23-35.

Berardinetti, V., & Toto, G. A. (2025). La scuola come laboratorio di pace: comunicazione efficace e trasformazione culturale. *Journal of Health Care Education in Practice*, *7*, 25-34.

Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(4), 908-927.

Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. *Prejudice, stereotyping and discrimination*, *12*, 3-28.

Ecclestone, K. (2011). Emotionally-vulnerable subjects and new inequalities: the educational implications of an 'epistemology of the emotions'. *International Studies in Sociology of Education*, *21*(2), 91-113.

Gamage, K. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral sciences*, *11*(7), 102.

Glaser, B. G. (1967). *Strauss, The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for.

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, *58*(6), 1056-1069.

Jagers, R. J., Skoog-Hoffman, A., Barthelus, B., & Schlund, J. (2021). Transformative social emotional learning: In pursuit of educational equity and excellence. *American Educator*, *45*(2), 12.

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, *65*(1), 159-185.

Liverano, G. (2024). Promuovere l'inclusione di alunni in condizione di vulnerabilità scolastica attraverso pratiche didattiche interdisciplinari. *Journal of Health Care Education in Practice*, *6*, 139-152.

Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, *76*(7), 1128.

Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., ... & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, *12*, 760782.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, *18*, pp. 377-390.

Nesi, J., Rothenberg, W. A., Bettis, A. H., Massing-Schaffer, M., Fox, K. A., Telzer, E. H., ... & Prinstein, M. J. (2022). Emotional responses to social media experiences among adolescents: Longitudinal associations with depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *51*(6), pp. 907-922.

Tesser, A. (2024). Emotion in social comparison and reflection processes. In *Social comparison* (pp. 115-145). Londra: Routledge.

Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. Londra: Routledge.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO.

Wang, G., Gallagher, A., Luo, J., & Forsyth, D. (2010). Seeing people in social context: Recognizing people and social relationships. In *Computer Vision–ECCV 2010: 11th European Conference on Computer Vision, Heraklion, Crete, Greece, September 5-11, 2010, Proceedings, Part V 11* (pp. 169-182). Springer Berlin Heidelberg.

Yuan, X., & Olivos, F. (2023). Conformity or contrast? Simultaneous effect of grademates and classmates on students' educational aspirations. *Social Science Research*, *114*, 102908.

7.

I servizi di assistenza educativa scolastica nel territorio di Bergamo: dai dati dispersi a una *governance* per l'inclusione

School Educational Assistance Services in the Bergamo Area: From Fragmented Data to a Governance Model for Inclusion

Fabio Sacchi*

Sommario

L'Assistenza Educativa Scolastica (AES) è un servizio chiave per sostenere la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità. Nel Comune di Bergamo, l'AES coinvolge una rete articolata di attori istituzionali e prevede l'impiego di educatori, il coordinamento con le scuole e, in misura minore, l'attivazione di servizi complementari come trasporto assistito e tecnologie per l'autonomia. Tuttavia, la frammentazione e la parzialità dei dati ne limitano il monitoraggio e l'orientamento strategico. Nell'ambito del progetto di ricerca *More than just numbers: Disability Data Matter*, promosso dall'Università di Bergamo e finanziato da Fondazione Cariplo, è stata condotta un'analisi integrata dei dati quantitativi e qualitativi relativi all'AES, per esplorare criticità e potenzialità in vista della costruzione di un data *management system* locale. L'analisi, basata su statistica descrittiva e interviste alla responsabile del servizio, ha messo in luce discontinuità tra bisogni e risposte, assenza di dati disaggregati, difformità nei criteri di assegnazione e carenza di strumenti valutativi. I risultati suggeriscono l'urgenza di disporre di indicatori predittivi e strumenti condivisi, per migliorare l'equità degli interventi, ottimizzare le risorse e orientare le politiche pubbliche verso la piena inclusione scolastica.

* Università degli studi di Bergamo.

Parole chiave: disabilità, inclusione scolastica, assistenza educativa scolastica, *governance* dei dati.

Abstract
School Educational Assistance (AES) is a key service supporting the school participation of students with disabilities. In the Municipality of Bergamo, AES involves a complex network of institutional actors and includes the deployment of professional educators, coordination with schools, and, to a lesser extent, the provision of complementary services such as assisted transport and technologies for autonomy. However, the fragmentation and partiality of available data hinder effective monitoring and strategic planning. As part of the research project *More than just numbers: Disability Data Matter*, promoted by the University of Bergamo and funded by Fondazione Cariplo, an integrated analysis of both quantitative and qualitative AES-related data was carried out to explore existing challenges and opportunities in view of developing a local data management system. The analysis – based on descriptive statistics and an in-depth interview with the service coordinator – highlighted mismatches between needs and responses, a lack of disaggregated data, inconsistencies in allocation criteria, and the absence of evaluative tools. Findings point to the urgent need for predictive indicators and shared monitoring instruments to improve the equity of interventions, optimize resource allocation, and guide public policies towards full school inclusion.

Keywords: *disability, school inclusion, school educational assistance, data governance.*

1. I dati sulla disabilità: rilevanza strategica e criticità conoscitive

L'articolo 31 della *Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità* impegna gli Stati a raccogliere dati capaci di sostenere la formulazione e l'attuazione di politiche che permettano l'inclusione e la piena partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità (ONU, 2006).

Nonostante siano trascorsi quasi vent'anni da questo autorevole mandato, nel nostro Paese, la raccolta di dati relativi a questo segmento di popolazione è ancora caratterizzata da molteplici criticità che, nel loro insieme, determinano una conoscenza incompleta delle reali condizioni di vita delle persone con disabilità, dei loro bisogni e delle barriere al processo inclusivo limitando le possibilità di adottare interventi pubblici realmente efficaci, capaci di assicurare il pieno rispetto dei diritti sanciti dalla *Convenzione* stessa (Blangiardo, 2021).

Tra le criticità più rilevanti si evidenziano, in particolare, la *parzialità* e la *frammentazione*.

La parzialità si manifesta su due piani distinti, ma strettamente interconnessi. Il primo è di natura epistemica, radicato nelle scelte culturali, politiche ed etiche che orientano la costruzione del dato. La produzione di informazioni sulla disabilità non è mai un processo neutro, ma rispecchia visioni del mondo, priorità istituzionali e finalità governative (Grech, 2009). I criteri con cui si decide cosa osservare, come misurarlo e con quale scopo determinano ciò che viene reso visibile e, dunque, governabile, mentre ciò che resta fuori dalla misurazione tende a scomparire dal discorso pubblico e dall'agenda politica (Merry, 2016). Ne derivano rappresentazioni parziali del *complesso fenomeno disabilità* (Besio, 2021), frammentate o funzionali a logiche politico-amministrative, che enfatizzano alcuni aspetti e ne occultano altri, influenzando profondamente la costruzione del problema e le risposte politiche che ne derivano (Bacchi, 2009). Nel contesto italiano, questa parzialità è evidente nella coesistenza di definizioni che si rifanno a modelli differenti di disabilità. L'invalidità civile, basata su un approccio medico, valuta la menomazione rispetto alla capacità lavorativa e tende ad alimentare logiche selettive e assistenzialistiche. Al contrario, la recente legge delega n. 227 del 2021, ispirata al modello biopsicosociale dell'ICF, interpreta la disabilità come il risultato dell'interazione tra salute, ambiente e fattori personali, orientando le politiche verso l'inclusione, la rimozione delle barriere e l'equità nei diritti.

Il secondo piano riguarda la *parzialità strutturale* determinata dalla persistente assenza di indicatori statistici[1] in grado di raccogliere dati su aspetti fondamentali della vita quotidiana delle persone con disabilità, come la partecipazione culturale, il tempo libero, le relazioni sociali o la mobilità (European Commission, 2021). Questa limitata copertura informativa contribuisce a una rappresentazione incompleta del fenomeno, ostacolando la definizione di politiche capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni e dei contesti di vita.

La *frammentazione*, invece, deriva dalla molteplicità di enti (ISTAT, INPS, Ministeri, Regioni, ecc.) che, a vario titolo, raccolgono dati sulla disabilità adottando definizioni, finalità, criteri e strumenti non omogenei (Cardone & Foà, 2020). Questa pluralità di approcci comporta dati differenti per struttura, contenuti, finalità e mo-

[1] Un indicatore statistico è «una misura quantitativa sintetica, costruita a partire da una o più variabili, utilizzata per descrivere, monitorare o confrontare fenomeni complessi in modo standardizzato. Gli indicatori permettono di trasformare dati grezzi in informazioni utili all'analisi e alla decisione pubblica. Ad esempio, il tasso di partecipazione scolastica degli alunni con disabilità, calcolato come rapporto tra alunni con disabilità iscritti e popolazione scolastica totale, consente di valutare il grado di inclusione del sistema educativo» (European Union, & Joint Research Centre. (2008). *Handbook on constructing composite indicators: Methodology and user guide*. OECD publishing, p. 28).

dalità di gestione, generando un'organizzazione delle informazioni per compartimenti separati in cui ogni ente produce, raccoglie e conserva i propri dati secondo logiche autonome, senza un reale coordinamento con gli altri soggetti istituzionali. Ciò ostacola la possibilità di costruire una visione unitaria e longitudinale dei vissuti delle persone con disabilità e impedisce l'emersione di disuguaglianze sistemiche, rendendo difficile l'elaborazione di politiche fondate su evidenze solide (Wang, Kung & Byrd, 2018).

Per dare piena attuazione ai diritti sanciti dalla *Convenzione*, è necessario superare queste criticità avviando un dialogo con tutti i soggetti interessati (persone con disabilità, istituzioni, ecc.) che possa portare ad una conoscenza critica dei dati sulla disabilità. Ciò significa far emergere le scelte che ne orientano la produzione, chiarirne la natura e le implicazioni politiche ed etiche, e migliorare le modalità con cui vengono raccolti, classificati e utilizzati, nella prospettiva di costruire un sistema informativo realmente rappresentativo e rispettoso della disabilità, in grado di orientare politiche pubbliche inclusive e fondate su evidenze solide.

2. Il Progetto di ricerca *More than just numbers: disability data matter*

Consapevole dell'urgenza di avviare un processo partecipato di conoscenza e riflessione sui dati, l'Università degli studi di Bergamo ha promosso nel 2022 il progetto di ricerca *More than just numbers: Disability data matter*, finanziato dalla Fondazione Cariplo. Il progetto, sviluppato all'interno di una rete interistituzionale che coinvolge enti locali, università, terzo settore e persone con disabilità, si propone due obiettivi.

Il primo è avviare una riflessione critica sui presupposti, gli strumenti e le pratiche che regolano la produzione e l'uso dei dati sulla disabilità, evidenziandone le implicazioni epistemologiche, politiche ed etiche.

Il secondo è la progettazione e sperimentazione di un *data management system* per la provincia di Bergamo, inteso non solo come infrastruttura tecnica, ma anche come dispositivo organizzativo e relazionale, capace di integrare dati da fonti eterogenee in una logica intersettoriale e partecipata. L'intento è promuovere un uso pubblico dei dati che descriva in modo significativo la realtà e sostenga pratiche di *governance* basate su evidenze pertinenti, radicate nei territori e sensibili ai diritti e ai bisogni delle persone con disabilità.

Il progetto si articola in tre fasi, di cui le ultime due ancora in corso. La prima ha previsto la mappatura dei contesti istituzionali, normativi e culturali che influenzano la produzione e l'uso dei dati, con una ricognizione delle fonti statistiche e dei sistemi informativi esistenti, analizzandone potenzialità e limiti. La seconda fase è dedicata

alla progettazione partecipata del sistema, attraverso interviste, laboratori e momenti di co-costruzione con *stakeholder* istituzionali, operatori e persone con disabilità, per individuare categorie, dimensioni e indicatori capaci di restituire una rappresentazione più ampia e integrata dei vissuti. La terza fase riguarda l'implementazione del sistema e la sua sperimentazione tramite raccolta e analisi dei dati con gli attori coinvolti, per valutarne la fattibilità e la capacità di integrare informazioni prodotte da soggetti diversi in un sistema coerente, accessibile e utile all'azione pubblica.

Tra gli *stakeholder* della fase sperimentale vi è anche il servizio di Assistenza Educativa Scolastica (AES) del Comune di Bergamo, la cui partecipazione ha permesso di ampliare le conoscenze sui dati in ambito educativo e rappresentato un passaggio conoscitivo utile ad approfondire, in chiave situata, le opportunità e i limiti dell'integrazione tra fonti eterogenee.

3. Uno *stakeholder* del progetto: il servizio di Assistenza Educativa Scolastica

L'Assistenza Educativa Scolastica, introdotta dalla legge n. 104 del 1992, nasce per sostenere la partecipazione scolastica degli alunni con disabilità mediante l'introduzione della figura professionale dell'assistente educatore. Questo professionista affianca il lavoro dei docenti curricolari e di sostegno per contribuire, attraverso un'azione educativa quotidiana centrata sulla relazione e sull'accompagnamento, alla costruzione di un ambiente inclusivo (Zanazzi, 2022). Il suo agire professionale si svolge in una triangolazione educativa tra scuola, famiglia e territorio e si pone l'obiettivo di promuovere protagonismo, autonomia e partecipazione sociale degli alunni con disabilità (Fiorucci, 2024; Di Masi, 2022; Cottini, 2021).

Dal punto di vista amministrativo, la gestione dell'AES è affidata, secondo le normative regionali, ai Comuni o alle Province, generando una forte eterogeneità a livello nazionale, con differenze nei profili professionali, nei contratti, nell'integrazione con il sistema scolastico e nei servizi offerti (Zanazzi, 2022).

In Lombardia, questo servizio è regolato dalla legge regionale n. 12 del 2008 e dalle Delibere di Giunta n. XI/2720/2019 e n. XI/2288/2024, che prevedono, oltre all'assegnazione di un assistente educatore, il trasporto casa-scuola, soprattutto per alunni con disabilità grave o residenti in aree periferiche, e, in casi specifici, l'attivazione di educativa domiciliare per garantire continuità del supporto educativo in caso di assenza prolungata o bisogni complessi.

Nel Comune di Bergamo, il servizio è coordinato dall'Area Istruzione in collaborazione con Provincia, scuole, servizi sociali e sanitari e cooperative accreditate incaricate

dell'erogazione. Il funzionamento dell'AES si basa sulla raccolta sistematica di dati amministrativi, dalle richieste delle famiglie alle informazioni anagrafiche e diagnostiche, fino alla tipologia di scuola frequentata, che documentano i principali passaggi della presa in carico. A questi si aggiungono i flussi informativi provenienti dalle scuole (sulle ore di assistenza richieste) e dalle cooperative (su educatori e attività svolte).

Questi dati, gestiti tramite strumenti digitali come il Portale Unico e altri canali istituzionali, costituiscono la base informativa del servizio e sono stati oggetto di analisi nel progetto di ricerca *More than just numbers: Disability data matter*. Nello specifico, l'indagine ha esplorato come i dati vengano prodotti, gestiti e utilizzati all'interno del servizio AES, e in che misura possano contribuire allo sviluppo di strumenti conoscitivi più integrati, affidabili e utili all'assunzione di politiche orientate al riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità.

4. Metodologia della ricerca: un disegno empirico multilivello

Sul piano metodologico, *More than just numbers: Disability data matter* adotta un disegno empirico, esplorativo e multilivello, basato su un approccio integrato che prevede l'analisi congiunta di dati quantitativi e qualitativi, raccolti attraverso strumenti complementari (Creswell & Plano Clark, 2018).

I dati quantitativi, estratti dai sistemi informativi in uso e organizzati in *dataset*, sono analizzati mediante tecniche di statistica descrittiva, con l'obiettivo di ricavare informazioni utili a costruire un quadro conoscitivo sempre più preciso e articolato della popolazione con disabilità della provincia di Bergamo. L'analisi inoltre permette di mettere a confronto *dataset* provenienti da fonti informative diverse, individuando potenziali piste di interoperabilità e criticità nei flussi informativi esistenti.

I dati qualitativi sono ottenuti tramite interviste semi-strutturate somministrate a figure responsabili della *governance* e dell'organizzazione dei dati nei rispettivi enti. Le interviste si articolano in 18 domande, distribuite in sei indicatori: *Gestione dei dati*, che esplora aspetti tecnico-organizzativi legati a raccolta, aggiornamento, archiviazione, interoperabilità e strumenti digitali; *Costruzione del dato*, che indaga le logiche epistemologiche che orientano significati e usi del dato; *Norme e politiche*, volto a rilevare coerenze e criticità rispetto ai riferimenti normativi e al ruolo dei dati nelle politiche pubbliche; *Etica e diritti*, che riguarda le dimensioni dell'equità, della giustizia e della visibilità delle persone con disabilità; *Culture e pratiche professionali*, centrato su competenze, rappresentazioni e pratiche degli operatori; e infine *Uso decisionale e comunicativo*, che analizza l'impiego dei dati nei processi decisionali, di trasparenza e di rendicontazione.

Le risposte raccolte sono anlizzate mediante un approccio qualitativo che combina la *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) e i principi della *Grounded Theory* (Charmaz, 2006).

Questo protocollo è stato applicato anche al servizio di Assistenza Educativa Scolastica del Comune di Bergamo. Il gruppo di ricerca ha analizzato un *dataset* in formato *Excel* contenente dati anagrafici e scolastici, certificazioni, diagnosi e servizi attivati (trasporto, assistenza, ausili, sostegni sensoriali) negli ultimi cinque anni scolastici. Parallelamente, l'intervista alle due responsabili del servizio è stata codificata tematicamente secondo i sei indicatori poco sopra illustrati.

5. Il servizio di AES di Bergamo: dati, pratiche e criticità sistemiche[2]

Nel corso dell'anno scolastico 2024-2025, l'AES del Comune di Bergamo ha supportato 640 alunni con disabilità, dai 3 ai 21 anni, distribuiti in scuole di ogni ordine e grado. Questo dato, in costante crescita nel quinquennio (+11% rispetto al 2021-2022), riflette una tendenza nazionale (ISTAT, 2024) e sta fortemente sollecitando il sistema locale di supporto educativo nella ridefinizione delle politiche locali in chiave integrata e anticipatoria.

La maggior parte dei soggetti è di sesso maschile (70%) e frequenta la scuola primaria (40%), seguita dalle secondarie di primo e secondo grado mentre solo il 13% è iscritto alla scuola dell'infanzia. Le principali diagnosi sono rappresentate dai disturbi dello spettro autistico (31%) e dall'ADHD (14%), mentre le disabilità sensoriali si attestano sotto il 3%. Infine, il 51% degli alunni è certificato ai sensi dell'art. 3, comma 3 della legge n. 104 del 1992, indicando bisogni ad alta complessità.

L'analisi dei materiali raccolti con le interviste ha permesso di approfondire criticamente la natura dei dati disponibili e il funzionamento del servizio. Per quanto riguarda la gestione dei dati (primo indicatore), emerge un sistema informativo frammentato, che raccoglie dati esclusivamente quantitativi, avvalendosi di strumenti digitali non integrati, con uso prevalente di fogli *Excel* e assenza di aggiornamenti in tempo reale (*non c'è un'unica piattaforma dove far confluire tutte le informazioni: ogni ente che collabora con noi ha il suo sistema e questo rende difficile il coordinamento*). Questa disarticolazione comporta la necessità, per gli operatori, di continui incroci e verifiche manuali, con un forte dispendio di tempo e il rischio di incoerenze: *ogni volta che serve una statistica aggiornata dobbiamo incrociare più file, e spesso ci accorgiamo che le infor-*

[2] In corsivo sono riportati i *verbatim* estratti dalle interviste alle responsabili del servizio.

mazioni non coincidono. Tutto ciò si sostanzia in una ridotta capacità di monitoraggio e in una risposta meno tempestiva ai bisogni degli studenti, in linea con quanto rilevato in letteratura sui limiti dei sistemi informativi non integrati (OECD, 2019).

Dal punto di vista epistemologico (secondo indicatore), la costruzione del dato avviene in assenza di un impianto concettuale condiviso tra i soggetti coinvolti e in cui prevale una logica di rendicontazione: *ci concentriamo su cosa facciamo, ma non su cosa cambia per gli alunni. Il dato resta prevalentemente uno strumento di rendicontazione perché abbiamo numeri su ore e utenti, ma non su cosa funziona e per chi*. Si conferma, così, la natura mai neutrale del dato, ma il suo essere sempre un prodotto sociale, costruito a partire da specifiche prospettive sul fenomeno che si intende indagare, nutrite, a loro volta, da approcci culturali, priorità operative e rapporti istituzionali (Merry, 2016).

Anche sul piano normativo e politico (terzo indicatore) emergono criticità legate a una *governance* multilivello poco strutturata. Sebbene il servizio coinvolga Comune, scuole, cooperative e servizi sanitari, le relazioni tra i diversi attori appaiono informali ed episodiche, prive di regole condivise. Una responsabile, infatti, sottolinea che *il tavolo tecnico esiste, ma si riunisce solo quando ci sono emergenze, non c'è un lavoro di regia continuativa* disvelando modalità decisionali frammentate e che ancora mancano una visione comune e criteri di valutazione condivisi che sono invece essenziali per un funzionamento efficace ed efficiente dei servizi educativi integrati (Gori, 2016).

L'analisi delle risposte alle domande afferenti al quarto indicatore, dimensione etica, disvela un ulteriore limite che risiede nella carenza di dati disaggregati e anche qualitativi capaci di restituire la complessità delle condizioni individuali: *non abbiamo dati su cittadinanza o situazione economica. Il bisogno viene descritto dalla scuola, ma non sempre tiene conto delle condizioni di contesto*. Questa lacuna rende invisibili alcune forme di vulnerabilità e favorisce distorsioni allocative: *a volte arrivano richieste ben argomentate per chi ha già tante risorse, mentre chi avrebbe bisogno di più supporto non emerge*. Risulta pertanto evidente che l'assenza di certi dati contribuisce a perpetuare disuguaglianze e a escludere le soggettività meno visibili dai processi decisionali (D'Ignazio & Klein, 2020; Merry, 2016).

Sul piano culturale e professionale (quinto indicatore), si rileva una distanza percepita tra la visione educativa promossa dal Comune e le aspettative delle scuole: *spesso ci viene chiesto un numero di ore, senza che ci sia una reale progettazione condivisa delle finalità dell'intervento, inoltre ogni referente scolastico ha criteri diversi e questo rende difficile fare valutazioni e confronti*. Sembra pertanto emergere una tensione tra logiche burocratico-prestazionali e approcci educativi personalizzati: la riduzione dell'intervento educativo a un mero dato quantitativo finisce per comprometterne la dimensione progettuale e relazionale, favorendo risposte standardizzate e poco efficaci (Bove, 2009; Benvenuto, 2013).

Infine, le informazioni emerse dalle domande relative alla dimensione comunicativa e decisionale (sesto indicatore) mostra alcune sperimentazioni promettenti, ma non ancora sistematizzate. L'introduzione dell'educatore di plesso e l'attivazione di tavoli interistituzionali rappresentano tentativi di superare la logica prestazionale, anche se, come osserva la responsabile del servizio: *sperimentiamo, ma senza dati condivisi è difficile capire se stiamo andando nella direzione giusta*. L'assenza di indicatori di esito o impatto limita la capacità del sistema di apprendere e migliorarsi, confermando quanto segnalato anche dall' UNESCO (2020).

6. Considerazioni e prospettive

L'analisi condotta sui dati del servizio di AES del Comune di Bergamo evidenzia con chiarezza le criticità di un sistema informativo frammentato, ancora poco orientato alla valutazione e alla *governance* inclusiva e, al contempo, rende evidente l'urgenza di superare una visione ristretta della conoscenza, limitata alla mera rendicontazione quantitativa e alla gestione amministrativa del servizio, per costruire un approccio capace di valorizzare il dato come strumento di comprensione dei bisogni, delle disuguaglianze e delle condizioni reali di partecipazione.

In questa prospettiva, un *data management system* realmente partecipato e intersettoriale, come quello che si sta delineando nell'ambito del progetto *More than just numbers*, può essere strategico per trasformare i dati disponibili in conoscenza pubblica generativa, a condizione che venga accompagnato da una visione condivisa e da investimenti che rendano la raccolta e l'uso dei dati pratica riflessiva, relazionale e politica, leva per progettare politiche di inclusione, giustizia sociale e pieno riconoscimento dei diritti (Kitchin, 2014).

Riferimenti bibliografici

Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to Be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Australia.

Benvenuto, G. (2013). *Governare l'educazione: tra valutazione, audit e dispositivi di controllo*. Milano: FrancoAngeli.

Blangiardo, G. C. (2021). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Istat: Roma.

Bove, C. (2009). *La scuola inclusiva: una sfida possibile*. Milano: FrancoAngeli.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Cardone, M. & Foà, D. (2020). La valorizzazione del patrimonio informativo nell'ambito delle strategie di digitalizzazione della pubblica amministrazione. *Munus: rivista giuridica dei servizi pubblici: 3, 2020*, 585-624.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.

D'Ignazio, C. & Klein, L. F. (2020). *What gets counted counts* (Chapter 4). In *Data feminism* (pp. 51-63). Cambridge, MA: MIT Press.

Di Masi, D. (2022). "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *L'integrazione scolastica e sociale*, *21*(4), 80-91.

Fiorucci, A. (2024). Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione. *Gifted Education and Inclusive Didactic*, *2*, 236-245.

Grech, S. (2009). Disability, poverty and development: Critical reflections on the majority world debate. *Disability & Society*, *24*(6), 771-784.

Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. London: SAGE Publications.

ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Documento disponibile all'indirizzo https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilita-as-23-24.pdf (consultato in data 25 giugno 2025).

Merry, S. E. (2016). *The Seductions of Quantification: Measuring Human Rights, Gender Violence, and Sex Trafficking.* Chicago: University of Chicago Press.

Priestley, M. & Grammenos, S. (2021). How useful are equality indicators? The expressive function of 'stat imperfecta'in disability rights advocacy. *Evidence & Policy*, *17*(2), 209-226.

Wang, Y., Kung, L. & Byrd, T. A. (2018). Big data analytics: Understanding its capabilities and potential benefits for healthcare organizations. *Technological Forecasting and Social Change*, 126, 3-13.

Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *14*(23), 197-215.

8.

Sviluppo di un intervento didattico basato su pause attive in matematica: la progettazione di ABMOVE! secondo i principi dell'Universal Design for Learning

Developing an active break teaching intervention in mathematics: The design of ABMOVE! according to the principles of Universal Design for Learning

Clarissa Sorrentino*, Valeria Di Martino ** e Rosa Bellacicco***

Sommario

Le pause attive, brevi intervalli di attività fisica inseriti nelle lezioni, stanno emergendo sempre più come efficaci tecniche didattiche per migliorare l'apprendimento e ridurre l'ansia scolastica. Il contributo si concentra sul processo di sviluppo di un intervento didattico relativo all'introduzione delle pause attive nell'apprendimento e nella valutazione della matematica nella scuola primaria, nell'ambito del Progetto PRIN 2022 PNRR "*Inclusive didactic for enhancing math learning and reducing math anxiety: efficacy of active breaks in the classroom*". Il lavoro descrive il processo di costruzione dell'intervento utilizzando un approccio di *educational design research*, basato su evidenze empiriche derivate da una revisione sistematica della letteratura internazionale e dal coinvolgimento di professionisti della scuola e del mondo accademico. La cornice inclusiva che ha fatto da sfondo alla progettazione delle pause attive è lo *Universal Design for Learning*. Ciò significa che le attività sono state sviluppate tenendo a mente, ex ante, l'eterogeneità che contraddistingue tutti gli alunni/e piuttosto che pensare ad adattamenti a posteriori. L'intervento mira a sviluppare strategie didattiche efficaci e sostenibili per integrare le pause attive nella routine scolastica, al fine di migliorare l'esperienza di apprendimento di tutti gli studenti/esse e ridurre l'ansia legata alla matematica.

* Università del Salento.
** Università degli studi di Palermo.
*** Università di Torino.

Parole chiave: pause attive, scuola primaria, UDL, funzioni esecutive.

Abstract

Active breaks, short bursts of physical activity inserted into lessons, are increasingly emerging as effective teaching techniques for enhancing learning and reducing school anxiety (Broad et al., 2023; Coco et al., 2023; Masini et al. 2020). This paper focuses on the development process of an educational intervention to introduce active breaks into mathematics learning and assessment in primary school, as part of the PRIN 2022 PNRR project "Inclusive didactics for enhancing math learning and reducing math anxiety: efficacy of active breaks in the classroom". The paper describes the intervention's development process using an educational design research approach (McKenney & Reeves, 2018), based on empirical evidence derived from a systematic review of the international literature and the involvement of school and academic professionals. The inclusive framework underlying the design of active breaks is Universal Design for Learning. This means that the activities were developed with the diversity of all students in mind, rather than adapting them later. The intervention aims to develop effective and sustainable teaching strategies to integrate active breaks into the school routine, thus improving the learning experience for all students and reducing math-related anxiety.

Keywords: *active breaks, primary school, UDL, executive functions*.

1. Introduzione

Nel panorama educativo attuale, si riconosce con crescente evidenza l'importanza del benessere degli studenti e del ruolo che il movimento corporeo può svolgere nei processi di apprendimento. Le recenti acquisizioni delle neuroscienze e della psicologia dell'educazione sottolineano la stretta connessione tra attività motoria e sviluppo delle funzioni cognitive, in linea con il paradigma dell'*embodied cognition*, secondo cui la mente è radicata nell'interazione senso-motoria (Shapiro, 2019; Wilson & Golonka, 2013). Questo approccio trova continuità con le prospettive pedagogiche del Novecento che valorizzano l'esperienza corporea come fondamento dell'apprendimento (Dewey, 1938; Merleau-Ponty, 1945; Varela et al., 1991). In tale cornice teorica, Ceciliani (2018) evidenzia come le funzioni cognitive siano strettamente integrate al sistema senso-motorio e si sviluppino attraverso esperienze concrete e vissute, superando la tradizionale dicotomia tra mente e corpo. All'interno di questo paradigma, le pause attive si configurano come strategie pedagogiche efficaci per coniugare attivazione corporea e ap-

prendimento (Masin et al., 2023), contribuendo a contrastare comportamenti sedentari e contemporaneamente a migliorare il clima relazionale in classe (Monacis, Colella & Scarinci, 2020). Studi recenti (Lander et al., 2024) hanno proposto diverse classificazioni delle pause attive, sottolineandone l'impatto positivo sulle funzioni esecutive e sulla regolazione emotiva (Bellacicco et al., 2025), risultati che dipendono da fattori come la frequenza, la durata e l'efficace integrazione con il curriculum e il coinvolgimento attivo degli insegnanti (Vazou & Skrade, 2016). L'attivazione motoria nelle classi appare inoltre promettente anche dal punto di vista inclusivo, in quanto capace di favorire la regolazione comportamentale e promuovere la partecipazione attiva degli alunni con bisogni educativi speciali (Piepmeier et al., 2015).

2. Apprendimento incarnato, inclusione e didattica della matematica

L'insegnamento della matematica costituisce spesso una sfida nei contesti scolastici inclusivi, specialmente per quegli studenti che presentano bisogni specifici (Healy & Ferreira dos Santos, 2014). Gli approcci didattici tradizionali possono aumentare l'affaticamento cognitivo e l'ansia da prestazione, ostacolando il coinvolgimento attivo degli alunni (Ashcraft & Moore, 2009). Nonostante le evidenze attestino una relazione positiva tra attività motoria e apprendimento, risultano ancora limitati gli interventi che integrano sistematicamente il movimento nell'insegnamento della matematica (Cecchini & Carriedo, 2020), in particolare quelli mirati a sostenere le funzioni esecutive e a ridurre l'ansia matematica (Bellacicco et al., 2025). In tale direzione si colloca il quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL) (Meyer et al., 2014), che fornisce un insieme di principi per progettare ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e motivanti. I tre pilastri del modello UDL: coinvolgimento, rappresentazione e azione/espressione, consentono di rispondere alla variabilità degli stili di apprendimento, offrendo molteplici modalità per accedere ai contenuti, partecipare alle attività e dimostrare le competenze apprese. Applicare tali principi alla progettazione di pause attive consente di valorizzare il potenziale cognitivo e inclusivo del movimento, ad esempio attraverso la rappresentazione corporea dei concetti o l'uso di attività motorie per esprimere la comprensione. In questo modo, il corpo diventa non solo veicolo di benessere, ma leva metodologica per la costruzione di ambienti di apprendimento equi e significativi.

3. Il programma ABMOVE!: progettazione e struttura dell'intervento

La progettazione di ABMOVE! si basa su un rigoroso approccio di Educational Design Research (EDR), un metodo che integra lo sviluppo pratico di soluzioni educative con l'acquisizione di conoscenze teoriche utili e generalizzabili (McKenney & Reeves, 2018). L'EDR suddivide la ricerca educativa in più fasi: analisi, progettazione, valutazione/riflessione e diffusione, finalizzate a produrre interventi validi e solidamente radicati nel contesto di applicazione. Secondo McKenney & Reeves (2018), l'EDR si distingue per:

1. la collaborazione continua tra ricercatori e insegnanti;
2. un ciclo iterativo che alterna sviluppo e *testing*, potenziato dalla riflessione incessante;
3. l'equilibrio tra rigore metodologico e applicazioni pratiche, con risultati che irrobustiscono sia la teoria, sia la pratica educativa.

Come indicato da Plomp e Nieveen (2013), il valore dell'EDR risiede nella capacità di connettere teoria e pratica, generando conoscenze contestualizzate che siano al contempo generalizzabili e operative (p. 16). In linea con questi presupposti, il progetto ABMOVE! ha integrato in ogni fase il quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL), per assicurare l'accessibilità e l'equità dell'intervento proposto.

Nel contesto di ABMOVE!, la fase iniziale ha incluso una revisione sistematica della letteratura internazionale sulle pause attive, sulle funzioni esecutive, sull'apprendimento matematico e l'ansia per la matematica (Bellacicco et al., 2025). Attraverso una successiva analisi contestuale sono state raccolte le percezioni degli insegnanti attraverso interviste e questionari, per comprendere le difficoltà metodologiche, emotive e relazionali legate all'insegnamento della matematica, confermando l'ansia matematica come una barriera significativa all'inclusione (Sorrentino et al., 2024).

Il programma ABMOVE! è stato progettato secondo un protocollo strutturato, prevedendo tre pause attive settimanali della durata di 10-15 minuti, integrate all'interno delle lezioni di matematica lungo un arco temporale di dodici settimane. L'intervento si articola in moduli differenziati per il primo ciclo (classi seconda e terza) e per il secondo ciclo (classi quarta e quinta) della scuola primaria, in coerenza con le aree tematiche del curricolo di matematica stabilite dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

Ogni pausa attiva segue una struttura tripartita:

- ABstart: fase iniziale (circa 2 minuti), con un jingle musicale creato ad hoc per attivare l'attenzione e creare un contesto motivante;

- Fase centrale (8-10 minuti): attività motorie strutturate basate sui contenuti matematici del curricolo, condotte dall'insegnante con l'ausilio di strumenti visivi e tecnologici (es. flashcard e video);
- ABstop: fase finale (circa 2 minuti), dedicata a esercizi di mindfulness per favorire il ritorno alla calma, la consapevolezza corporea e la regolazione emotiva.

Le attività proposte da ABMOVE! si fondano su un approccio relazionale alla matematica (Skemp, 1982), che privilegia la comprensione profonda dei concetti piuttosto che la semplice esecuzione di procedure. Skemp distingue tra comprensione strumentale, ovverso l'adesione meccanica a regole, e comprensione relazionale ossia l'intendere "cosa fare e perché" (1978, p. 89). Questo modello pedagogico è confermato anche all'interno della comunità dei formatori di insegnanti: Beswick (2005) osserva che facilitare la comprensione relazionale negli insegnanti *preservice* richiede un cambiamento cognitivo significativo, poiché spesso il loro apprendimento si basa su un approccio strumentale. Nell'approccio relazionale, durante il processo di insegnamento-apprendimento, ci "si concentra principalmente sui processi attuati per risolvere problemi di cui spesso non si conosce a priori un algoritmo che porti alla soluzione, e in cui comunque si debbano costruire delle strategie risolutive capendo cosa fare e perché, cogliendo le relazioni strutturali tra gli enti in gioco" (Ferri et al., 2020, p.81).

4. Conclusioni

L'integrazione del quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL) all'interno del progetto ABMOVE! ha rappresentato un elemento fondativo per garantire accessibilità, flessibilità e partecipazione nell'insegnamento della matematica attraverso le pause attive. L'adozione dei tre principi guida del modello: coinvolgimento, rappresentazione e azione/espressione, ha permesso di progettare un intervento che potesse rispondere alla variabilità degli studenti presenti nelle classi, valorizzando il corpo in movimento come mediatore dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento della matematica. L'approccio UDL ha permesso di intervenire ex ante sulle barriere all'apprendimento, come l'ansia matematica, evitando adattamenti compensativi a posteriori e promuovendo, sin dalla progettazione, un *setting* d'aula coinvolgente nella quale la matematica potesse essere affrontata attraverso modalità ludiche. Il contributo principale dell'UDL, in questo contesto, è stato quello di trasformare le pause attive in leve metodologiche che favoriscono sia l'elaborazione concettuale attraverso la corporeità, sia l'espressione delle competenze in modalità differenziate. L'utilizzo di strumenti vi-

sivi, attività motorie guidate e momenti di defaticamento hanno arricchito l'intervento di opportunità multiple per apprendere e per dimostrare il proprio sapere, contribuendo a creare un clima di classe più positivo e motivante. Il progetto è attualmente giunto alla fase conclusiva della sua sperimentazione. Gli sviluppi futuri prevedono il miglioramento del programma sulla base dei feedback raccolti dagli insegnanti durante gli incontri di monitoraggio e attraverso l'uso dello strumento del diario riflessivo (Moscato et al., 2025). L'analisi dei dati ottenuti mostrerà se, e in quale misura, l'intervento abbia contribuito al potenziamento delle funzioni esecutive, al miglioramento degli apprendimenti matematici e alla riduzione dell'ansia in matematica negli alunni e alunne coinvolti. Questi risultati guideranno la futura validazione e diffusione del programma ABMOVE!, con l'obiettivo di offrire uno strumento replicabile e scientificamente fondato per promuovere l'inclusione attraverso una didattica corporea e universale.

Riferimenti bibliografici

Ashcraft, J., & Moore, A. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 27(3), 197-205.

Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, *46*(11), 1663-1688. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z

Bellacicco, R., Capone, F., Sorrentino, F., & Di Martino, V. (2025). The Role of Active Breaks and Curriculum-Based Active Breaks in Enhancing Executive Functions and Math Performance, and in Reducing Math Anxiety in Primary School Children: A Systematic Review. *Education Sciences, 15*(1), 47.

Beswick, K. (2005). Preservice teachers' understandings of relational and instrumental understanding. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 161–168). Melbourne: PME.

Broad, A. A., Bornath, D. P., Grisebach, D., McCarthy, S. F., Bryden, P. J., Robertson-Wilson, J., & Hazell, T. J. (2023). Classroom activity breaks improve on-task behavior and physical activity levels regardless of time of day. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *94*(2), 331-343.

Cecchini, J. A., & Carriedo, A. (2020). Effects of an interdisciplinary approach integrating mathematics and physical education on mathematical learning and physical activity levels. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(1), 121-125.

Ceciliani, A. (2018). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva. *Journal of Phenomenology and Education Encyclopaideia, 22*(51), 11-24.

Coco, D., Masini, A., Casolo, F., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active Breaks e DAD: nuove strategie per educare al benessere ed al movimento. *Q-TIMES WEBMAGAZINE, 15*(2), 29-44.

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

Ferri, F., Martignone, F., Robotti, E., & Sabena, C. (2020). Interpretare dati, discutere e riflettere insieme: esperienze didattiche in IV e V primaria. DIDATTICA DELLA MATEMATICA, 8, 82-108.

Healy, L., & Ferreira dos Santos, H. (2014). Changing perspectives on inclusive mathematics education: Relationships between research and teacher education. *Education as Change, 18*(1), S121-S136.

Lander, N. J., Contardo Ayala, A. M., Mazzoli, E., Lai, S. K., Orr, J., & Salmon, J. (2024). Beyond "brain breaks": A new model for integrating classroom-based active breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 95*(4), 22-30. https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308253

Masini A., Coco D., Russo G., Dallolio L., & Ceciliani A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness. *Formazione & insegnamento*, *21*(1S), 107-113.

Masini, A., Marini, S., Gori, D., Leoni, E., Rochira, A., & Dallolio, L. (2020). Evaluation of school-based interventions of active breaks in primary schools: A systematic review and meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport, 23*(4), 377-384.

Mayer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional [electronic version].

McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. London: Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Monacis, D., Colella, D., & Scarinci, A. (2020). *Health education intervention in primary school: active breaks for the promotion of motor activity.* Form@re, 20(1), 336-355. https://doi.org/10.13128/form-7404

Moscato, M., Di Martino, V., Sorrentino, C., Raho, F., Bellacicco, R., & Capone, F. (2025). The inclusive framework of the ABMOVE! Project: Enhancing mathematics learning through active breaks. In M. Carmo (Ed.), *Proceedings of the 2025 International Conference on Education and New Developments* (pp. 176–180). inScience Press. (ISBN 978-989-35728-8-7).

Piepmeier, A. T., Shih, C. H., Whedon, M., Williams, L. M., Davis, M. E., Henning, D. A., et al. (2015). The effect of acute exercise on cognitive performance in children with and without ADHD. *Journal of Sport and Health Science*, *4*(1), 97-104. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.11.004

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research Part A: An Introduction* (pp. 10-51). Enschede, The Netherlands: SLO.

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition (New Problems of Philosophy)* (2nd ed.). New York: Routledge.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vazou S., & Skrade M. A. B. (2016). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*(5), 508-522.

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Bes, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Int J Behav Nutr Phys Act*, *14*, 114. https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9

Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013) Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in Psychology*, *12*(4), 1-13.

9.

PYRAMID: un Intervento di Digital Game-Based Learning per l'Apprendimento Individualizzato a Scuola

PYRAMID: a Digital Game-Based Learning Intervention for Individualized Learning at School

Giusi Antonia Toto* e Marco di Furia*

Sommario

Stando ai dati ISTAT più aggiornati, nell'anno scolastico 2023/2024 erano circa 359.000 gli studenti con disabilità iscritti presso le scuole italiane. Da un lato, i contesti scolastici si sono evoluti per rendere la partecipazione degli studenti sempre più adeguata ai bisogni educativi di ciascuno; dall'altro, sono ancora molte le sfide da affrontare, richiedendo nuove risposte da parte della comunità scientifica. In questo senso, gli interventi *school-based* che si avvalgono di approcci collaborativi e metodi innovativi, come il Game-based learning, possono restituire dati utili ad implementare la didattica e renderla più individualizzata, adattiva e rispondente alle necessità evolutive dello studente. Nel presente contributo si presentano le domande di ricerca del progetto PYRAMID ("*Promoting cooperative game-based learning in Young students: unRaveling Active Methodologies for Inclusion and Disabilities*"), in corso di sperimentazione sul territorio provinciale di Foggia. Il progetto, incentrato sull'utilizzo del *software* Labo prodotto da Nintendo, mira a: a) indagare le potenzialità di episodi di apprendimento cooperativo mediati dalla tecnologia; b) sperimentare l'impiego dello strumento Labo e l'eventuale impatto dello stesso sugli apprendimenti di studenti con BES; c) valutare gli effetti della metodologia GBL sulle dimensioni coinvolte nei processi didattici che riguardano l'area STEM e lo sviluppo del pensiero scientifico.

* Università degli Studi di Foggia.

Parole chiave: Bisogni Educativi Speciali, game-based learning, nintendo labo, scuola primaria.

Abstract
Based on the most recent ISTAT data, in the 2023/2024 school year there were around 359,000 students with disabilities enrolled in Italian schools. On one hand, educational contexts have evolved to make student participation increasingly tailored to each individual's educational needs; on the other hand, there remain many challenges that require new responses from the scientific community. In this regard, school-based interventions that make use of innovative methods, such as game-based learning, can yield useful data for enhancing teaching practices and making them more responsive to the evolving needs of the student. This paper presents the research questions of the PYRAMID project ("Promoting cooperative game-based learning in Young students: un Raveling Active Methodologies for Inclusion and Disabilities"), which is currently being piloted in the province of Foggia. The project, centered on the use of Nintendo's Labo software, aims to: a) investigate the potential of cooperative learning episodes mediated by technology; b) test the use of the Labo tool and its possible impact on the learning outcomes of students with special educational needs; c) assess the effects of the game-based learning methodology on the dimensions involved in teaching processes in the STEM field and on the development of scientific thinking.

Keywords: *Special Educational Needs, game-based learning, nintendo labo, primary school.*

1. Introduzione

Nel corso dell'anno scolastico 2022/2023 le scuole italiane hanno contato circa 338.000 studenti con disabilità; nel successivo anno scolastico, il numero è salito a 359.000, segnando un incremento del 6,2% che conferma un trend in crescita che prosegue da oltre un quinquennio (Fig. 1). I contesti scolastici contemporanei si sono evoluti per rendere la partecipazione degli studenti sempre più adeguata ai bisogni educativi di ciascuno; d'altro canto, sono ancora molte le sfide da affrontare, richiedendo nuove risposte e soluzioni innovative alla comunità scientifica.

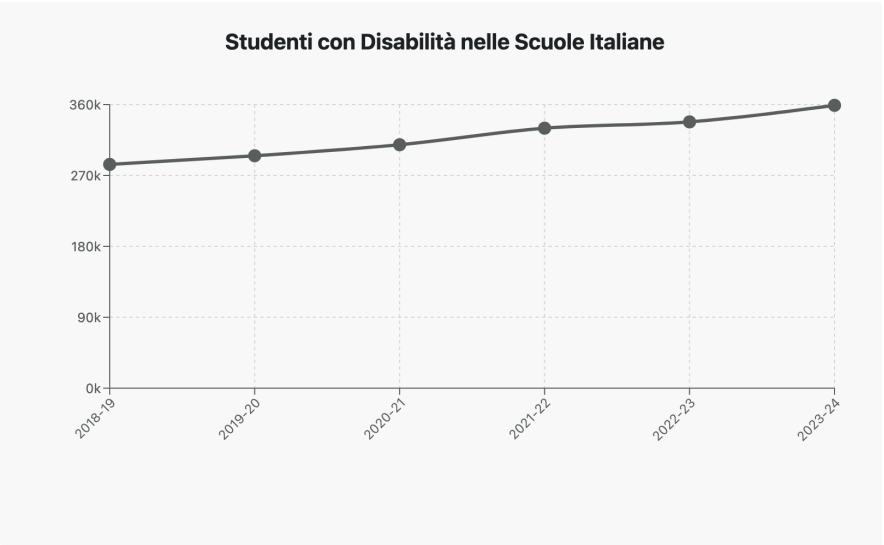


Fig. 1 - Il grafico mostra il numero crescente di studenti con disabilità iscritti nelle scuole italiane nel corso degli anni (ISTAT, 2025).

A tal proposito, per procedere con la verifica e/o validazione di metodi e approcci in campo educativo e didattico, risulta di fondamentale importanza adottare un approccio basato sull'evidenza. Come sottolineato da Cottini e Morganti (2015), la metodologia della ricerca in ambito di pedagogia speciale non può tuttavia basarsi esclusivamente sulla raccolta di dati quantitativi mediante campioni probabilistici, poiché tale impostazione limiterebbe drasticamente le possibilità di analisi dei fenomeni educativi e delle soggettività che interessano la disciplina. Per questo motivo, secondo gli autori, la ricerca sui modelli educativi inclusivi dovrebbe avvalersi di:

a) un impianto metodologico solido e ben delineato sin dal principio;
b) modalità mista per la raccolta dati;
c) osservazione sul campo.

Il presente studio si riferisce ad un intervento *school-based* che si avvale di approcci collaborativi e che si incentra su un metodo innovativo, il *Game-based learning* (GBL), come elemento di progettazione per una didattica efficace e partecipativa. Lavorare sull'innovazione continua e sistematica dell'impianto educativo consente di rispondere adeguatamente a determinate raccomandazioni individuate a livello globale, come ad

esempio quelle prescritte dalla "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità" (2006), che ribadisce l'impegno internazionale nel garantire un'istruzione - primaria e secondaria - il meno escludente possibile, di qualità e gratuita, basata sul principio dell'uguaglianza (Art. 24).

Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) sono costretti a vivere all'interno di un contesto abilista e iper-performativo, che propone sfide e ostacoli ulteriori rispetto a quelli già connaturati ai processi di apprendimento (Tab. 1), che variano in base alla situazione personale e specifica di ciascun discente, nonché ai fattori ambientali in cui la persona studente è calata. Di conseguenza, gli insegnanti - non solo quelli specializzati sul sostegno - sono chiamati ad adottare metodologie didattiche concepite in maniera personalizzata e individualizzata, a seconda dei bisogni manifestati dal discente (O'Sullivan et al., 2020).

Causa	**Descrizione**
Insegnanti specializzati	Insegnati specializzati per il sostegno non ancora sufficienti
Discontinuità didattica	Mancanza di continuità nei percorsi educativi in ottica life-long
Ausili tecnologici	Le tecnologie hardware e software a supporto della didattica sono carenti
Accessibilità	L'accesso agli spazi della scuola non è garantito in ogni caso e circostanza
Partecipazione limitata	Insufficiente grado di partecipazione alle gite con pernottamento ed altre attività extra-scolastiche

Tab. 1 - Principali cause di difficoltà riscontrate in Italia nel campo della didattica speciale (ISTAT, 2025).

In particolare, il sistema educativo in Italia presenta ancora numerose e significative criticità sul piano della disponibilità di tecnologie a supporto della partecipazione scolastica, al momento ancora distante da livelli di piena sufficienza (Fig. 2). Anche per quanto concerne la formazione del personale docente i dati non sono rassicuranti: solo in una scuola su quattro, infatti, tutti gli insegnanti di sostegno hanno seguito un corso formativo specifico sulle tecnologie didattiche utili a personalizzare il piano didattico degli studenti.

Tra gli ausili maggiormente richiesti si segnalano i software per il potenziamento delle abilità di base, necessari al 17% degli alunni, e i sistemi informatici per la lettura e lo studio, utilizzati dal 15%. Inoltre, il 69% degli alunni fa uso di un PC o *tablet* a

scuola, dispositivo che nel 14% dei casi è messo a disposizione dalla famiglia (ISTAT, 2025).

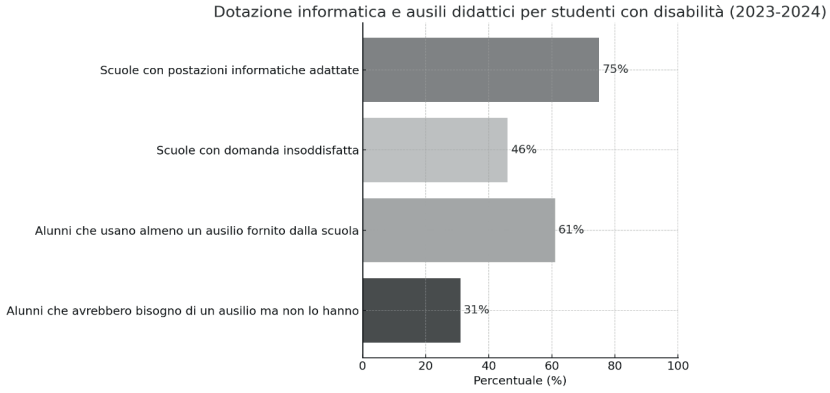


Fig. 2 - Il grafico mostra le percentuali relative alla dotazione informatica e agli ausili didattici per studenti con disabilità nell'anno scolastico 2023-2024 (ISTAT, 2025).

I dati relativi alla carenza di implementazioni tecnologiche nella scuola italiana devono costituire uno stimolo e un punto di partenza sia per la comunità pedagogica, sia per i *policy makers*. Difatti, l'impiego di tecnologie e nuovi media nella pratica scolastica rappresenta una preziosa risorsa per la didattica speciale (Cottini, 2019), configurandosi sempre più come uno dei mezzi più efficaci da presentare agli alunni con BES, soprattutto per ciò che riguarda l'educazione STEM. In questo contesto, il mezzo videoludico è stato oggetto di crescente attenzione per la ricerca educativa internazionale (Gee, 2008; Gee, 2013; Rivoltella & Rossi, 2019; Guarini et al., 2022), mostrando potenziale per lo sviluppo e il perfezionamento della didattica inclusiva. Tuttavia, resta ancora molto da fare affinché il videogioco sia reso realmente uno strumento accessibile e rappresentativo anche per le persone con disabilità (Nardone et al., 2022).

PYRAMID è un progetto di ricerca che mira a indagare l'efficacia e l'applicabilità dello strumento videoludico Nintendo Labo nei contesti educativi della scuola primaria. Gli obiettivi specifici riguardano lo sviluppo del pensiero critico e di competenze operative del settore STEM, valutandone il potenziale in termini di personalizzazione didattica.

2. PYRAMID: un progetto school-based per l'apprendimento individualizzato

PYRAMID (Promoting cooperative game-based learning in Young students: unRaveling Active Methodologies for Inclusion and Disabilities) è un progetto di ricerca concepito in risposta ad un bando PRIN (Progetti di Ricerca di rilevante Interesse Nazionale), e prevede una collaborazione attiva tra l'Università degli Studi di Foggia e l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Il progetto di colloca in uno specifico settore di ricerca (Social Sciences and Humanities) e pone l'accento sull'innovazione delle pratiche didattiche inclusive analizzando lo strumento ludico Nintendo Labo (Fig. 3) e le sue possibili applicazioni nel contesto scolastico.



Fig. 3 - Immagini promozionali dello strumento Labo prodotto dalla compagnia nipponica Nintendo, attiva nel settore dell'intrattenimento da oltre quarant'anni (https://www.nintendo.com/it-it).

3. Obiettivi e fasi della ricerca

Alla base di PYRAMID vi è l'intento di ricercare strumenti e pratiche per la promozione del pensiero scientifico nel primo ciclo di istruzione, attraverso lo sviluppo

di competenze trasversali quali *problem solving* e pensiero induttivo. Promuovere il pensiero critico a scuola, infatti, permette agli studenti di diventare autonomi nella risoluzione di problemi, utilizzando e applicando quanto appreso dal contesto circostante per gestire situazioni critiche e aggirare ostacoli, o realizzare prodotti inediti. Si tratta di abituare lo studente all'innovazione e all'invenzione, di guidarlo nell'analisi dei bisogni sociali e ambientali e nello sviluppo di soluzioni sostenibili. Nonostante i contesti scolastici possano essere condizionati da barriere e pregiudizi, ogni studente ha il diritto di accedere alle stesse opportunità di sviluppo competenziale e scientifico fin dai primi anni di istruzione.

Moomaw & Davis (2010) sottolineano che ingaggiare i bambini con BES in attività *science-based* fin dall'età pre-scolare contribuisce alla costruzione di importanti relazioni disciplinari, come quella tra scienza e matematica; in più, l'esplorazione dei materiali incide sullo sviluppo della creatività e della curiosità.

Le attività cooperative e mediate dalla tecnologia possono essere implementate e impiegate per lo sviluppo di creatività e pensiero scientifico di alunni con BES a scuola, proponendo valide alternative al materiale didattico tradizionalmente finalizzato all'insegnamento delle materie scientifiche.

PYRAMID propone un *focus* sull'utilizzo dello strumento Labo, che consente di integrare i vantaggi del digitale con l'esperienza "reale" delle componenti tangibili: il prodotto è composto da svariati *kit* di materiale cartaceo che i videogiocatori possono assemblare, realizzando oggetti che fungono da estensione per operare i controlli del videogioco.

Le potenzialità didattiche dello strumento, lanciato sul mercato nel 2018, sono state colte già da diversi ricercatori, che lo hanno sperimentato registrandone i benefici sugli studenti (Blanco 2020; Gagliardi et al., 2021; Hurdle et al., 2021; Cano & Chow, 2024). Sono tuttavia ancora scarsi i dati raccolti nel settore della pedagogia speciale.

PYRAMID è un progetto che si articola in tre fasi distinte (Fig. 4): 1) partendo da una revisione della letteratura e costruzione di background teorico di riferimento, 2) viene condotta la sperimentazione sul campo, seguendo un disegno di ricerca articolato e finalizzato alla raccolta di evidenze, 3) e alla disseminazione di buone pratiche e linee guida per la riproducibilità dell'intervento.

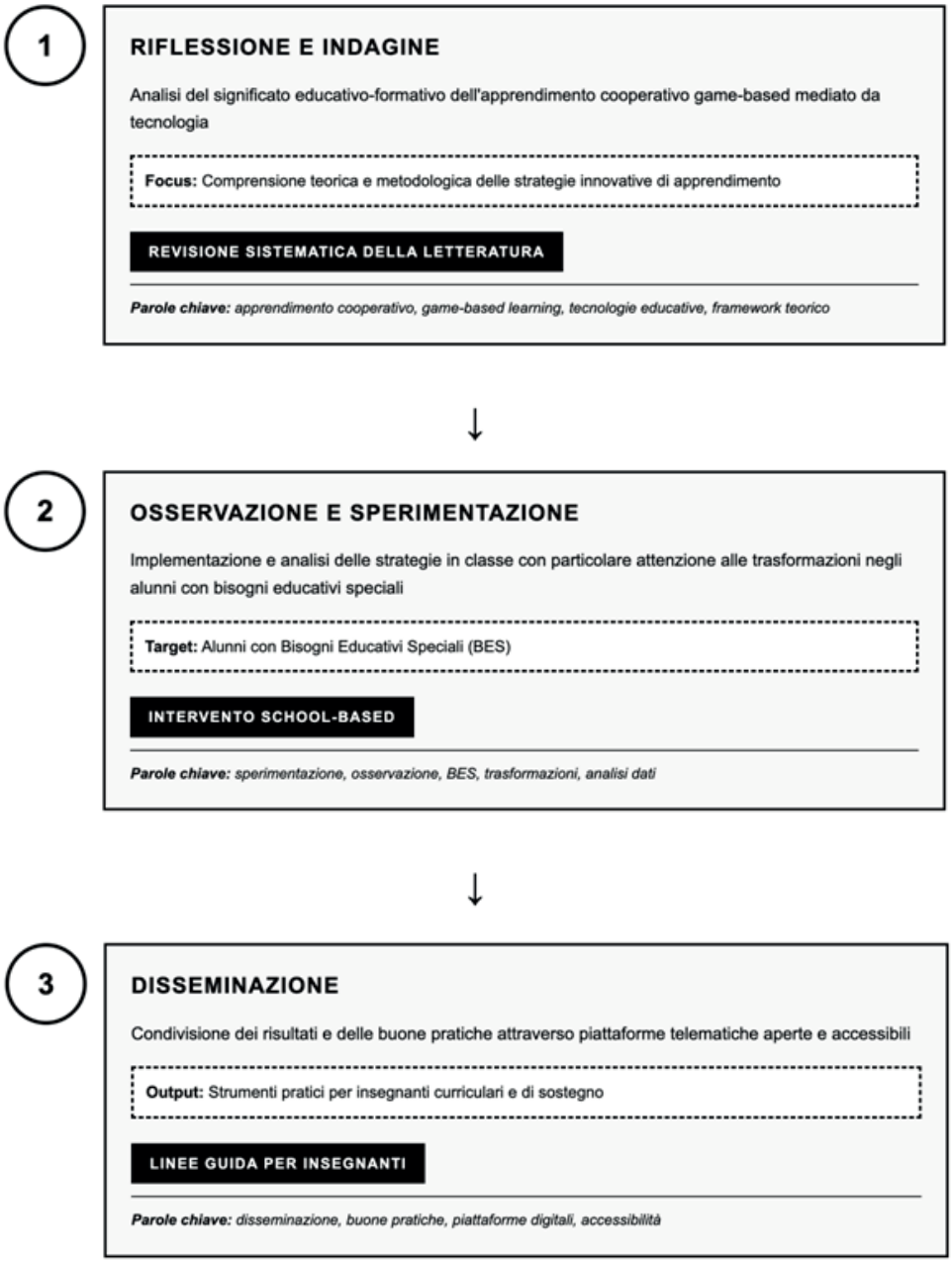


Fig. 4 - Fasi del progetto PYRAMID.

4. Metodi e strumenti

Per la sperimentazione si è scelto di adottare un approccio metodologico misto (*mixed-methods*), basato sull'impiego di strumenti quali-quantitativi e sulla somministrazione di questionari in modalità ex-ante ed ex-post (. La ricerca sarà condotta all'interno di classi della scuola primaria, selezionate su iniziativa dei due centri universitari coinvolti nel progetto.

Nello specifico, verrà somministrato il Test di Creatività Infantile (Gilberti & Corsano, 2007), i cui risultati saranno analizzati tramite ANOVA a misure ripetute, con l'obiettivo di registrare eventuali cambiamenti significativi nel campione tra le rilevazioni pre e post intervento. Ai questionari *self-report* si affiancheranno interviste semi-strutturate utili ad indagare la *user experience* degli studenti rispetto alle attività svolte con lo strumento Nintendo Labo. Una seconda serie di interviste semi-strutturate sarà impiegata per indagare le percezioni degli insegnanti curriculari e di sostegno rispetto all'educazione STEM e all'usabilità ed efficacia dell'intervento proposto. I dati qualitativi ottenuti saranno sottoposti ad analisi tematica.

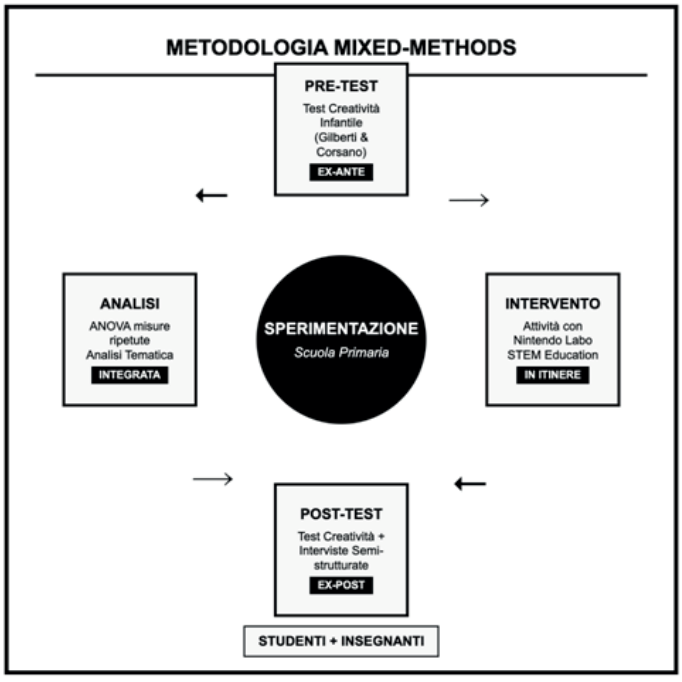


Fig. 5 - Strutturazione dell'intervento PYRAMID.

5. Conclusioni

Il progetto PYRAMID mira a innovare la didattica speciale attraverso Game-based learning (GBL) e Cooperative Learning, sperimentando un protocollo strutturato con lo strumento Labo, prodotto da Nintendo e impiegato come *serious game* ("gioco serio") per la didattica. Il focus è sulla scuola primaria, in risposta alla necessità crescente di potenziare le strategie educative a supporto dei BES sin dal primo ciclo di istruzione (ISTAT, 2025). I punti di forza della metodologia proposta risiedono in: 1) alta riproducibilità, dal momento che non sono richieste abilità specialistiche per utilizzare lo strumento; 2) impianto cooperativo, con possibile impatto positivo su benessere relazionale e sviluppo di competenze sociali (Vygotskij, 1978); 3) compatibilità con approccio quali-quantitativo di raccolta dati. I risultati attesi da PYRAMID riguardano aspetti diversi, tra cui:

- sfera accademica: validazione di una pratica didattica innovativa mediante specifico strumento disponibile sul mercato e disseminazione della stessa attraverso prodotti della ricerca in modalità open access;
- sfera economica: utilizzo di materiali poco costosi (kit in cartone), dunque accessibili alle disponibilità di spesa degli istituti scolastici;
- sfera pedagogica: validazione di un protocollo inedito per lo sviluppo di competenze digitali e trasversali in studenti e docenti, con un affondo specifico nell'area STEM;
- sfera sociale: il coinvolgimento diretto degli insegnanti (fase di sperimentazione) e delle famiglie (fase di disseminazione) nei processi di ricerca e diffusione dei risultati, anche per mezzo di canali digitali – come ad es. profili di *social network* ufficiali e/o istituzionali – può apportare benefici alla complessa struttura dell'alleanza scuola-famiglia, fondamentale per garantire il successo del progetto formativo di ciascuno studente.

Riferimenti bibliografici

Blanco, J. B. (2020). Nintendo Labo en educación primaria: análisis de sus posibilidades en el desarrollo del pensamiento lógico. In: Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero J., & Sánchez Rodríguez, J. (eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico*, pp. 676-679, Málaga: UMA Editorial.

Cano, J. & Chow, M. (2024). Percepciones de los niños y niñas sobre la experiencia de juego y el aprendizaje con Nintendo Labo: múltiples experiencias de "hacer y jugar". *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), pp. 114-139.

Cottini, L. & Morganti, A. (2015). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 116-128.

Cottini, L. (ed., 2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.

Gagliardi, M., Bartolucci, V., & Scaradozzi, D. (2021). Educational Robotics at Primary School with Nintendo Labo. In: Scaradozzi, D., Guasti, L., Di Stasio, M., Miotti, B., Monteriù, A. & Blikstein, P. (eds.), *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments*, pp. 291-298, Cham: Springer.

Gee, J. P. (2008). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee J. P. (tr. it., 2013), *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Milano: Cortina.

Gilberti, N. & Corsano, P. (2007). Aggiornamento delle norme per l'attribuzione dei punteggi nel Test di Creatività Infantile (TCI). *Imparare*, 4, pp. 9-38.

Guarini, P., Rossi, M., Scarinci, A., & Di Fuccio, R. (2022). Applying Gamification In Learning Processes: Good Practices And Recommendations About How Serious Games Can Enhance Students'learning Skills. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1).

Hurdle, Z., Stanford, A., Nix, K., & Perry, N. (2021). Turning on the Three-Dimensional Switch: Using Gaming Technology to Expand Children's Science Thinking. *Science and Children*, (59)1, pp. 32-36.

ISTAT (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*. https://www.istat.it

ISTAT (2025). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2023-2025*. https://www.istat.it

Moomaw, S., & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *YC Young Children*, *65*(5), 12.

Nardone, M. R., Caselli, S., & Soriani, A. (2022). Disabilità e videogiochi: sfide, rappresentazioni e modelli di accessibilità nel medium videoludico. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, *10*(1), pp. 26-41.

O'Sullivan, K., Bird, N., & Marshall, K. (2021). The DreamSpace STEM-21CLD model as an aid to inclusion of pupils with special education needs. E*uropean Journal of Special Needs Education*, *36*(3), pp. 469-477.

Rivoltella, P.C. & Rossi P. G. (Eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson: Milano-Torino.

United Nations (2006). *Convention On The Rights Of Persons With Disabilities (CRPD)*. https://social.desa.un.org

Vygotskij, L. S. (tr. en., 1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Sessione 7
Ricerche e interventi educativi: corpi, linguaggi ed espressioni

1.

Il corpo come luogo dell'apprendimento: prospettive educative tra linguaggi ed espressioni

The Body as a Site of Learning: Educational Perspectives Across Languages and Expressions

Alessandra M. Straniero*

Sommario

La sessione esplora il ruolo centrale del corpo nei processi educativi, mettendo in dialogo teorie e pratiche che valorizzano i linguaggi corporei ed espressivi come vie fondamentali per l'apprendimento, la costruzione dell'identità e l'inclusione. A partire dai contributi presentati, il testo introduttivo alla sessione evidenzia come musica, movimento, relazione con l'ambiente, comunicazione aumentativa ed esperienze sensomotorie possano potenziare motivazione, partecipazione e benessere lungo tutto l'arco della vita. La riflessione mostra che il corpo non è semplice supporto della mente, ma un vero e proprio luogo in cui si generano significati, relazioni e conoscenze, delineando prospettive educative che promuovono comunità più consapevoli, creative e inclusive.

Parole chiave: corpo e apprendimento, linguaggi espressivi, inclusione.

Abstract

The session explores the central role of the body in educational processes, bringing into dialogue theories and practices that value bodily and expressive languages as fundamental pathways for learning, identity formation, and inclusion. Drawing on the contributions presented, the session's introductory text highlights how music, movement, engagement with the environment, augmentative communication, and sensorimotor ex-

* Università della Calabria.

periences can enhance motivation, participation, and well-being across the lifespan. The reflection shows that the body is not a mere support for the mind, but a true site where meanings, relationships, and knowledge are generated, outlining educational perspectives that foster more aware, creative, and inclusive communities.

Keywords: *body and learning, expressive languages, inclusion*.

1. Introduzione

La sessione *Ricerche e interventi educativi: corpi, linguaggi ed espressioni* si colloca all'incrocio tra alcune delle questioni più rilevanti per la pedagogia contemporanea: la centralità del corpo nei processi di apprendimento, il valore educativo dei linguaggi espressivi e la necessità di restituire all'educazione la sua dimensione incarnata, relazionale e situata.

Per lungo tempo, nell'immaginario scolastico, il corpo è rimasto ai margini o considerato semplice supporto biologico della mente, da contenere, disciplinare o rendere funzionale alla prestazione cognitiva. La ricerca pedagogica degli ultimi decenni – dall'*embodied cognition* alla pedagogia del movimento, dalle neuroscienze all'estetica dell'educazione – ha però mostrato con chiarezza che il corpo non è un vincolo da superare, ma il primo spazio in cui il mondo prende forma, significato ed emozione. Il corpo percepisce, anticipa, memorizza, comunica; è linguaggio prima delle parole e mediazione costante tra individuo e ambiente (Gamelli, 2001; Sibilio, 2011).

Le esperienze corporee ed espressive non solo sostengono l'apprendimento, ma concorrono alla costruzione dell'identità personale e sociale, alla regolazione emotiva, al senso di competenza e di *agency*, alla partecipazione comunitaria. La didattica, quando si apre ai linguaggi del corpo – musica, movimento, gesto, relazione sensibile con l'ambiente, creatività espressiva – diventa più inclusiva, più motivante e più vicina ai modi reali attraverso cui i bambini, i ragazzi e gli adulti apprendono (Sambanis & Speck, 2010).

2. Le ricerche sul campo

In questo quadro, i contributi riuniti nella sessione offrono uno spaccato ricco e multidimensionale del ruolo che corpi, linguaggi ed espressioni possono assumere nelle pratiche educative lungo tutto l'arco della vita.

Il primo contributo indaga le potenzialità della pratica musicale inclusiva *LoMus*, elaborata nell'ambito di una Marie Skłodowska-Curie Fellowship. Attraverso oggetti

sonori e tecniche della musica contemporanea, LoMus permette di fare musica anche a chi non possiede competenze formali, valorizzando identità musicali plurali e stimolando *agency*, espressività e partecipazione. La ricerca evidenzia inoltre la capacità della musica di rafforzare il senso di comunità e di radicare il legame con il territorio, delineando prospettive significative anche per la scuola primaria.

Il secondo contributo approfondisce il rapporto tra educazione ambientale, identità territoriale e sviluppo corporeo-espressivo nella prima infanzia. L'esperienza "*Piccoli eroi a scuola… quando fu il giorno della Calabria*", che ha coinvolto oltre duemila bambini, mostra come l'incontro attivo con l'ambiente locale – attraverso il corpo, il linguaggio e l'immaginazione – favorisca motivazione intrinseca, comportamenti sostenibili e coesione sociale. Il territorio diventa così un contesto educativo generativo, in cui il senso di appartenenza si intreccia con l'educazione alla sostenibilità.

Un terzo contributo si colloca nell'ambito della Progettazione Universale e presenta un progetto realizzato presso "Cascina Oremo" di Biella, che utilizza linguaggi diversificati, tra cui la Comunicazione Aumentativa Alternativa, per garantire accessibilità comunicativa a una popolazione eterogenea. L'analisi mette in luce barriere culturali, organizzative ed economiche, ma anche la possibilità di generare cambiamenti sistemici attraverso la cooperazione tra scuole, servizi sociosanitari, enti politici, aziende e famiglie. L'idea di inclusione emerge così come responsabilità collettiva, radicata nella cultura dei contesti.

La quarta ricerca affronta la dimensione corporea nei processi cognitivi, mostrando come brevi pause attive durante la lezione migliorino attenzione e stati emotivi di docenti in formazione. I risultati quantitativi e qualitativi evidenziano che integrare il movimento nella didattica può contrastare il sovraccarico cognitivo e favorire un apprendimento più consapevole, confermando l'importanza di riconoscere il ruolo attivo del corpo nella costruzione del sapere.

Segue uno studio di caso dedicato alla Didattica Embodied applicata a una bambina con dislessia. I dati mostrano miglioramenti significativi nella velocità di lettura, nel riconoscimento dell'errore e nella gestione dell'ansia, evidenziando come un approccio corporeo-integrato possa potenziare abilità linguistiche e metacognitive in studenti con DSA. Il corpo, qui, diventa mediatore per la consapevolezza e la regolazione emotiva.

Un ulteriore contributo approfondisce il significato attribuito dai docenti della scuola dell'infanzia a corpo e movimento, all'interno delle indicazioni normative che li riconoscono come strumenti per la cittadinanza. La riflessione collega sviluppo motorio, creatività, relazioni sociali e rischi di stigmatizzazione in una società immagine-centrica, restituendo la complessità culturale dell'educazione corporea nella prima infanzia.

L'indagine sulla popolazione anziana del Salento estende la riflessione ai processi educativi nella terza età, mostrando come corpo, stili di vita, benessere ed espressione personale siano dimensioni profondamente intrecciate. Il quadro che emerge è polarizzato tra fragilità e proattività, offrendo indicazioni preziose per la progettazione di interventi pedagogici e di *welfare* orientati all'invecchiamento attivo.

Chiude la sessione un contributo dedicato alla scrittura come pratica incarnata. L'esperienza condotta in una classe primaria mostra come la scrittura – manuale e digitale – si sviluppi attraverso un apprendimento sensomotorio che coinvolge percezione, attenzione e memoria, mettendo in discussione modelli didattici che separano mente e corpo. La riflessione invita a ripensare l'insegnamento della scrittura come processo corporeo, dinamico e situato.

3. Conclusioni

Nel loro insieme, questi studi testimoniano la vitalità delle ricerche che collocano corpo, linguaggi ed espressioni al centro dei processi educativi. La sessione mostra come il corpo sia non solo oggetto di intervento, ma vero e proprio luogo dell'apprendimento: un mediatore di significati, emozioni, conoscenze e relazioni. Un filo rosso attraversa tutti i contributi: l'idea che educare attraverso i linguaggi corporei ed espressivi significhi educare alla complessità del vivere umano, alla pluralità delle identità e alla costruzione di comunità più inclusive e consapevoli**.**

Riferimenti bibliografici

Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo. Educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.

Sambanis, M., & Speck, A. (2010). Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. *Französisch heute, 3*, 111-115.

Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative.* Napoli: Liguori.

2.

Local Sound for a New Musicality. Alcune riflessioni sul possibile contributo educativo di una pratica sperimentale

Local Sound for a New Musicality. Some Reflections on the Potential Educational Contribution of an Experimental Practice

Christian Ferlaino*

Sommario

La partecipazione ad attività musicali offre numerosi benefici cognitivi, comportamentali e sociali: favorisce le interazioni, migliora il benessere personale e contribuisce a definire l'identità dell'individuo e della comunità. Quando inserita in un contesto che promuove identità musicali sane, la partecipazione musicale può anche sviluppare sentimenti di competenza e *agency*, con effetti positivi sulla crescita personale, sull'autostima e sulla coesione sociale. *Local Sound for a New Musicality* è una ricerca finanziata dal programma europeo Marie Skłodowska Curie Fellowship, mirata a sviluppare una pratica musicale inclusiva che consenta a individui privi di *training* o che non si sentono musicali di fare musica. Utilizzando una combinazione di oggetti sonori e tecniche di musica contemporanea, LoMus è progettata per valorizzare le identità musicali dei partecipanti, favorendo lo sviluppo della loro musicalità in modo personalizzato e inclusivo. Sebbene condotta con adulti, la ricerca ha ampie applicazioni, dall'insegnamento ai bambini a progetti per persone in situazioni di disagio sociale o economico. Questo scritto esplora i potenziali benefici derivanti dall'applicazione della pratica LoMus nell'educazione primaria, analizzando come essa possa arricchire l'esperienza educativa con programmi che celebrino le particolarità culturali del territorio nazionale e promuovano lo sviluppo di identità musicali sane, con ricadute positive sulla società.

* Università della Calabria

Parole chiave: partecipazione musicale, musicalità, identità musicali sane, creatività.

Abstract
Participation in musical activities offers numerous cognitive, behavioural, and social benefits: it promotes social interactions, enhances personal well-being, and helps define both individual and community identity. Musical engagement, within a healthy musical identities framework, may facilitate the development of feelings of competence and agency with positive effects on personal growth, self-esteem, and social cohesion. *Local Sound for a New Musicality* is a research project funded by the European Marie Skłodowska Curie Fellowship, aimed at developing an inclusive musical practice that allows untrained individuals, or those who do not feel musical, to create music. Using a combination of sound-producing objects and contemporary music techniques, LoMus is designed to value the participants' musical identities, fostering the development of their musicality in a personalized and inclusive way. Although the research was conducted with adults, its applications are broad, ranging from teaching children to projects involving individuals in situations of social or economic disadvantage. This paper explores the potential benefits of applying the LoMus practice in primary education, examining how it can enrich the educational experience with programs that celebrate the cultural variety of the national territory and promote the development of healthy musical identities, with positive social impacts.

Keywords: *musical participation, musicality, healthy musical identities, creativity*.

1. Introduzione

LoMus, Local Sound for a New Musicality: Enhancing Musical Participation through a Local Sonic Practice è stato un progetto di ricerca postdottorale finanziato dal programma europeo Marie Skłodowska Curie Fellow che chi scrive ha sviluppato all'Università della Calabria nel biennio 2023-2025. Il progetto mirava ad estendere la partecipazione ad attività musicali a persone che non hanno mai fatto musica o che addirittura si sentono non musicali. Questo scritto discute dei benefici di una potenziale applicazione della pratica musicale sviluppata nel corso della ricerca LoMus in ambito di insegnamento scolastico.

La partecipazione ad attività musicali produce benefici cognitivi e comportamentali, favorisce le interazioni sociali, migliora la percezione del proprio benessere e contribuisce a definire l'identità dell'individuo e di una comunità (MacDonald et al., 2002, 2012;

Margulis et al., 2023). Tuttavia, fare musica è un'attività solitamente riservata a persone che possiedono un qualche livello di training musicale specifico legato a tecniche e idiomi ben definiti che possono divenire un limite per chi vuole iniziare; spesso, coloro che non lo posseggono si sentono non musicali e si precludono la partecipazione a questo tipo di attività e ai benefici che ne derivano. Eppure la realtà è molto più complessa: sia l'etnomusicologia che la musica contemporanea hanno più volte messo in discussione i nostri concetti di musica e di musicista. Negli anni '60 e '70, educatori, musicisti e ricercatori nell'ambito della musica contemporanea hanno dimostrato che persone prive di training possono fare musica (Cardew, 1972) e che è addirittura possibile insegnare la performance e la composizione di musica contemporanea ai bambini delle scuole elementari (Paynter & Aston, 1970; Self, 1967). La partecipazione all'attività musicale anche in assenza di training specifico è caratteristica comune ad alcune musiche di tradizione orale (Blacking, 1974).

Ispirandosi a queste esperienze, LoMus coniugava ricerca etnomusicologica, psicologia della musica, studi di musica contemporanea e ricerca applicata nel campo della community music. L'obiettivo della ricerca era di svincolare la capacità di fare musica dal training strumentale specializzato, per permettere a non musicisti di fare musica senza dover padroneggiare uno strumento musicale o idiomi specifici. La complessità di uno strumento musicale, con la sua storia e i linguaggi a cui esso è associato, possono facilmente diventare un limite per una persona priva di esperienze musicali. Per contro, LoMus investigava l'uso in ambito musicale di oggetti che producono suono proprio in virtù della loro semplicità di utilizzo e della loro capacità di veicolare significati complessi. La ricerca prendeva come caso di studi gli oggetti sonori della tradizione Calabrese, un insieme di dispositivi pensati per la produzione di suono, spesso al di fuori di contesti musicali. Questi oggetti comprendono: giocattoli sonori, strumenti giocattolo e propedeutici, richiami da caccia, oggetti rituali e oggetti di uso comune che vengono rifunzionalizzati per fare suono (La Vena, 1996; 2001). Molto semplici da usare, questi oggetti sono imbevuti di forti connotazioni personali, sociali, ecologiche, culturali e simboliche.

La mia ricerca etnomusicologica sugli strumenti da suono in Calabria ha imposto un'indagine sul concetto di musicalità. Essa è solitamente definita come la costellazione di competenze che stanno alla base della capacità di percepire, apprezzare e produrre musica (Trehub, 2023). Eppure, gli individui che utilizzano oggetti sonori dimostrano di possedere capacità musicali estremamente raffinate anche se non sono musicisti e producono suono fuori da contesti legati alla musica. La ricerca sugli oggetti sonori della tradizione ha dimostrato come la musicalità non sia necessariamente legata alla musica come solitamente ritenuto, ma essa viene espressa anche in contesti extramusicali.

Questi dati suggeriscono che bisognerebbe includere capacità legate alla produzione e ricezione del suono nel concetto di musicalità (Ferlaino, 2024); essi, al contempo, implicano che ci siano tipi di musicalità ancora da esplorare, ed è ciò che si prefiggeva la parte applicata della ricerca.

La pratica musicale inclusiva è stata sviluppata in una serie di laboratori aperti a individui con esperienze e capacità musicali diverse, compreso nessuna. La pratica LoMus combina l'uso di oggetti che producono suono con strategie e tecniche di musica contemporanea quali partiture grafiche, giochi sonori, strategie di interazione, improvvisazione o partiture verbali che possano essere adatte a non musicisti. La musica suonata nei laboratori non si avvale di idee preconcette di musica e non guarda a nessun idioma in particolare. Piuttosto, la pratica LoMus utilizza un approccio sperimentale ed esplorativo del suono che mira alla libera espressione della creatività e della musicalità dei partecipanti. Uno degli aspetti cardine di questa pratica è lo studio delle *identità musicali* dei partecipanti perché permette di costruire attività che emergono direttamente dalle loro esperienze e competenze.

2. Sviluppare identità musicali sane

Per *identità musicali* si intende il ruolo della musica nel plasmare le identità sia in termini di attività di partecipazione musicale che nella vita quotidiana (MacDonald et al., 2002, 2017; MacDonald & Saarikallio, 2022). Le identità musicali hanno due componenti: le *identità in musica* e la *musica nell'identità*. Le identità in musica attengono alle convinzioni intorno alle proprie competenze e abilità musicali e al ruolo che gli individui si attribuiscono nei confronti della musica – queste sono espresse da locuzioni del tipo "sono stonato," "sono il primo violino della scala" o "suonicchio." La musica nell'identità riguarda il modo in cui la musica funge da risorsa psicologica per la percezione di sé e delle relazioni sociali, quindi il ruolo della musica nel definire tratti fondamentali della identità individuale o sociale – ad esempio come la musica sia un fattore caratterizzante della cultura punk o hip hop oppure, più semplicemente, come un brano musicale evochi il ricordo di una persona cara.

MacDonald e Saarikallio (2022) teorizzano, nel quadro delle *Musical Identities in Action,* che l'identità musicale sia *dinamica*, quindi passibile di cambiamento, *situata,* cioè dipendente dal contesto, e incarnata, cioè messa in atto ed espressa attraverso il corpo. Ancora MacDonald e Saarikallio (2024) teorizzano che uno degli obiettivi principali dell'insegnamento musicale dovrebbe essere quello di favorire lo sviluppo di *identità musicali sane*, intendendo con questo che gli individui possano partecipare ad attivi-

tà musicali senza sentirsi inadeguati, insicuri o incapaci. La partecipazione musicale all'interno di un quadro di identità musicali sane può facilitare lo sviluppo di sentimenti di competenza e di *agency* (Stolp et al., 2022; Wassrin, 2019). Identità musicali sane sembrano anche essere correlate a benefici più generali, come la crescita personale, l'autostima e una migliore coesione sociale (Mas-Herrero et al., 2013; Schäfer et al., 2013), corroborando gli studi citati precedentemente sui benefici individuali, comportamentali, sociali e relazionali apportati dal fare musica. In quest'ottica, facilitare lo sviluppo di identità musicali sane dovrebbe diventare uno degli obiettivi fondamentali degli insegnanti. Ancor più se si considera che la qualità delle esperienze musicali nel bambino, influenza fortemente il livello di coinvolgimento musicale e la percezione della propria musicalità nell'adulto (Sloboda, 2004). Esperienze di fallimento in musica esercitano una influenza negativa sull'identità musicale che persiste nel corso della vita (MacDonald, 2015). Questo tipo di esperienze, molte volte, suscitano sentimenti di inadeguatezza che convincono gli individui di non essere musicali e li allontanano dalla partecipazione ad attività musicali.

Nelle mie indagini sulle identità musicali è emerso che quasi tutti i partecipanti ai laboratori avevano avuto esperienze negative con l'insegnamento e l'apprendimento della musica che avevano comportato un allontanamento, temporaneo o permanente, dall'attività musicale (Ferlaino & MacDonald, 2025). Tale dato era invariato anche per chi era riuscito a superare queste esperienze traumatiche e si era riavvicinato alla musica o ne aveva perfino fatto la propria professione. Le principali motivazioni emerse riguardo alle esperienze negative dei partecipanti erano: pressione sociale da parte dell'insegnante o dei genitori; percezione di dover aderire ad idee preconcette di cosa sia la musica e di quali qualità siano necessarie per suonare uno strumento; aver incontrato insegnanti incapaci di comprendere i bisogni musicali dei propri allievi; aver incontrato insegnanti che esplicitamente hanno convinto i loro allievi di non essere portati per la musica.

3. LoMus e l'educazione primaria

I dati discussi sopra sottolineano quanto sia importante identificare le esperienze negative pregresse se si vuole facilitare il coinvolgimento musicale degli adulti. Ancor più, evidenziano quanto sia fondamentale che l'insegnante eviti di generare esperienze negative durante il percorso di apprendimento, affinché non si trasformino in cicatrici permanenti nell'identità musicale dell'allievo. Concentrandosi sulle identità musicali dei partecipanti e mirando a esplorare la loro musicalità, la pratica LoMus potrebbe risultare particolarmente rilevante nei contesti in cui i bambini vivono le loro prime espe-

rienze con la musica. L'approccio divertente e creativo del metodo si presterebbe molto facilmente all'insegnamento della musica nella scuola primaria: potrebbe facilitare lo sviluppo di identità musicali sane già dalla infanzia e, al contempo, integrare l'attività musicale con gli altri obiettivi didattici e formativi della scuola primaria, accorciando la distanza tra la pratica artistica e la vita di tutti i giorni.

I benefici derivanti dall'applicazione di questa pratica partecipativa in ambito scolastico sarebbero molteplici. Gli oggetti sonori sono dispositivi estremamente semplici da maneggiare e non richiedono le abilità motorie complesse necessarie per suonare uno strumento musicale. Proprio la loro facilità d'uso potrebbe rivelarsi particolarmente utile nell'insegnamento del bambino e in contesti di educazione speciale. Inoltre, la capacità di veicolare significati complessi e la loro immediatezza d'utilizzo li configurano come strumenti ad alto potenziale espressivo. La pratica LoMus aiuterebbe a sviluppare la creatività del bambino, incoraggiandolo a cercare suoni e modalità espressive che provengano dalla sua immaginazione e dalla sua visione estetica, senza il bisogno di offrirgli modelli precostituiti di musica, favorendo la libera espressione.

Molti oggetti sonori della tradizione erano giocattoli che i bambini di 60-70 anni fa costruivano da soli. Il loro utilizzo e la loro diffusione fra la popolazione infantile favoriva lo sviluppo progressivo di capacità musicali e l'acquisizione di conoscenze empiriche che sarebbero state necessarie per fare musica da adulti. Gli informatori delle mie indagini etnomusicologiche erano tutti capaci di descrivere, empiricamente, i meccanismi fisici di produzione sonora dei vari oggetti. Si potrebbe, quindi, associare l'utilizzo degli oggetti sonori alla loro costruzione attraverso attività mirate allo sviluppo della manualità del bambino. Tali attività, oltre a fornire la conoscenza empirica dei fenomeni sonori, potrebbero favorire l'acquisizione di capacità che permettano al bambino di risolvere problemi pratici, trasmettendogli, contestualmente, la conoscenza dei diversi materiali coinvolti e delle loro proprietà. L'utilizzo del metodo LoMus può essere altresì associato a progetti creativi in cui il bambino mette in campo le competenze acquisite per inventare nuovi suoni e nuovi strumenti usando materiali che gli sono più familiari e più a portata di mano.

Il lavoro con tali oggetti può essere associato ad attività di ricerca e riscoperta, che potrebbero gettare un ponte tra l'insegnamento musicale, le altre materie scolastiche e il territorio. I suoni di questi strumenti sono imbevuti di significati culturali ed identitari piuttosto articolati: si pensi alle *troccole*, ancora largamente utilizzate in Calabria nelle celebrazioni quaresimali e della settimana santa, che hanno forti connotazioni simboliche e spirituali; o alle campane da pascolo che intessono rapporti ecologici, sociali e identitari estremamente complessi (Ferlaino, 2023; Ricci, 2016). Si potrebbe, quindi, associare la pratica musicale alla conoscenza del patrimonio culturale delle comunità

di appartenenza dei bambini. Gli alunni potrebbero raccogliere informazioni sull'uso di oggetti sonori nelle loro comunità attraverso attività di ricerca che coinvolgano i docenti della scuola e i genitori. L'attività di ricerca potrebbe vertere sulla presenza, permanenza e sull'utilizzo di oggetti sonori, per esplorarne il significato culturale, simbolico e spirituale. Si coniugherebbe così lo studio della musica con la conoscenza delle tradizioni culturali del territorio. Inoltre, attività di questo tipo potrebbero favorire le connessioni intergenerazionali e facilitare il trasferimento di conoscenze tra bambini, adulti e anziani, contribuendo così a una maggiore coesione sociale. L'utilizzo di risorse culturali locali creerebbe un ponte tra il passato e il presente, permettendo la scoperta e la riappropriazione di tali oggetti. Ciò consentirebbe, da un lato, di conoscere strumenti che fanno parte del patrimonio culturale del bambino e, dall'altro, di dar loro una collocazione contemporanea, salvandoli, al contempo, dall'oblio e dalla nostalgia passatistica che spesso accompagna la riscoperta della cultura tradizionale.

L'attualità degli oggetti sonori tradizionali risiede anche nel loro valore ecologico. Questi oggetti sono realizzati principalmente con materiali naturali e di recupero, reperibili nel territorio di chi li costruisce, grazie a una profonda conoscenza dell'ambiente locale, delle sue risorse e delle entità che lo popolano. Inoltre, alcuni oggetti sono pensati per imitare i suoni di animali o fenomeni naturali. Utilizzando il metodo LoMus, si potrebbe legare l'attività musicale a riflessioni ecologiche, facilitando così la conoscenza del mondo naturale che circonda il bambino. Poiché i suoni di questi strumenti evocano rapporti ecologici con entità biotiche e abiotiche, l'attività musicale potrebbe aiutare il bambino a riconsiderare il proprio rapporto con l'ambiente, sviluppando nuove sensibilità che gli saranno utili in un futuro in cui dovrà affrontare la crisi climatica

Queste sono solo alcune riflessioni sulla potenziale applicazione della pratica sviluppata da LoMus nell'educazione musicale della scuola primaria. Oltre ai motivi già elencati, l'acquisizione di tale pratica potrebbe favorire lo sviluppo di programmi didattici specifici per le comunità coinvolte, coniugando saperi locali e conoscenze generali e celebrando la diversità culturale del territorio nazionale. Inoltre, basandosi sull'assunto che tutti sono musicali, LoMus potrebbe integrare l'attività didattica, passando dall'insegnamento della musica come nozione all'educazione alla musicalità come pratica di sviluppo individuale. Si potrebbe formare gli insegnanti – che spesso non possiedono le conoscenze tecniche specialistiche necessarie per fare musica – a esplorare la propria musicalità per poi poterla riconoscere nei propri alunni. L'attività musicale nella scuola diventerebbe un percorso non solo finalizzato all'acquisizione di conoscenze teoriche, pratiche e storiche ma attento allo sviluppo di identità musicali sane, capace di produrre ricadute positive sull'individuo e sulla società.

Riferimenti bibliografici

Blacking, J. (1974). *How Musical is Man?* University of Washington Press.

Cardew, C. (1972). *Scratch music*. Latimer New Dimensions.

Ferlaino, C. (2023). Engaging creatively with a traditional soundscape: Goat bells—from landscape to performance. *Ethnomusicology Forum*, *32*(3), 372–392.

Ferlaino, C. (2024). The musicality of sounding objects. An ethnomusicological perspective on the study of musicality. *Etnografie Sonore*, *7*(1–2).

Ferlaino, C., & MacDonald, R. (2025). The First Cut is the Deepest; Exploring the Importance of Early Musical Experiences in the Development of Musical Identities. *Psychology of Music*.

La Vena, V. (1996). *Strumenti giocattolo e strumenti da suono a Terranova da Sibari*. Rubbettino.

La Vena, V. (2001). *Strumentario minore a Terranova da Sibari e in altre località della Calabria jonica cosentina*. Il cerchio.

MacDonald, R. (2015, February 19). *We are all musical The third annual TEDx*. The third annual TEDx Conference, Edinburgh. http://tedxtalks.ted.com/video/We-are-all-musical-Raymond-MacD

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical identities*. Oxford : Oxford University Press.

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (Eds.). (2017). *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.

MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford University Press.

MacDonald, R., & Saarikallio, S. (2022). Musical identities in action. Embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, *26*(4), 729–745.

MacDonald, R., & Saarikallio, S. (2024). Healthy musical identities and new virtuosities: A humble manifesto for music education research. *Nordic Research in Music Education*, *5*. https://doi.org/10.23865/nrme.v5.5565

Margulis, E. H., Loui, P., & Loughridge, D. (Eds.). (2023). *The science-music borderlands: Reckoning with the past and imagining the future*. The MIT Press.

Mas-Herrero, E., Marco-Pallares, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. J., & Rodriguez-Fornells, A. (2013). Individual Differences in Music Reward Experiences. *Music Perception*, *31*(2), 118–138.

Paynter, J., & Aston, P. (1970). *Sound And Silence. Classroom Projects In Creative Music*. Cambridge University Press.

Ricci, A. (2016). *Il secondo senso*. Franco Angeli.

Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, *4*, 511. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511

Self, G. (1967). *New Sounds in Class. A contemporary approach to music*. Universal Edition.

Sloboda, J. (2004). Music as a Language. In J. Sloboda (Ed.), *Exploring the Musical Mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.

Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Frontiers in Psychology*, *13*, 964286–964286.

Trehub, S. E. (2023). Musicality in Infancy. *Psihologijske Teme*, *32*(1), 1–11.

Wassrin, M. (2019). A broadened approach towards musical improvisation as a foundation for very young children's agency. In G. G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson, & U. MacGlone (Eds.), *In Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music* (pp. 33–50). Routledge.

3.

Identità Territoriale ed Educazione Ambientale: Strategie per l'Infanzia

Territorial Identity and Environmental Education: Childhood education

Teresa Iona*, Miriam Galloro** e Antonio De Sarro***

Sommario

L'educazione ambientale è fondamentale per contrastare i fenomeni ambientali e sviluppare motivazione intrinseca. Introdurla sin dall'infanzia è cruciale per costruire l'identità territoriale e promuovere comportamenti ecosostenibili. Durante questa fase, il legame con il territorio si sviluppa attraverso corpo, linguaggio ed espressione creativa. Capello evidenzia come l'identità territoriale stimoli una "coscienza collettiva", rafforzando la coesione comunitaria mediante un senso condiviso di appartenenza. Questa ricerca analizza l'efficacia di interventi educativi basati su esperienze corporee, linguistiche ed espressive per potenziare identità territoriale e sensibilità ambientale nei bambini, valorizzando il patrimonio culturale e naturale locale tramite un'interazione attiva col territorio. Il progetto *PICCOLI EROI A SCUOLA... quando fu il giorno della Calabria*, ispirato all'opera di Leonida Repaci, ha coinvolto 2097 bambini di 41 scuole calabresi in attività che uniscono educazione ambientale e identità territoriale, favorendo benessere psicofisico e corretti stili di vita. Studi dimostrano che la motivazione intrinseca incentiva comportamenti ecologici e che il contatto con la natura, unito ad attività motorie all'aperto, migliora sviluppo cognitivo, salute mentale e consapevolezza ecologica. I risultati indicano che un approccio educativo integrato rafforza identità territoriale e legame con l'ambiente, promuovendo sostenibilità e benessere collettivo.

* Department of Medical and Surgical Sciences, University of Catanzaro "Magna Graecia", 88100 Catanzaro, Italy.
** Rehab-coach ASD Sambiase 2023, Italy.
*** Research Center on Musculoskeletal Health, MusculoSkeletalHealth@UMG, University of Catanzaro "Magna Graecia", 88100 Catanzaro, Italy.

Parole chiave: identità territoriale, educazione ambientale, eco-strategia, infanzia.

Abstract
Environmental education is crucial for addressing ecological issues and fostering intrinsic motivation. Introducing it in early childhood helps build territorial identity and promote eco-sustainable behaviors. At this stage, the connection with the territory develops through body, language, and creative expression. Capello highlights how territorial identity fosters "collective consciousness," strengthening community cohesion through shared belonging. This research examines the effectiveness of educational interventions based on bodily, linguistic, and expressive experiences in enhancing territorial identity and environmental awareness in children. It emphasizes the value of local cultural and natural heritage through active environmental engagement. The project PICCOLI EROI A SCUOLA...quando fu il giorno della Calabria, inspired by Leonida Repaci, involved 2097 children from 41 Calabrian schools in activities integrating environmental education with territorial identity, promoting psychophysical well-being and healthy lifestyles. Studies show intrinsic motivation fosters ecological behaviors and that contact with nature, combined with outdoor physical activity, enhances cognitive development, mental health, and ecological awareness. Results suggest an integrated educational approach strengthens territorial identity and environmental connection, fostering sustainability and collective well-being.

Keywords: *territorial identity, environmental education, eco-strategy, childhood.*

1. Introduzione

L'interazione tra uomo e natura (HNI) si riferisce allo studio e alla comprensione delle relazioni tra esseri umani e ambiente naturale. Questo legame affonda le sue radici nell'antichità, quando le popolazioni umane facevano affidamento sulle risorse ambientali per la propria sopravvivenza, attraverso attività come la caccia, la pesca e l'agricoltura (Misiune, Depellegrin e Vigl, 2022). In un'epoca segnata da profondi cambiamenti ambientali e da una crescente disconnessione dell'uomo dalla natura, risulta alquanto indispensabile riscoprire i benefici di tale relazione, cercando di valorizzarla dal punto di vista educativo, partendo dalla prima infanzia. Numerosi studi mettono in luce come la prima infanzia sia una fase particolarmente delicata e strategica per l'acquisizione di valori ecologici, atteggiamenti di cura e comportamenti sostenibili (Gough, Walker &

Scott, 2001; Otto & Kaiser, 2014; Wals & Benavot, 2017). Le esperienze positive a contatto con la natura durante l'infanzia sono spesso collegate, in età adulta, a una maggiore consapevolezza ambientale e a un coinvolgimento più attivo in pratiche ecologiche (Chawla, 2007, 2009; Wells & Lekies, 2006; Cagle, 2018). La prima infanzia rappresenta un'opportunità educativa unica per costruire un legame autentico con la natura. Ubbiali pensa alla scuola dell'infanzia come a un luogo generativo, caratteristica relata dei sistemi viventi "andare a riscoprire la vita là dove nasce, attraverso le storie i racconti e gli incontri che accadono a scuola", occasione di riscoperta e di nuova valorizzazione di quanto nasce quotidianamente. Il primo strumento mediante il quale il bambino esplora il mondo e comunica con esso è il corpo, il quale diventa un ponte mediante cui entra in contatto con l'ambiente naturale, apprendendo in maniera sensoriale, esperienziale ed emotiva. L'educazione olistica è un approccio che incoraggia lo sviluppo armonioso dell'individuo in tutte le sue dimensioni: cognitive, emotive, fisiche, sociali, estetiche e spirituali. Si basa sull'interconnessione tra la persona, l'ambiente e la comunità, valorizzando l'esperienza vissuta come fondamento dell'apprendimento. A differenza dei modelli tradizionali, punta a realizzare il potenziale completo dell'essere umano attraverso un apprendimento significativo, radicato nel senso della vita (Mahmoudi et al., 2012). Tutto ciò assume un significato ancora più profondo se si considera che il primo ambiente con cui il bambino entra in relazione è la famiglia. Essa rappresenta il contesto primario di apprendimento e di socializzazione, dove si formano le prime rappresentazioni del mondo, si sviluppano le emozioni nodali e si costruiscono i primi atteggiamenti nei confronti dell'ambiente naturale. Il ruolo della famiglia è dunque cruciale nel facilitare esperienze significative di contatto con la natura e nel trasmettere valori legati alla sostenibilità, alla cura e al rispetto per l'ambiente. Secondo Huang, Luo e Chen (2022) un ulteriore ambiente importante per il bambino è la scuola dell'infanzia, utile non solo per l'apprendimento ma anche per la crescita nella vita di gruppo. In tale cornice, essi sottolineano che il pieno sviluppo della persona durante l'infanzia passa attraverso il potenziamento delle competenze motorie di base, le quali fungono da fondamenta per l'evoluzione delle capacità cognitive e dei comportamenti adattivi, con effetti che si mantengono nel tempo. Il modello di sviluppo proposto da Stodden et al. (2008) mette in luce quanto siano fondamentali le competenze motorie acquisite durante l'infanzia per un sano sviluppo fisico e sociale. Avere una buona motricità nei primi anni di vita non solo favorisce una percezione positiva di sé, ma incoraggia anche l'attività fisica e migliora la salute, creando un circolo virtuoso che aiuta a ridurre il rischio di obesità. D'altra parte, una mancanza di competenze motorie può portare a disimpegno, bassa autostima e stili di vita sedentari. Questo modello evidenzia quindi l'importanza di interventi educativi precoci e il ruolo cruciale della scuola dell'infanzia nella promozione della salute a lungo termine. L'educazione ambientale si presenta come un processo formativo che non si limita a trasmettere conoscenze sui sistemi

naturali, ma punta soprattutto a trasformare le rappresentazioni interne e le convinzioni individuali. Questo approccio mira a stimolare una motivazione intrinseca che guidi comportamenti ecologicamente responsabili nella vita quotidiana (McClelland, 1973). Questa dimensione motivazionale è essenziale per affrontare le sfide ambientali emergenti e per sostenere, nel lungo periodo, comportamenti pro-ambientali stabili. In particolare, l'infanzia è un periodo cruciale in cui si formano atteggiamenti e disposizioni verso la natura: i primi anni di vita sono determinanti per costruire una motivazione ecologica che può influenzare gli stili di vita per tutta la vita (Evans et al., 2007). Un'educazione ambientale precoce, intenzionale e contestualizzata è fondamentale per promuovere comportamenti virtuosi e sviluppare un senso di responsabilità verso il nostro pianeta. Essa permette alle persone di acquisire competenze critiche e partecipative, necessarie per orientare le scelte individuali e collettive a favore dell'ambiente (Michelsen & Fischer, 2017). Ricerche recenti evidenziano che la connessione affettiva e cognitiva con la natura è un indicatore significativo dell'impegno ecologico: quando una persona si sente parte dell'ambiente naturale, è più propensa a prendersene cura, traducendo questo interesse in scelte quotidiane sostenibili (Otto, 2014). In questo senso, i programmi di educazione ambientale che si basano su esperienze dirette all'aperto si dimostrano particolarmente efficaci, poiché combinano l'acquisizione di conoscenze scientifiche con il rafforzamento del legame emotivo con gli ecosistemi, offrendo esperienze autentiche e multisensoriali con il mondo naturale (Otto & Pensini, 2017). L'identità territoriale, come spiega Capello (2018), è un concetto complesso che emerge dall'intreccio di vari aspetti socio-economici, culturali e cognitivi, permettendo così una fusione tra vantaggi individuali e collettivi. Si fonda su due elementi chiave: da un lato, il riconoscimento di somiglianze tra i membri di una comunità, che crea un senso di solidarietà; dall'altro, la creazione di una "comunità immaginata" che diventa tangibile nella vita quotidiana, grazie alla condivisione di valori, simboli e obiettivi comuni. Questa forma di identità rappresenta una risorsa immateriale per il territorio, capace di rafforzare il senso di appartenenza, stimolare la coesione sociale e contribuire allo sviluppo sostenibile, creando un legame attivo tra l'individuo e lo spazio che vive.

Alla luce di queste considerazioni teoriche, questo studio si propone di esplorare quanto gli interventi educativi strutturati in vari ambiti, con un focus particolare sulle dimensioni corporea, linguistica ed espressiva, possano rinforzare, già in età prescolare, il senso di appartenenza al territorio e la sensibilità verso l'ambiente. L'idea è che valorizzare il patrimonio culturale e naturale locale, attraverso esperienze attive nel contesto di vita dei bambini, possa trasformare l'identità territoriale da un concetto astratto a un'esperienza concreta, capace di promuovere comportamenti di cura e responsabilità collettiva fin dalla prima infanzia.

2. Materiali e Metodi

Lo studio nasce come sviluppo e approfondimento scientifico del progetto educativo "Piccoli eroi a scuola... quando fu il giorno della Calabria", ispirato all'opera di Leonida Repaci. Il progetto originario, realizzato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) della Calabria, ha coinvolto 2.097 bambini provenienti da 41 scuole dell'infanzia calabresi, con l'obiettivo di promuovere il benessere psicofisico, l'educazione ambientale e il senso di identità territoriale attraverso un approccio interdisciplinare ed esperienziale. Sono stati utilizzati strumenti sia qualitativi che quantitativi per la raccolta dei dati. I partecipanti hanno compilato un questionario online, divulgato ai genitori tramite piattaforma google, composto da una prima parte dalla richiesta di dati anagrafici: genere, età, città di residenza, nazionalità, lingua madre parlata, tipologia di asilo frequentato, composizione del nucleo familiare (conviventi, presenza di fratelli o sorelle), occupazione dei genitori e figura di riferimento prevalente durante il tempo trascorso a casa; in seguito la somministrazione dei seguenti questionari sia all'inizio che alla fine delle attività educative:

- Connectedness to Nature Scale (CNS): misura il senso di connessione emotiva che un individuo percepisce nei confronti della natura. Costituito da 14 items in cui bisogna esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo, su scala Likert 1-5. Gli item n. 4, 12 e 14, i punteggi nel momento dello scoring verranno invertiti in quanto le domande sono poste in maniera inversa. I punteggi più elevati indicano un maggiore senso di connessione alla natura (Mayer et al., 2004).
- Inclusion of Nature in Self Scale (INS): Misura quanto la persona si identifica affettivamente con la natura, percependola come parte del proprio sé. È una scala grafica con 7 coppie di cerchi progressivamente sovrapposti (uno rappresenta il "Self" e l'altro "Nature"). Il partecipante sceglie l'immagine che meglio descrive la relazione Natura-Sé. Punteggi 1-7, dove 1 corrisponde a cerchi completamente separati (nessuna connessione) e 7 a cerchi quasi totalmente sovrapposti (massima connessione percepita); valori alti riflettono forte identificazione con la natura. Essendo un test insiemistico è stato trasformato in un test iconografico con immagini che mostrano il livello di connessione tra un bambino e la natura.

2.1. Analisi statistica

Tutti i questionari sono stati valutati seguendo le istruzioni ufficiali dei rispettivi strumenti, e successivamente i dati sono stati raccolti e organizzati in un database *Excel*. L'analisi dei dati è stata operata attraverso l'uso del software SPSS (IBM SPSS Statistic;

Version 21). Nel riportare i risultati è stato seguito l'ordine dato dalle ipotesi, seguendo una divisione in due sezioni: analisi delle relazioni tra le variabili misurate in ingresso; analisi degli effetti nel medio periodo attraverso il confronto tra *baseline* e questionario finale. Ulteriori analisi hanno indagato se il genere o l'età modellasse i costrutti d'interesse. Lo studio è stato condotto impiegando il *t-test* a campioni indipendenti per ogni scala della *baseline*. Al fine di indagare possibili relazioni tra determinati costrutti d'interesse, sono state condotte delle analisi di correlazione tra le variabili d'ingresso esaminate nella *baseline* e *post*.

2.2. Partecipanti

L'analisi descrittiva è stata condotta su un campione di 80 bambini in età prescolare (età media = 5,15 anni; di cui 34 maschi (42,5%) e 45 femmine (56,3%)) frequentanti scuole dell'infanzia pubbliche della regione Calabria. I partecipanti hanno compilato un questionario online, divulgato ai genitori tramite piattaforma Google, composto in una prima parte dalla richiesta di dati anagrafici: genere, età, città di residenza, composizione nucleo familiare, accesso a spazi verdi, tempo libero trascorso in spazi verdi; Il 90% dei bambini scrinati vive con entrambi i genitori, entrambi lavoratori per il 57%, e il 77, 5% ha almeno un fratello in famiglia. Il tempo libero lo trascorrono per lo più con la mamma (55%) a casa e con la consapevolezza di voler giocare con coetanei (52,5%) in spazi verdi e fruibili per il 77, 5% "qualche volta". Infine, come mostrato in Tab. 3 si osservano le medie dei test CNS e INS.

		Frequenza	**Percentuale**	**Percentuale valida**
età (anni)	*3 anni*	1	1,3	1,3
	4 anni	5	6,3	6,5
	5 anni	48	60,0	62,3
	6 anni	23	28,8	29,9
	Totale	*77*	*96,3*	*100,0*

		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
genere	*maschi*	34	42,5	43,0
	femmine	45	56,3	57,0
	Totale	79	98,8	100,0

Tab.1: Dati sociodemografici dei partecipanti: età (anni) e genere (M/F)

	Media	***Deviazione Std***	***Errore std***
Cns_pre	53,53	9,49	1,09
INS_pre	5,14	1,25	0,14
Cns_post	58,53	8,49	0,97
INS_post	5,79	0,90	0,10

Tab.2: Dati sociodemografici dei partecipanti:
variabili CNS e INS pre e post intervento

3. Risultati

L'analisi delle correlazioni di Pearson ha messo in luce alcune relazioni statisticamente significative tra le variabili considerate, in particolare, è emersa una correlazione significativa tra la variabile INS_pre e le variabili Cns_pre (,201 p≥,041) e genere (,211 p≥,034), come mostra la tab.3

Correlazioni							
		cns_pre	INS_pre	cns_post	INS_post	età	genere
cns_pre	Correlazione di Pearson	1	,201*	,636**	,133	,001	-,040
	Sig. (1-coda)		,041	,000	,125	,495	,367
	N	76	76	76	76	76	76
INS_pre	Correlazione di Pearson	,201*	1	,009	,679**	,012	,211*
	Sig. (1-coda)	,041		,469	,000	,460	,034
	N	76	76	76	76	76	76
cns_post	Correlazione di Pearson	,636**	,009	1	,081	-,067	-,138
	Sig. (1-coda)	,000	,469		,243	,282	,117
	N	76	76	76	76	76	76
INS_post	Correlazione di Pearson	,133	,679**	,081	1	,033	,055
	Sig. (1-coda)	,125	,000	,243		,389	,320
	N	76	76	76	76	76	76
età	Correlazione di Pearson	,001	,012	-,067	,033	1	-,123
	Sig. (1-coda)	,495	,460	,282	,389		,146
	N	76	76	76	76	76	76
genere	Correlazione di Pearson	-,040	,211*	-,138	,055	-,123	1
	Sig. (1-coda)	,367	,034	,117	,320	,146	
	N	76	76	76	76	76	76

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (1-coda).

**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (1-coda).

c. Se non diversamente specificato, i risultati bootstrap si basano su 1000 campioni bootstrap stratificati

Tab. 3: Correlazioni significative tra variabili CNS, INS, età e genere.

La correlazione significativa tra le variabili CNS e INS suggerisce che i bambini con una maggiore connessione affettiva con la natura tendono anche a vedersi come parte di essa. Non sono state riscontrate differenze significative in base all'età, alla presenza di fratelli o al tempo trascorso a casa, il che fa pensare che i principali cambiamenti osservati siano dovuti all'esperienza scolastica condivisa piuttosto che a fattori familiari.

4. Discussione

Questo studio ha esplorato il legame tra i bambini e la natura attraverso esperienze educative significative, rivelando un impatto positivo dell'intervento sul loro rapporto con l'ambiente. Un dato interessante è l'alto punteggio INS (Indice di Connessione con la Natura), che è rimasto costante sia prima che dopo l'intervento. Questo suggerisce che i bambini pur avendo una pregressa relazione significativa con l'ambiente, probabilmente grazie a esperienze frequenti all'aperto e a uno stile di vita attivo, predispongono comportamenti pro-ambiente. In questo contesto, la letteratura mette in evidenza come l'attività fisica in ambienti naturali sia fondamentale per rafforzare questo legame. Studi come quello di Borgogni e Agosti (2021) evidenziano l'importanza del gioco all'aperto e della mobilità autonoma nello sviluppo del senso di appartenenza agli spazi urbani e naturali. Attività quotidiane come camminare o giocare all'esterno non solo migliorano la salute fisica, ma incoraggiano anche l'esplorazione, l'osservazione e la creazione di legami affettivi con il territorio. Inoltre, l'attività motoria, soprattutto se condivisa, rafforza l'identità territoriale e la consapevolezza ecologica, portando benefici sia per la salute mentale che fisica (Stodden, 2008; Tortella, 2018). Anche le condizioni ambientali giocano un ruolo importante nella nostra connessione con la natura. Vivere vicino a spazi verdi, trascorrere del tempo in ambienti naturali e avere aree verdi nelle vicinanze può davvero rafforzare il nostro senso di appartenenza all'ambiente (Mayer et al., 2009; Schultz & Tabanico, 2007; Cheng & Monroe, 2012). La revisione di Tillmann et al. (2018) sottolinea che l'interazione con la natura, non solo migliora il benessere emotivo dei bambini, ma aumenta anche la loro resilienza, grazie alla libertà di movimento e all'auto-espressione che questi spazi offrono. Il concetto di "ecodidattica" (Strongoli, 2019), che propone di vedere gli ambienti educativi come ecosistemi aperti, dove corpo, movimento e paesaggio diventano elementi chiave per l'apprendimento e la costruzione di un'intelligenza ecologica, diviene chiave di lettura e progettazione attiva. In questo contesto, i forti legami con la natura che si osservano nei bambini possono essere interpretati anche come il risultato di routine quotidiane che incoraggiano un contatto attivo e consapevole con l'ambiente. Il progetto *PICCOLI EROI A SCUOLA... quando fu il*

giorno della Calabria, ispirato all'opera di Leonida Repaci, ha trasformato educazione ambientale e identità territoriale in un percorso motorio itinerante e strutturato su tutti i campi di esperienza del percorso didattico nella scuola dell'infanzia calabrese, favorendo benessere psicofisico e corretti stili di vita.

Questo studio mette in luce come un approccio educativo che si basa sull'esperienza e sul legame con il territorio possa rafforzare nei bambini il loro senso di connessione con la natura. L'aumento dei punteggi al CNS e la stabilità di quelli elevati all'INS, a limite di significatività statistica, dimostrano che già in età prescolare i bambini hanno consapevolezza di essere parte integrante dell'ambiente, specialmente in contesti che valorizzano il gioco all'aperto, l'attività fisica e il contatto diretto con la natura. I risultati sono in linea con la letteratura scientifica, che evidenzia come la natura, insieme al movimento e alla disponibilità di spazi verdi, non solo favorisca il benessere psicofisico, ma anche lo sviluppo di competenze sociali, emozionali e ambientali. Esperienze corporee, relazionali e radicate nel territorio, come quelle proposte dal progetto, si rivelano strumenti pedagogici efficaci per promuovere nei bambini una prima forma di cittadinanza ecologica. In un'epoca segnata da crisi ambientali e da un crescente distacco dalla natura, educare alla natura significa anche educare alla responsabilità, all'interdipendenza e alla cura. Investire nell'educazione ecologica fin dalla prima infanzia è necessario per creare legami significativi con il territorio, per favorire comportamenti sostenibili precoci e per avere una maggiore consapevolezza del pianeta.

5. Conclusioni

I risultati ottenuti mettono in luce quanto sia efficace un approccio educativo integrato, che si basa sull'esperienza diretta e sul contatto con l'ambiente, per rafforzare il legame emotivo dei bambini con la natura e il territorio. Tuttavia, sono stati riscontrati alcuni limiti. (1) In primo luogo, l'analisi ha coinvolto un campione piuttosto ridotto rispetto al numero totale di bambini inizialmente inclusi nel progetto, il che limita la possibilità di generalizzare i risultati. (2) In secondo luogo, non è stato effettuato un confronto diretto con gruppi di controllo che seguivano metodi educativi tradizionali, il che avrebbe permesso di valutare con maggiore precisione l'impatto specifico dell'intervento. Nonostante queste limitazioni, il progetto si presenta come un modello educativo facilmente replicabile in altri contesti scolastici, grazie alla sua struttura interdisciplinare e alla flessibilità delle attività proposte. La centralità del territorio, l'uso del corpo come strumento di apprendimento e la valorizzazione delle esperienze vissute sono elementi chiave che possono essere integrati nelle pratiche didattiche quotidiane. In futuro, sarà

fondamentale ampliare prima di tutto il campione di riferimento e ad includere gruppi di confronto, al fine di validare maggiormente i risultati che sono stati ottenuti confrontandoli con gli approcci educativi tradizionali. Inoltre, sarebbe auspicabile creare una rete di scuole che adottino approcci simili, per condividere buone pratiche e rafforzare la cultura dell'educazione ambientale e territoriale fin dalla prima infanzia. In un'epoca dominata dalla tecnologia, riportare i bambini a contatto con la natura è fondamentale per aiutarli a costruire un legame autentico con l'ambiente. Questo non solo favorisce una crescita equilibrata per i più piccoli, ma promuove anche la cura e il rispetto per l'ecosistema che li circonda.

Riferimenti Bibliografici

Borgogni, A., & Agosti, V. (2021). *Urban outdoor education as a driver for active mobility in children*. Journal of Physical Education and Sport, *21*(Supplement issue 1), 574–579.

Cagle, N. L. (2018). *Changes in experiences with nature through the lives of environmentally committed university faculty*. Environmental Education Research, *24*(6), 889–898.

Capello, R. (2018). *Interpreting and understanding territorial identity*. Regional Science Policy & Practice, *11*, 141–158.

Chawla, L. (2009). *Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world*. Journal of Developmental Processes, *4*(1), 6–23.

Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). *Connection to nature: Children's affective attitude toward nature*. Environment and Behavior, *44*, 31–49.

Evans, G. W., et al. (2007). *Young children's environmental attitudes and behaviors*. Environment and Behavior, *39*, 635–658.

Gough, S., Walker, K., & Scott, W. (2001). *Lifelong learning: Towards a theory of practice for formal and non-formal environmental education and training*. Canadian Journal of Environmental Education, *6*, 178–196.

Huang, W., Luo, J., & Chen, Y. (2022). *Effects of kindergarten, family environment, and physical activity on children's physical fitness*. Frontiers in Public Health, *10*, 904903.

Lai, N. K., et al. (2018). *The impact of play on child development - a literature review*. European Early Childhood Education Research Journal, *24*(5), 625–643.

Mahmoudi, S., et al. (2012). *Holistic education: An approach for 21st century*. International Education Studies, *5*(3), 178–186.

Mayer, F. S., Frantz, C.M., Bruehlman-Senecal, E., & Dolliver, K. (2009). *Why is nature beneficial? The role of connectedness to nature*. Environment and Behavior, *41*(5), 607–643.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, *28*, 1–14.

Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and education. In Hauff, M. V. & Kuhnke, C. (Eds.), *Sustainable Development Policy: A European Perspective* (pp.135-158). London: Routledge.

Misiune, I., et al. (2022). *Human-nature interactions: Exploring nature's values across landscapes*. Cham: Springer.

Otto, S., & Kaiser, F. G. (2014). *Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older*. Journal of Environmental Psychology, *40*, 331–338.

Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global environmental change*, *47*, 88-94.

Schultz, P. W. (2001). *The structure of environmental concern....* Journal of Environmental Psychology, *21*(4), 327–339.

Schultz, P. W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: exploring implicit connections with nature 1. *Journal of applied social psychology*, *37*(6), 1219-1247.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, *60*(2), 290-306.

Strongoli, R. C. (2019). *Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica*. Ricerche di Pedagogia e Didattica, *14*(3), 221–242.

Tillmann, S., et al. (2018). *Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review*. Journal of Epidemiology and Community Health, *72*(10), 958–966.

Ubbiali, M. (2017). *Generare educazione. Scuola dell'infanzia in ricerca*. Milano: Cortina.

Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). *Can we meet the sustainability challenges?* European Journal of Education, *52*(4), 404–413.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). *Nature and the life course....* Children, Youth, and Environments, *16*(1), 1–24.

4.

Effetti di un programma di attività fisica sull'attenzione e gli stati d'umore in un gruppo di insegnanti di sostegno in formazione: uno studio quali-quantitativo

Effects of a Physical Activity Program on Attention and Mood States in a Group of Pre-Service Special Education Teachers: A Quali-Quantitative Study

Patrizia Oliva* e Federica Andricciola*

Sommario

Prestare attenzione in modo appropriato ad un compito impegnativo, come può essere l'ascolto di una lezione, è fondamentale per l'apprendimento. Tuttavia, l'aumentare del tempo richiesto per lo svolgimento della lezione può incidere sull'impegno cognitivo, comportando di conseguenza una diminuzione nella capacità attentiva e lo sviluppo di stati emotivi negativi. L'obiettivo di questo studio quali-quantitativo è analizzare gli effetti di pause attive, implementate in aula, sull'attenzione e sugli stati d'umore. 113 insegnanti di sostegno in formazione (52 gruppo pausa attiva e 61 gruppo sedentario) hanno partecipato allo studio. Le pause attive consistevano in 10 minuti di attività fisica programmata ogni 90 minuti di lezione per un periodo di tre mesi. Sono stati valutati i parametri relativi all'attenzione (test d2R) e agli stati d'umore (Profile of Mood States) pre e post-training. Dopo il training, i corsisti hanno partecipato ai focus groups. Dalle analisi preliminari, coloro che hanno svolto le pause attive hanno mostrato livelli maggiori di attenzione e un umore più positivo nella fase post-training rispetto ai colleghi del gruppo sedentario. Anche i focus groups hanno rivelato che le pause attive sono state percepite come benefiche per l'attenzione. I risultati forniscono uno spunto di riflessione sull'importanza di spostare l'attenzione dai contenuti ai processi che sottendono l'apprendimento, riconoscendo il ruolo attivo del discente nella costruzione del sapere.

* Università degli Studi "Magna Graecia" di Catanzaro.

Parole chiave: attenzione, stati d'umore, insegnanti di sostegno in formazione.

Abstract
Paying adequate attention to cognitively demanding tasks such as listening to a lecture is essential for learning. However, as lecture time increases, cognitive engagement may decline, leading to reduced attentional capacity and the emergence of negative emotional states. This study aims to investigate the effects of in-class active breaks on attention and mood states. A total of 113 pre-service special education teachers participated in the study (52 active break group and 61 sedentary control group). The intervention consisted of 10-minute sessions of structured physical activity implemented every 90 minutes of lecture, over three months. Attention (d2-R test) and mood states (Profile of Mood States questionnaire) were evaluated before and after the training period. Following the intervention, participants took part in focus groups. Preliminary analyses indicated that those in the active break group showed higher attention levels and more positive mood states in post-training phase. Focus group findings also revealed that active breaks were perceived as beneficial for maintaining attention. These results highlight the importance of shifting the focus from solely content delivery to the underlying processes that support learning, emphasising the active role of learners in constructing knowledge.

Keywords: *attention, mood states, pre-service special education teachers*.

1. Introduzione

Numerosi studi hanno dimostrato che un incremento dell'attività fisica è associato a un miglioramento delle funzioni cognitive (Salas-Gomez et al., 2020), oltre che a benefici sul piano emotivo, come un umore più positivo, una riduzione dello stress (Schultchen et al., 2019) e una maggiore capacità della memoria di lavoro (Felez-Nobrega et al., 2017). Al contrario, uno stile di vita sedentario, in particolare lo stare seduti per lunghi periodi senza interruzioni, è stato correlato a un aumento del disagio fisico e della sonnolenza tra studenti universitari (Hosteng et al., 2019).

Considerando che la lezione frontale rimane il metodo didattico più diffuso, soprattutto nei corsi universitari con molte ore di lezione, è essenziale individuare strategie efficaci per contrastare la sedentarietà e promuovere l'attività fisica all'interno dell'ambiente accademico, oltre che, per mantenere l'attenzione e conseguentemente migliorare l'apprendimento.

Tra le possibili soluzioni, si sta diffondendo l'uso degli *active breaks*, brevi pause di attività fisica svolte all'interno dell'aula, senza l'utilizzo di attrezzature particolari (Van den Berg et al., 2016). Numerose ricerche condotte in età evolutiva hanno evidenziato un'associazione positiva tra *active breaks* e miglioramento delle funzioni cognitive (Howie et al., 2017). Alcuni studi preliminari condotti in contesti accademici hanno indicato che gli *active breaks* sono ben accolti dagli studenti e possono contribuire a ridurre la fatica (Fenesi et al., 2018). Nonostante i risultati promettenti, gli studi che analizzano interventi di *active breaks* nel contesto universitario sono ancora limitati, di conseguenza, sono scarse anche le indicazioni pratiche su quali strategie siano realmente efficaci per migliorare l'attenzione, le performance cognitive e il benessere psico-fisico durante le lezioni. Mancano inoltre dati approfonditi sulla percezione soggettiva degli studenti riguardo questi tipi di pause attive.

Negli ultimi anni, si è registrato un crescente interesse da parte della comunità scientifica verso l'uso di metodologie qualitative riconosciute per la loro capacità di esplorare in profondità le esperienze soggettive e i significati attribuiti agli eventi vissuti (Braun & Clarke, 2006); inoltre, la ricerca qualitativa è particolarmente adatta ad analizzare fenomeni complessi come emozioni, interazioni sociali e processi cognitivi legati al contesto. Sulla base di tali considerazioni, gli obiettivi del seguente studio erano: 1) valutare gli effetti di un programma di *active breaks* durante lezioni universitarie frequentate da un alto numero di studenti, analizzando gli effetti su variabili cognitive ed emotive; 2) comprendere, tramite un approccio qualitativo (focus group) la percezione che gli studenti hanno rispetto agli *active breaks*.

2. Metodo

Allo studio hanno partecipato 113 insegnanti di sostegno in formazione presso un'università italiana. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: pausa attiva (n = 52) e gruppo di controllo sedentario (n = 61).

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione a condurre la ricerca in aula, sono state selezionate solo le lezioni di almeno cinque ore. Gli studenti che hanno aderito al progetto sono stati sottoposti a una prima valutazione (pre-test), nella quale sono stati raccolti dati relativi all'attenzione e agli stati d'umore. Al termine del periodo di training (tre mesi), sono stati sottoposti a una seconda valutazione (post-test). Solo il gruppo sperimentale ha partecipato alle pause attive, mentre il gruppo di controllo sedentario ha seguito le lezioni senza svolgere alcuna pausa attiva. Successivamente, sono stati organizzati *focus group* per approfondire l'esperienza degli studenti.

2.1. Active Breaks

Nel gruppo pausa attiva, i partecipanti hanno svolto *active breaks* della durata di 10 minuti all'incirca ogni 90 minuti di lezione, per un periodo complessivo di tre mesi. Gli esercizi proposti non richiedevano attrezzature particolari e comprendevano attività semplici (es. *squats, star jumps, knee up*). Dato l'alto numero di studenti coinvolti, per garantire a tutti una buona visibilità e la possibilità di seguire correttamente gli esercizi, i partecipanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi all'interno dell'aula e ogni gruppo è stato guidato da un trainer.

2.2. Strumenti quantitativi

Il *Profile of Mood States* (McNair et al., 1971) è stato utilizzato per l'*assessment* degli stati emotivi, consiste in 58 item e locuzioni attributive che definiscono sei diversi fattori: Tensione – Ansia (o fattore T); Depressione – Avvilimento (o fattore D); Aggressività – Rabbia (o fattore A); Vigore – Attività (o fattore F); Stanchezza – Indolenza (o fattore S); Confusione – Sconcerto (o fattore C). Al soggetto viene chiesto di rispondere su una scala a 5 punti (da 0 per niente a 4 moltissimo) in riferimento a come si è sentito nell'ultima settimana. Sommando i punteggi dei sei fattori (con segno negativo al punteggio del fattore Vigore – Attività) si ottiene il Total Mood Disturbance (TMD).

Per valutare l'attenzione concentrata è stato utilizzato il Test d2-R, nella sua versione italiana (Ciancaleoni & Fossati, 2013). Il test è composto da 989 elementi, ciascuno rappresentato dalla lettera "d" o "p" accompagnata da uno a quattro trattini. Complessivamente ci sono 13 differenti caratteri, tre dei quali ("d" con due trattini) sono gli obiettivi target. Il compito consiste nell'identificare e segnare esclusivamente questi obiettivi. Gli item sono organizzati in 14 righe, ciascuna contenente 57 caratteri. I partecipanti hanno a disposizione 20 secondi per completare ciascuna riga.

2.3. Strumenti qualitativi

I *focus groups* sono una tecnica di ricerca qualitativa utilizzata per raccogliere dati attraverso la discussione guidata tra un piccolo gruppo di persone. Il carattere poco formale dei *focus groups* permette ai partecipanti di esprimere le loro idee in modo più spontaneo e di creare interazioni tra i membri (Liamputtong, 2009). Le interviste

utilizzate durante i focus groups sono state condotte con l'obiettivo di approfondire le esperienze e le prospettive dei partecipanti riguardo agli *active breaks*.

3. Analisi statistica

Le analisi statistiche sono state eseguite utilizzando la versione 24 di SPSS (IBM, New York, NY, USA). Considerato che i dati non seguivano una distribuzione normale, come verificato tramite il test di Shapiro-Wilk ($p \leq 0.05$), si è optato per l'utilizzo di test statistici non parametrici. È stato utilizzato il Test U di Mann-Whitney per confronti tra gruppi indipendenti e il Test dei ranghi con segno di Wilcoxon per confrontare misurazioni ripetute all'interno dello stesso gruppo. È stato effettuato un confronto tra i gruppi nella fase di *pre-training* al fine di accertare l'assenza di differenze statisticamente significative tra il gruppo *active breaks* e il gruppo di controllo. Le stesse analisi sono state ripetute nel post-training. Successivamente sono state analizzate le differenze entro i gruppi nelle fasi di pre e *post-training*.

4. Risultati Analisi Quantitativa

4.1. Differenze tra i gruppi

Relativamente gli stati d'umore, sono emerse differenze statisticamente significative nelle sottoscale: *Aggressività* ($U = 1163{,}5$, $p = .01$) e *Vigore* ($U = 1132.5$, $p = .009$). Questi dati suggeriscono una riduzione dell'aggressività e un aumento del vigore nella fase post-training del gruppo che ha partecipato al programma di pause attive.

Rispetto ai parametri relativi all'attenzione invece, sono emerse differenze statisticamente significative in: *percentuale di errori* ($U = 199.5$, $p = .001$), *risposte esatte* ($U = 4672.5$, $p = .001$), *omissioni* ($U = 700.0$, $p = .001$) e nel *punteggio di concentrazione* ($U = 359.0$, $p = .001$). Questi risultati evidenziano una riduzione di errori e omissioni, un aumento delle risposte esatte e un miglior punteggio di concentrazione, nel gruppo che ha partecipato al programma di pause attive.

4.2. Differenze entro i gruppi

Per gli stati d'umore sono emerse differenze statisticamente significative nelle sottoscale: *Aggressività* ($z = -2.29$, $p = .01$), *Tensione* ($z = -2.41$, $p = .02$) e *Total mood disturbance* ($z = -2.21$, $p = .02$). Questi dati indicano complessivamente una riduzione della tensione e dell'aggressività e un miglioramento complessivo del *total mood disturbance* nella fase post-training del gruppo che ha svolto le pause attive. Nel gruppo di controllo sedentario non si evidenziano differenze statisticamente significative.

Rispetto ai parametri relativi all'attenzione sono emerse differenze statisticamente significative in: *percentuale di errori* ($z = -5.64$, $p = .01$), *risposte esatte* ($z = -5.25$, $p = .01$), *omissioni* ($z = -3.93$, $p = .01$) e nel *punteggio di concentrazione* ($z = -5.53$, $p = .01$). Questi risultati evidenziano una riduzione di errori e omissioni, un aumento delle risposte esatte e un miglior punteggio di concentrazione nella fase post-training del gruppo che ha svolto le pause attive. Nel gruppo di controllo sedentario non si evidenziano differenze statisticamente significative.

5. Analisi Qualitativa

Le registrazioni audio sono state trascritte e successivamente codificate utilizzando Python QualCoder (versione 2.2). L'analisi qualitativa dei contenuti delle interviste e dei *focus group* si è articolata in diverse fasi:

1. le interviste sono state trascritte integralmente e rese anonime per tutelare la riservatezza;
2. due codificatori hanno effettuato una codifica iterativa delle affermazioni rilevanti, raggruppando i codici in categorie: aspetti contestuali, effetti degli *active breaks*, caratteristiche del *task*. È stata identificata anche la valenza espressiva (positiva/negativa) attribuita all'esperienza e agli effetti percepiti;
3. le discrepanze tra i due ricercatori sono state discusse fino a raggiungere un accordo;
4. poiché i codici non erano mutuamente esclusivi, sono state analizzate le co-occorrenze, considerando solo associazioni ricorrenti (minimo cinque casi) per individuare connessioni significative;
5. l'analisi si è conclusa con un approfondimento interpretativo su estratti particolarmente rappresentativi.

6. Risultati Analisi Qualitativa

Dei 130 estratti relativi agli aspetti contestuali, 89 fanno riferimento a fattori personali, 26 riguardano gli aspetti pratici mentre 16 si concentrano su aspetti sociali. Per quanto riguarda gli effetti degli *active breaks*, su 112 estratti analizzati, 57 evidenziano effetti emotivi e motivazionali, 33 effetti cognitivi e 19 i cambiamenti comportamentali. Analizzando le caratteristiche del task, le osservazioni emerse si riferiscono principalmente alla durata (5 osservazioni), all'intensità (4 osservazioni) e alla presenza della musica (5 osservazioni). Infine, rispetto alla connotazione delle osservazioni (positiva/negativa), è interessante notare che 66 delle 98 considerazioni sono positive.

Un aspetto particolarmente interessante riguarda gli effetti degli *active breaks* sul divertimento. Uno studente ha affermato *"mi sono divertito molto, è stato un intervallo tra la noia e un modo per conoscere nuovi colleghi"* mettendo in evidenza come il divertimento e la possibilità di socializzare durante le pause attive possano favorire un maggiore senso di appartenenza al gruppo. Inoltre, sono stati segnalati anche benefici sull'attenzione. Una studentessa ha affermato: *"le pause attive erano un modo per staccare e ricaricare le energie, dopo tutto quel tempo seduta mi sentivo più sveglia"* confermando quindi, quanto le pause attive siano utili non solo per spezzare la monotonia, ma anche per contrastare la stanchezza e mantenere alta la concentrazione.

7. Discussioni e implicazioni educative

L'obiettivo di questo studio era analizzare, tramite strumenti quantitativi e qualitativi, gli effetti dell'implementazione di un programma di *active breaks* introdotto durante lezioni con un elevato numero di studenti e caratterizzate da un'intensa durata in termini di ore. Gli insegnanti di sostegno in formazione hanno riportato livelli più alti di attenzione concentrata e un miglioramento dell'umore. La spiegazione del miglioramento nell'attenzione concentrata potrebbe essere ricondotta "all'effort-recovery model" (Meijman & Mulder, 1998). Questo modello si basa sull'idea che attività mentalmente impegnative causino fatica richiedendo agli studenti un aumento dello sforzo per mantenere la performance (Hockey, 1997), se questo sforzo non può essere mantenuto, la performance peggiora. Secondo *l'effort-recovery model*, lo stress e la fatica possono essere alleviati attraverso le pause.

Gli insegnanti di sostegno del presente studio, così come i partecipanti allo studio di Ferrer e Laughlin (2017), hanno affermato di essersi divertiti e di ritenersi soddisfatti dell'esperienza. La soddisfazione degli studenti è un indice importante per le università,

avendo un impatto sul reclutamento e sulla fidelizzazione degli iscritti (Douglas, 2016). Inoltre, il piacere può influire positivamente sui risultati accademici: secondo la tassonomia emotiva di Pekrun et al. (2023), il piacere legato a un'attività rappresenta un'emozione positiva e attivante, ed è associata a migliori prestazioni accademiche.

Nel valutare i risultati dello studio, è necessario considerare alcune limitazioni. In primo luogo, è stato impossibile effettuare misurazioni basate su indici cardiovascolari, che avrebbero potuto fornire una valutazione più dettagliata. Inoltre, poiché i dati ottenuti non seguivano una distribuzione normale, si è optato per una statistica non parametrica che se da un lato garantisce coerenza interna rispetto alla natura dei dati, dall'altro, analisi statistiche più raffinate avrebbero garantito maggiori capacità inferenziali.

8. Conclusioni

In conclusione, per integrare efficacemente gli *active breaks* nelle aule universitarie, è necessario spostare l'attenzione dai contenuti ai processi che sottendono l'apprendimento, riconoscendo il ruolo attivo del discente nella costruzione del proprio sapere, questo richiede di abbandonare una "zona di comfort accademica" basata su conoscenze statiche e consolidate, per abbracciare un approccio più flessibile e interdisciplinare.

Riferimenti bibliografici

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. New York: Sage Publications.

Ciancaleoni, M., & Fossati, L. (2013). *d2-R test di attenzione concentrata (Adattamento italiano)*. Milano: Hogrefe.

Douglas, B., Kasket, E., Strawbridge, S., & Woolfe, R. (2016). The handbook of counselling psychology.

Felez-Nobrega, M., Hillman, C. H., Cirera, E., & Puig-Ribera, A. (2017). The association of context-specific sitting time and physical activity intensity to working memory capacity and academic achievement in young adults. *The European Journal of Public Health*, *27*(4), 741-746.

Fenesi, B., Lucibello, K., Kim, J. A., & Heisz, J. J. (2018). Sweat so you don't forget: exercise breaks during a university lecture increase on-task attention and learning. *Journal of applied research in memory and cognition*, *7*(2), 261-269.

Ferrer, M. E., & Laughlin, D. D. (2017). Increasing College Students' Engagement and Physical Activity with Classroom Brain Breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88*(3), 53–56. https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1260945

Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological psychology*, *45*(1-3), 73-93.

Hosteng, K. R., Reichter, A. P., Simmering, J. E., & Carr, L. J. (2019). Uninterrupted classroom sitting is associated with increased discomfort and sleepiness among college students. *International journal of environmental research and public health*, *16*(14), 2498.

Howie, E. K., & Pate, R. R. (2017). Physical activity and educational achievement: Dose–response relationships. In *Physical activity and educational achievement* (pp. 9-31). Routledge.

Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological Aspects of Workload. *Handbook of Work and Organizational Psychology*, *2*, 5–33.

McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the profile of mood states (POMS)*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., ... & Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *124*(1), 145-178. https://doi.org/10.1037/pspp0000448

Salas-Gomez, D., Fernandez-Gorgojo, M., Pozueta, A., Diaz-Ceballos, I., Lamarain, M., Perez, C., ... & Sanchez-Juan, P. (2020). Physical activity is associated with better executive function in university students. *Frontiers in Human Neuroscience*, *14*, 11.

Schultchen, D., Reichenberger, J., Mittl, T., Weh, T. R., Smyth, J. M., Blechert, J., & Pollatos, O. (2019). Bidirectional relationship of stress and affect with physical activity and healthy eating. *British journal of health psychology*, *24*(2), 315-333.

Van den Berg, V., Saliasi, E., De Groot, R. H., Jolles, J., Chinapaw, M. J., & Singh, A. S. (2016). Physical activity in the school setting: Cognitive performance is not affected by three different types of acute exercise. *Frontiers in psychology*, *7*, 723.

5.

L'efficacia della didattica Embodied nella gestione dell'errore in alunni con DSA: uno studio di caso

The Effectiveness of Embodied Learning in Error Management for Students with Learning Disabilities: A Case Study

Nicolina Pastena*, Antonio Giannone* e David Martínez-Maireles*

Sommario

Lo studio qui rappresentato intende esplorare l'efficacia della Didattica Embodied nella gestione dell'errore in un soggetto con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA). Il caso riguarda Maria, una studentessa di 10 anni, con diagnosi di dislessia, che presenta evidenti difficoltà nella lettura e nella scrittura accompagnate da una bassa consapevolezza dell'errore e da una forte reattività emotiva. L'obiettivo dell'osservazione è validare l'ipotesi che la Didattica Embodied, nei percorsi educativi rivolti a studenti con DSA, possa facilitare l'acquisizione delle competenze linguistiche, migliorando la capacità di gestione dell'errore, la memorizzazione, la comprensione e la motivazione ad apprendere. Maria inizialmente manifesta evidenti difficoltà nell'approccio alla letto-scrittura, mostrando una capacità di riconoscimento dell'errore limitata al 25% e marcate reazioni di natura emotivo-ansiogena. La valutazione dell'efficacia delle strategie Didattiche Embodied effettuata in tre momenti (iniziale T1, intermedio T2 e finale T3) evidenzia un progressivo miglioramento: la velocità di lettura aumenta da 2,5 a 3,2 sillabe/sec, il numero di errori in scrittura diminuisce sensibilmente e la capacità di riconoscere l'errore passa dal 25% al 53%. Nel caso specifico osservato, i risultati confermano dunque che la Didattica Embodied potenzia le abilità cognitive, riduce l'ansia e migliora la consapevolezza dell'errore.

* Università Kore di Enna.

Parole chiave: Gestione dell'errore, Didattica Embodied, DSA, Strategie metacognitive.

Abstract
This study explores the effectiveness of Embodied Learning in supporting error management in a student with a Specific Learning Disorder (SLD). The case focuses on Maria, a 10-year-old student diagnosed with dyslexia, who exhibits marked difficulties in reading and writing, coupled with low error awareness and high emotional reactivity. The primary objective is to validate the hypothesis that Embodied Learning, when incorporated into educational interventions for students with SLD, can support the development of language skills by improving error management, memory retention, reading comprehension, and learning motivation. At the outset, Maria demonstrated marked challenges in literacy, with an error recognition rate of only 25% and pronounced emotional and anxiety-related reactions. The effectiveness of Embodied Learning strategies was assessed across three phases (initial – T1, intermediate – T2, and final – T3), and results showed steady improvement: reading speed increased from 2.5 to 3.2 syllables per second, writing errors substantially decreased, and error recognition improved from 25% to 53%. In this specific case, the findings confirm that Embodied Learning can effectively enhance cognitive functioning, reduce anxiety, and improve error awareness in students with learning disorders.

Keywords: *Error Management, Embodied Learning, Specific Learning Disorders (SLD), Metacognitive Strategies.*

1. Introduzione

Le recenti evoluzioni nella didattica per i *Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)* delineano una progressiva transizione epistemologica: dall'approccio classicamente compensativo a un modello focalizzato sulla valorizzazione delle potenzialità dell'individuo. In tale traiettoria, la *didattica embodied* (Gomez Paloma, 2013) si afferma come fulcro teorico e metodologico, ancorata ai postulati delle scienze cognitive incarnate (Varela et al., 1991; Gallese & Lakoff, 2005), le quali sostengono che i processi cognitivi superiori emergano – e siano intrinsecamente modellati – da un substrato percettivo-motorio.

Tale prospettiva si rivela di particolare efficacia nel dirimere la discrepanza che caratterizza gli alunni con DSA: la conservazione di un'intelligenza nella norma a fronte

di marcate difficoltà nell'automatizzazione della decodifica simbolica. La *didattica embodied* interviene elettivamente su questo dislivello, impiegando la corporeità come veicolo primario per l'*ancoraggio delle competenze*. Questa prassi trova validazione teorica nella teoria dell'*apprendimento esperienziale* (Kolb, 1984), che correla la durevolezza delle acquisizioni al coinvolgimento attivo e multisensoriale, facilitando il consolidamento della memoria procedurale.

Un ostacolo dirimente nel percorso formativo di tali studenti è rappresentato dalla *gestione dell'errore*. Per il soggetto con DSA, l'errore trascende la sua funzione di feedback correttivo per assumere una connotazione demotivante e inibitoria. L'esperienza reiterata del fallimento può erodere il senso di *autoefficacia*, innescando condotte di evitamento che precludono l'accesso a nuove opportunità di apprendimento. Risulta pertanto imperativo progettare interventi che mirino alla sua risemantizzazione funzionale.

In questo scenario, il paradigma *embodied* offre una sintesi strategica, integrando la dimensione metacognitiva con quella corporea. In accordo con i modelli metacognitivi (Flavell, 1979), la capacità di oggettivare e analizzare l'errore è un prerequisito per l'autoregolazione. L'approccio incarnato potenzia tale processo consentendo di "rappresentare" fisicamente l'errore e la sua rettifica, ancorando la regola corretta a una traccia mnestica più stabile e de-potenziando la sua carica ansiogena. Parallelamente, l'impiego di attività motorie e ludiche interviene sulla *regolazione affettiva*, modulando positivamente lo stato motivazionale e promuovendo un'attitudine resiliente verso il compito.

2. Metodologia

Il presente contributo, sulla base delle premesse teoriche citate, è uno studio di caso volto a validare l'efficacia della didattica *embodied* nella correzione dell'errore su un'allieva con DSA. L'obiettivo principale dello studio è identificare la tipologia e la frequenza degli errori della studentessa in lettura e scrittura evidenziando la consapevolezza dell'errore in relazione alle strategie compensative *embodied* utilizzate.

2.1. Domande e ipotesi di ricerca

Sono due le principali *domande di ricerca* esaminate: in che modo la didattica *embodied* influisce sul processo di apprendimento degli alunni con DSA? Quali

elementi della didattica *embodied* risultano più efficaci nel supportare l'apprendimento degli alunni con DSA?

Dalle due domande, scaturiscono altrettante *ipotesi*: l'uso della didattica *embodied* potrebbe migliorare le prestazioni scolastiche degli studenti con DSA rispetto ai metodi didattici tradizionali; Gli studenti con DSA potrebbero mostrare un maggiore coinvolgimento e una riduzione delle difficoltà di attenzione all'utilizzo di strategie *embodied*.

2.2. Partecipanti

Lo studio in questione è stato condotto su una studentessa di 10 anni, frequentante la classe quinta di una scuola primaria selezionata nella provincia di Enna, già facente parte della rete formativa scuole-Università Kore di Enna istituta nei mesi precedenti, nell'ottica della formazione dei docenti e supporto agli studenti.

Il punteggio del QI della studentessa, elaborato dal gruppo multi-disciplinare dell'Università Kore di Enna, pur attestandosi su un punteggio di 98 presenta una discrepanza tra *indice di comprensione verbale* 105 e *indice di velocità di elaborazione* 85. La discrepanza sarebbe compatibile alla diagnosi di dislessia evolutiva redatta dall'ASL di competenza due anni prima. La studentessa, per tale ragione, beneficia di apposito P.D.P. redatto ai sensi del *d.lgs n.170/2010*.

2.3. Metodo e strumenti

Lo studio ha adottato una metodologia *mixed methods* con un *disegno convergente*, in cui dati quantitativi e qualitativi sono stati raccolti simultaneamente per ottenere una comprensione più completa del fenomeno. L'impianto della ricerca segue un modello *test-intervento-retest* con tre momenti di valutazione **(***iniziale T1*, *in itinere T2*, *finale T3*). Gli strumenti sono stati scelti per perseguire i seguenti obiettivi:

1. Valutazione quantitativa delle competenze di base:
    - *Batteria per la Dislessia e Disortografia Evolutiva (DDE-2)*: per misurare in modo standardizzato l'accuratezza e la rapidità nella lettura e nella scrittura.
    - *Prove di Comprensione del Testo (MT-3 di Cornoldi):* per valutare oggettivamente l›abilità di comprensione del testo scritto.

2. Analisi qualitativa dei processi e della consapevolezza:
    - *Autobiografia cognitiva (strumento ad-hoc)*: per indagare le dimensioni metacognitive, ovvero la percezione che lo studente ha delle proprie difficoltà e le strategie di gestione dell'errore.
    - *Osservazione sistematica (diario di bordo):* per analizzare qualitativamente la tipologia e il contesto degli errori prodotti durante l'intervento, fornendo una prospettiva ecologica e dinamica.

2.4. Descrizione dell'intervento

Inizialmente, durante *T1*, è stata svolta la prima rilevazione sulla studentessa. Il corpus dell'intervento, svolto durante *T2*, è ispirato ai principi del *4E cognition framework* che promuove una visione integrata della mente come sistema in costante interazione con corpo e mondo, utile per comprendere meglio l'apprendimento, inclusa l'acquisizione linguistica. Lo stesso è un modello teorico che descrive la cognizione come un processo non limitato al cervello, ma distribuito tra mente, corpo e ambiente. Si articola in quattro dimensioni fondamentali: *embodied cognition* – cognizione radicata nel corpo fisico e nei processi sensomotori; *embedded cognition* – cognizione situata nel contesto sociale e fisico in cui si sviluppa; *extended cognition* – la mente si estende anche in strumenti e tecnologie esterne che supportano i processi cognitivi; *enactive cognition* – cognizione che nasce dall'interazione attiva e dinamica tra l'individuo e l'ambiente (Prestigiacomo & Di Gesù, 2025). Specificatamente, nei soggetti con DSA l'integrazione di strategie corporee può facilitare l'acquisizione di abilità linguistiche migliorando la memorizzazione, la comprensione e la motivazione (Binanti, 2005; Gomez Paloma, 2013).

L'intervento posto sulla studentessa, articolato su un periodo di tre mesi – dieci ore a settimana totali, suddivise in due ore al giorno per cinque giorni – ha coinvolto le seguenti aree: lettura e scrittura, memoria e comprensione, autocorrezione. In accordo con la letteratura scientifica di riferimento, per ognuna di queste aree, sono stati svolti specifici *training*.

Per la lettura e la scrittura, sono stati sperimentati dei movimenti, come tracciare lettere in aria o sulla sabbia, per rinforzare la corrispondenza suono-simbolo. Per la memoria e la comprensione, sono stati associati concetti astratti a movimenti specifici come, ad esempio, saltare quando veniva rinvenuta una parola chiave all'interno di un testo. Per l'autocorrezione, sono state implementate strategie *embodied* per riconoscere, segnalare e correggere gli errori ortografici. Durante *T3* è stata svolta la somministrazione finale.

2.5. Risultati

I risultati attesi sono stati principalmente suddivisi in tre macro aree: miglioramento della velocità e dell'accuratezza nella lettura e nella scrittura; maggiore consapevolezza dell'errore e riduzione della frustrazione durante l'apprendimento; incremento della motivazione e del coinvolgimento attivo per la studentessa. In aggiunta a questi tre principali risultati attesi, se ne aggiunge un quarto in maniera collaterale, anche se non squisitamente di stampo pedagogico: il miglioramento dell'indice di velocità di elaborazione nella prossima somministrazione WISC-4.

Durante *T1*, come già discusso, è stata svolta la prima rilevazione sulla studentessa. Sommariamente, dalla prima analisi dei dati, emergono: marcate difficoltà nelle operazioni di decodifica con notevole lentezza e alta incidenza di errori fonologici, sintomo di difficoltà nella conversione grafema-fonema *(Tab.1)*;

T1 – DDE 2 (lettura)	
Brano letto: 100 parole	
Tempo di lettura	55 secondi (2,5 sill/sec; -1,8 DS rispetto alla norma)
Errori totali	12 errori (5° percentile)
Tipologia di errori – con difficoltà su parole lunghe e complesse	
Sostituzioni fonologiche	5 errori (finestra → finesca)
omissioni	3 errori (stelle → stele)
inversioni	2 errori (per → pre)

Tab.1

difficoltà persistente nella rappresentazione ortografica delle parole indicata dall'alto numero di errori commessi, presente ridotta automatizzazione delle regole *(Tab. 2)*;

T1 – DDE 2 (scrittura)	
Dettato di parole e frasi	
Errori totali	17 errori su 40 parole (percentile 2°)
Errori fonologici	8 errori (gatto → gato, scuola → scola)
Errori non fonologici	6 errori (palla → pala, ancora → an cora)
Errori fonetici e di segmentazione	3 errori (chiesa → ciesa, elicottero → elicoptero)

Tab.2

scarsa velocità di lettura che influisce negativamente sulla comprensione, causando sovraccarico cognitivo *(Tab. 3)*;

T1 – comprensione del testo MT Cornoldi	
Tempo di lettura	+60% rispetto alla media
Risposte corrette	4 su 10 (10° percentile)

Tab.3

scarsa consapevolezza dell'errore correlata a reazioni emotive negative, ostacolando il processo di autocorrezione e miglioramento *(Tab. 4)*

T1 – consapevolezza dell'errore	
Autobiografia cognitiva	
Riconosce gli errori?	No, nel 75% dei casi
Osservazione sistematica	
Reazione all'errore	Frustrazione, evitamento dell'attività
Strategie adottate	Nessuna strategia spontanea, chiede aiuto all'adulto

Tab.4

Come già accennato, l'intervento *embodied* sulla studentessa è stato svolto successivamente alla prima rilevazione e specificatamente durante *T2*. La rilevazione in itinere ha permesso al gruppo di ricerca di poter ricavare dati intermedi rispetto all'efficacia del protocollo adottato. Appare interessante notare come già, in itinere, sia apprezzabile il miglioramento di tutti gli indicatori rilevati durante *T1*. Dunque, risulta possibile definire *T2* alla stregua di una *zona di sviluppo prossimale* per la studentessa (Vygotsky, 1978) e *T3* come *zona di performance effettiva e consolidamento dei risultati*. Vengono qui messi a confronto i dati ricavati negli *intervalli T1, T2 e T3* (Tab. 5):

	T1 – pre intervento	T2 – durante l'intervento	T3 – post all'intervento
Lettura su 100 parole	2,5 sill./sec, 12 errori	2,8 sill./sec, 9 errori	3,0 sill./sec, 6 errori
Scrittura su 40 parole	17 errori	12 errori	9 errori
Comprensione	4/10 risposte corrette	6/10 risposte corrette	7/10 risposte corrette

Consapevolezza	Riconosce errori nel 25% dei casi frustrazione elevata	40% di riconoscimento; accetta il feedback	50% di riconoscimento maggiore autonomia

Tab 5.

Pur in assenza di una misurazione diretta dell'ansia da prestazione tramite strumenti psicometrici standardizzati, è stato utilizzato come indicatore osservativo indiretto il numero di episodi di evitamento del compito. La progressiva riduzione di tali episodi durante l'intervento è stata interpretata come segnale di una diminuzione della reattività emotiva negativa associata all'errore, suggerendo un potenziale incremento nella capacità di autoregolazione e nella percezione di autoefficacia della studentessa.

3. Discussione

I risultati emersi offrono indicazioni convergenti a sostegno dell'efficacia di un intervento fondato sulla *didattica embodied* e sui postulati delle scienze cognitive incarnate (Varela et al., 1991; Gallese & Lakoff, 2005). I progressi osservati rafforzano l'assunto che, agendo sul canale percettivo-motorio, sia possibile mediare efficacemente l'apprendimento, offrendo un percorso vicariante rispetto ai deficit nell'automatizzazione della decodifica simbolica.

Il fulcro dell'efficacia dell'intervento sembra risiedere nella significativa modificazione del rapporto della studentessa con l'errore. Il raddoppio della capacità di riconoscimento non è un mero dato quantitativo, ma il segnale di una "risemantizzazione" funzionale. Attraverso le strategie *enactive* (Gomez Paloma, 2013), l'errore è stato trasposto dal piano astratto e ansiogeno a quello concreto dell'azione fisica, rendendolo un oggetto analizzabile e gestibile. È plausibile che questo cambiamento a livello metacognitivo (Flavell, 1979) abbia rinforzato alcune risorse cognitive, prima assorbite dalla gestione della frustrazione. Tali risorse si sono rese disponibili per i processi di decodifica e recupero ortografico, determinando i conseguenti miglioramenti nella rapidità di lettura e nell'accuratezza della scrittura.

A questa ristrutturazione cognitiva corrisponde un'evidente ricaduta sulla sfera affettiva. In accordo con quanto affermato da Binanti (2005), la netta diminuzione dei comportamenti di evitamento del compito può essere interpretata come il correlato comportamentale di una ridotta reattività emotiva. L'intervento sembra aver interrotto il circolo vizioso in cui l'esperienza reiterata del fallimento erode il senso di autoefficacia, innescando condotte di fuga che precludono l'apprendimento. Si è promosso, così, un

atteggiamento più resiliente e proattivo, fondamentale per sostenere la motivazione intrinseca.

I risultati devono essere interpretati con la necessaria cautela epistemologica, dati i limiti metodologici dello studio. La natura di studio di caso (N=1) ne preclude la generalizzazione. Inoltre, la valutazione della dimensione emotiva si è affidata a indicatori osservativi indiretti, anziché a strumenti psicometrici standardizzati, e il mancato coinvolgimento dei docenti curricolari riduce la validità ecologica dell'intervento. Ciononostante, queste evidenze preliminari sono sufficientemente robuste da giustificare future ricerche su campioni più ampi e con disegni sperimentali controllati.

4. Conclusioni e prospettive future

In conclusione, questo studio di caso restituisce dati utili per sostenere l'efficacia di un intervento basato sulla *didattica embodied* per studenti con DSA. I dati, seppur circoscritti, indicano che un approccio che pone il corpo al centro del processo di apprendimento può produrre *duplice beneficio*: da un lato, un miglioramento delle performance; dall'altro, e forse in modo più cruciale, un potenziamento delle capacità metacognitive e di autoregolazione emotiva legate alla gestione dell'errore. L'intervento si è dimostrato in grado di promuovere l'autonomia e la fiducia dello studente, agendo positivamente sulla sua motivazione.

Per superare i limiti metodologici intrinseci di questo lavoro e validare su più larga scala questi risultati promettenti, le future direzioni di ricerca dovrebbero orientarsi verso la progettazione di studi su campioni più ampi e rappresentativi. Sarebbe fondamentale includere gruppi di controllo attivi (ad esempio, con potenziamento metacognitivo tradizionale) al fine di isolare l'impatto specifico della dimensione corporea e determinare il suo valore aggiunto. Parallelamente, risulta cruciale sviluppare e validare percorsi di formazione specifici per i docenti, monitorando l'applicazione di tali strategie nel contesto classe per valutarne l'impatto ecologico e la trasferibilità, elementi indispensabili per trasformare un'evidenza scientifica in una pratica didattica consolidata ed equa.

Riferimenti bibliografici

Binanti, L. (2005). *Sbagliando si impara, una rivalutazione dell'errore*. Roma: Armando Editore.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Reason and Language. *Cognitive Neuropsychology 22*, 455-479.

Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Sciences. Atti incarnate della didattica*. Roma: Nuova Cultura.

Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. In D.A. Kolb (Ed.), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (pp. 20-38). New Jersey: Prentice-Hall.

Prestigiacomo, R. A., & Di Gesù, F. (2025). 4E Framework e didattica della traduzione dello spagnolo di lingua straniera. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(2).

Varela F.J., Thompson E., & Rosch E. (1991). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

6.

Il corpo e il movimento. Un percorso sulle significazioni con insegnanti della scuola dell'infanzia

The Body and Movement: A Journey Through Meaning with Preschool Teachers

Marianna Piccioli* e Lorenzo Cioni*

Sommario

Il mandato delle Indicazioni Nazionali del 2012 per la scuola dell'infanzia ci orienta perché i bambini apprendano a conoscere il proprio corpo e quello degli altri, a rispettarlo, a prendersene cura e, allo stesso tempo, sviluppino la capacità di esprimersi attraverso il movimento, affinino i sensi, imparino a orientarsi nello spazio e liberino la loro creatività. Il documento Nuovi Scenari ha inoltre evidenziato come il corpo e il movimento debbano essere considerati strumenti culturali per la cittadinanza definendo l'educazione fisica come disciplina di cerniera grazie a cui i bambini acquisiscono competenze scientifiche (conoscenza del corpo), comunicative (espressione corporea), sociali (relazione con gli altri) e di cittadinanza (stili di vita sani). In un'epoca come la nostra che sembra essere immagine-centrica, il corpo e il movimento sono però elementi sensibili, fin dalla prima infanzia, a possibili operazioni di stigmatizzazione in relazione al generarsi di stereotipi sulla loro perfezione. Un docente della scuola dell'infanzia quale significazione attribuisce al corpo e al movimento e quali elementi di implementazione culturale possono essere esplorati? Il presente contributo intende fornire i risultati di un percorso di formazione in servizio rivolto a insegnanti della scuola dell'infanzia sulle significazioni del corpo e del movimento e sulle loro interrelazioni.

* Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori. A fini di riconoscimento individuale le parti sono da attribuire come di seguito paragrafi 2 e 3 a PICCIOLI, PARAGRAFI 1 E 4 A Cioni.

Parole chiave: Corpo e movimento, significazioni, formazione in servizio, scuola dell'infanzia.

Abstract
The mandate of the National Guidelines for Preschool guides us to ensure that children learn to understand their own bodies and those of others, to respect them, and to care for them, while also developing the ability to express themselves through movement, sharpening their senses, learning to orient themselves in space, and unleashing their creativity. The New Scenarios document also highlighted how the body and movement must be considered cultural tools for citizenship, defining physical education as a pivotal discipline through which children acquire scientific skills (body awareness), communication (body expression), social skills (relationships with others), and citizenship skills (healthy lifestyles). In an era like ours that seems to be image-centric, the body and movement are, however, susceptible, from early childhood, to potential stigmatization related to the generation of stereotypes about their perfection. What meaning does a preschool teacher attribute to the body and movement, and what elements of cultural implementation can be explored? This paper aims to provide the results of an in-service training course for nursery school teachers on the meanings of the body and movement and their interrelationships.

Keywords: *Body and movement, meanings, in-service training, nursery school.*

1. Introduzione

In un'epoca immagine-centrica come la nostra, fin dalla prima infanzia, il corpo è elemento sensibile a possibili operazioni di stigmatizzazione in relazione al generarsi di stereotipi sulla sua perfezione.

Nel contesto della società contemporanea, l'idea di corpo perfetto e gli stereotipi a essa intrinsecamente correlati emergono come potenti fattori di pressione sociale, con implicazioni significative per donne e uomini (Bocci & Straniero, 2020; Fiorucci, 2022). L'esposizione pervasiva a immagini idealizzate di corpi magri, atletici, *curvy* o muscolosi, veicolate attraverso media tradizionali e, soprattutto, social media, conduce a un incremento del confronto sociale, generando insoddisfazione corporea, diminuzione dell'autostima e adozione di comportamenti di sorveglianza del proprio aspetto (Betz et al., 2019; McComb & Mills, 2021; De Valle et al., 2021; Dittmar, 2009).

Questi ideali, sovente irraggiungibili, contribuiscono all'insorgenza di fenomeni quali *body shaming*, ansia, depressione, disturbi alimentari e isolamento sociale, problematiche che si manifestano con particolare incidenza tra i giovani (Choukas-Bradley et al., 2021). È fondamentale riconoscere che gli stereotipi di bellezza e perfezione del corpo non possiedono valenza universale, ma sono intrinsecamente legati a contesti culturali specifici. Ad esempio, gli standard eurocentrici possono marginalizzare donne appartenenti a minoranze etniche generando in esse insicurezza e insoddisfazione che trascendono la mera immagine corporea, estendendosi a tratti somatici quali colore della pelle, taglio degli occhi, grandezza del naso e *texture* dei capelli. Analogamente, la rappresentazione di corpi virtuali "perfetti" sui social media rafforza miti estetici irrealistici e può accentuare il disagio psicologico. L'ideale di corpo perfetto e relativi stereotipi alimentano una spirale di confronto sociale e insoddisfazione che produce effetti deleteri su salute mentale e benessere psicologico di individui esposti a tali pressioni (Betz et al., 2019; McComb & Mills, 2021; De Valle et al., 2021; Choukas-Bradley et al., 2021).

A conferma di quanto descritto, diversi siti web e riviste popolari hanno divulgato i risultati di uno studio, commissionato da *Superdrug Online Doctors a Fractl*, volto a indagare le percezioni globali della bellezza e le relative variabili corporee. Lo studio ha coinvolto 18 *graphic designer* donne, provenienti da 18 nazioni di cinque continenti, incaricate di alterare tramite Photoshop la fotografia della stessa donna per adeguarla ai canoni estetici del proprio paese[1].

I risultati hanno rivelato significative modifiche dipendenti dal paese di riferimento, riguardanti colore, tipologia e lunghezza dei capelli, tonalità della carnagione e della biancheria intima, oltre a colore e tipo di calzature. La variazione più evidente ha interessato il rapporto vita-fianchi, con alterazioni così estreme in paesi europei e asiatici, in particolare Italia e Cina, da presentare un'immagine femminile con indice di massa corporea stimato inferiore o prossimo a 17,5, soglia che, come riportato nello studio, insieme ad altri criteri diagnostici, indica anoressia in un adulto. Un'operazione analoga è stata condotta da *Superdrug Online Doctors* per i corpi maschili, evidenziando modifiche comparabili a quelle riscontrate per quelli femminili, ma senza il fenomeno dell'anoressizzazione. È interessante notare come questo secondo studio non abbia ottenuto la stessa risonanza del primo, non diffondendosi attraverso i canali di divulgazione popolari[2].

Questi studi, pur considerandoli come destinati alla divulgazione popolare, evidenziano quanto processi stigmatizzanti e processi culturali possano modificare la desiderabilità di un corpo e di un'immagine.

---

[1] Cfr. https://onlinedoctor.superdrug.com/perceptions-of-perfection.html#tab (13/07/2025).

[2] Cfr. https://onlinedoctor.superdrug.com/perceptions-of-perfection-part-ii-men.html (13/07/2025).

A questo proposito non dobbiamo sottovalutare l'influenza che gli stereotipi di corpo perfetto esercitano sulla precoce formazione dell'idea di corpo nei bambini, persino in età prescolare. Questa esposizione conduce all'interiorizzazione di ideali di magrezza, portando i più piccoli ad associare caratteristiche positive a corpi snelli e, specularmente, attributi negativi a quelli più robusti. Bambine di appena 3-5 anni manifestano già un coinvolgimento emotivo verso l'ideale del corpo magro, esibendo una chiara preferenza per *silhouette* sottili e attribuendo meno qualità positive ai coetanei in sovrappeso (Harriger et al., 2010).

L'esposizione precoce ai media, quali televisione e pubblicità, amplifica e rafforza questi stereotipi, potendo condurre a diminuzione dell'autostima e adozione di comportamenti di restrizione alimentare già a partire dai 5 anni. Parallelamente, il ruolo dei genitori si rivela cruciale in questo processo: attitudini e insoddisfazioni corporee manifestate da madri e padri influenzano direttamente percezioni e pregiudizi dei figli riguardo al proprio corpo e a quello altrui. Inoltre, i bambini assorbono attivamente commenti e reazioni sociali legate all'aspetto fisico, integrandoli nella complessa costruzione della propria immagine corporea e del concetto di sé (Staffieri, 1967). Questi processi possono culminare, in particolare nelle bambine, in una maggiore insoddisfazione e preoccupazione per il peso e l'aspetto fisico già in tenera età. Gli stereotipi di corpo perfetto, veicolati precocemente da media, ambiente sociale e contesto familiare, contribuiscono significativamente alla formazione di un'idea di corpo spesso irrealistica e fonte di disagio per i bambini (Harriger et al., 2010).

2. Il corpo: dall'appartenenza categoriale al Supercrip

Fatte queste premesse, il presente contributo esamina la significazione che i docenti della scuola dell'infanzia attribuiscono al corpo e al movimento, individuando potenziali elementi di implementazione culturale. L'indagine si è svolta nell'ambito di un percorso formativo per 140 insegnanti delle scuole comunali dell'infanzia di Firenze, Prato e Pistoia, finalizzato all'arricchimento delle attività didattiche attraverso presupposti teorico-culturali innovativi. Il modulo "Corpo e Movimento", intitolato "Significazioni del corpo e del movimento e loro interrelazioni", è stato scelto da 28 insegnanti, tutte donne, provenienti dai tre comuni consorziati.

La tematica affonda le radici nelle Indicazioni Nazionali 2012 che enfatizzano la conoscenza e il rispetto del proprio corpo e di quello altrui, l'espressione attraverso il movimento, l'affinamento Sensoriale, l'orientamento spaziale e lo sviluppo della creatività. Il documento Nuovi scenari 2018 ha poi ribadito il ruolo del corpo e del

movimento quali strumenti culturali per la cittadinanza, qualificando l'educazione fisica come disciplina cruciale per l'acquisizione di competenze scientifiche, comunicative, sociali e civiche legate a stili di vita sani.

Durante il percorso sono state presentate alcune prospettive che abitualmente non trovano diritto di cittadinanza nella formazione destinata ai docenti, ancor meno se appartenenti alla scuola dell'infanzia. In particolare, alcuni approfondimenti hanno riguardato le significazioni che possono essere collegate al corpo e al movimento, presupponendo che i docenti stessi sarebbero poi giunti alle innumerevoli possibili interrelazioni.

La prima prospettiva proposta ha riguardato il corpo. La tematica è stata introdotta attraverso i due studi divulgativi precedentemente richiamati, aggiungendo una parte dedicata all'appartenenza categoriale e al ragionamento antinomico. L'essere umano è portato ad adottare, tra classi differenti, un meccanismo di ricerca di presenza/assenza delle caratteristiche della propria classe per includere o escludere i singoli soggetti e a creare vincoli di riconoscimento di appartenenza e di esclusione in relazione alle caratteristiche che identificano quella data categoria.

Successivamente sono state mostrate immagini di corpi maschili e femminili di diverse tipologie, colori e forme, invitando i partecipanti a descrivere i corpi rappresentati e chiedendo di esplicitare in quali gruppi di immagini si riconoscessero. Come facilmente immaginabile, tutte le insegnanti si sono riconosciute nelle immagini di corpi femminili di diversa tipologia adottando l'approccio dell'appartenenza categoriale attraverso vincoli di riconoscimento.

A questo gruppo di immagini ne sono seguiti altri con corpi di persone con una disabilità visibile e una disabilità invisibile. Il riconoscimento ha seguito lo stesso approccio ma, una volta esplicitata la disabilità invisibile, le insegnanti in un primo momento hanno preso le distanze dal riconoscimento manifestato e solo successivamente hanno iniziato a riflettere esplicitando i loro processi mentali.

Per stimolare una riflessione sull'influenza culturale sull'immagine del corpo, sono stati presentati esempi di modificazioni corporee intenzionali. Tra questi, le donne Kayan che allungano il collo con anelli metallici, pratica dolorosa ma simbolo di bellezza e prestigio. Similmente, le donne Mursi in Etiopia dilatano le labbra con dischi sempre più grandi, dove la dimensione del disco indica bellezza, coraggio e status sociale. Questi esempi evidenziano come la percezione di bellezza e valore del corpo sia profondamente radicata e varia a seconda del contesto culturale.

Infine, la presentazione di immagini di persone con disabilità visibili impegnate in attività fisiche altamente performanti (danza, sport agonistico) ha indotto le insegnanti a transitare da un riconoscimento per appartenenza categoriale all'ammirazione per il "Supercrip". Questa percezione, prevalente nei media e nello sport tra i non disabili,

ritrae le persone con disabilità come eroi che superano ostacoli straordinari. Tale rappresentazione, sebbene apparentemente positiva, rischia di generare stereotipi problematici (Rees et al., 2019; Silva & Howe, 2012).

Le narrazioni Supercrip enfatizzano le imprese come eccezionali, creando aspettative irrealistiche e marginalizzando chi non le raggiunge, distogliendo l'attenzione dalla quotidianità delle persone con disabilità. Sebbene possano migliorare le attitudini esplicite verso la disabilità, tali narrazioni riducono il sostegno alle politiche di accessibilità e inclusione, suggerendo che la sola "forza di volontà" sia sufficiente a superare ogni barriera (Silva & Howe, 2012) e generano l'aspettativa che le persone con disabilità debbano essere fonte di ispirazione, invisibilizzando chi non si riconosce in questi modelli (Berger, 2008). Le riflessioni delle insegnanti avvalorano l'idea che i non disabili percepiscano le narrazioni Super Crip come più stimolanti rispetto alle persone con disabilità, che possono invece considerarle paternalistiche o irrealistiche (Kama, 2004).

3. Significazioni di corpo e movimento: un processo partecipato

Dopo la discussione, i partecipanti sono stati divisi in cinque gruppi che avrebbero dovuto individuare le possibili significazioni di corpo partendo dalla definizione che il corpo è una porzione limitata di materia definita da una o più proprietà che le conferiscono un'individualità.

Similmente sono state mostrate immagini di corpi in movimento e un video di una pianta carnivora che dall'immobilità passa al movimento nel momento in cui un insetto si colloca al centro di quella che si rivela essere più una bocca che due foglie che si chiudono. Per arrivare a tutte le possibili funzioni del movimento, a questo video si è accompagnata la definizione per cui nel mondo dei viventi, la possibilità di movimento, inteso anche come capacità di rispondere agli stimoli esterni, appare come una delle caratteristiche essenziali.

I cinque gruppi avrebbero dovuto registrare su dei foglietti le significazioni di corpo e le motivazioni di movimento. Alla fine delle attività, in plenaria, sono stati raccolti i foglietti con le stringhe di significazione e sono stati raccolti i contenuti in categorie di significato, sintetizzate poi con delle etichette. Si è proceduto attraverso un processo di *brainstorming* valutativo (Bezzi, 2013) con la prima fase condotta dai partecipanti nei singoli gruppi e la seconda in plenaria. Ricondurre le numerose stringhe prodotte in classi di significato potrebbe essere fatto da chi conduce le attività, ma il gruppo potrebbe non riconoscersi nelle classi prodotte, ecco perché, con il *brainstorming* valutativo si è voluto coinvolgere gli stessi attori che hanno prodotto le stringhe.

Per quanto riguarda le significazioni del corpo, dalle 56 stringhe prodotte sono state create attraverso la seconda fase del *brainstorming* valutativo le seguenti significazioni, accompagnate da esempi di uso che i docenti hanno voluto talvolta introdurre per ridurre al minimo il numero delle significazioni:

- oggetto, materiale generico (corpo estraneo);
- parte di un organo con caratteri propri di struttura o funzione (corpo calloso);
- consistenza, concretezza, forma (la salsa ha perso corpo);
- struttura fisica dell'uomo e degli animali;
- cadavere, salma;
- parte principale di qualcosa (corpo del romanzo);
- un tutto omogeneo, un gruppo (corpo docente).

Lo stesso processo è stato adottato per le 48 stringhe prodotte dai gruppi in relazione alle motivazioni del movimento. In questo caso, il processo ha portato a individuare le seguenti significazioni del movimento:

- spostarsi da una posizione a un'altra;
- spostarsi da un luogo a un altro;
- acquisire una configurazione;
- immobilità come tanatosi (fingersi morti).

Successivamente, i partecipanti hanno effettuato un ulteriore passo evidenziando che solo il secondo punto era difficile da ricondursi sotto un'unica macro categoria, per loro rappresentata dalla parola "comunicare". Raccogliendo le loro opinioni è stato evidenziato che tutte le significazioni potevano essere considerate azioni di movimento o non movimento per comunicare intenzionalmente o meno, qualcosa a qualcuno.

4. Conclusioni

Quest'ultima azione del gruppo porta alla principale interrelazione tra corpo e movimento a cui indirettamente si cercava di giungere: che la persona ne sia o meno consapevole, qualsiasi movimento del corpo rappresenta un atto comunicativo.

Il percorso si è concluso affrontando questa tematica emersa come sintesi di interrelazione tra corpo, movimento e comunicazione. È stato possibile far emergere che tendenzialmente le persone comunicano utilizzando il canale verbale; che il canale non verbale può rafforzare, integrare e persino contraddire le informazioni veicolate attra-

verso le parole; e che i canali comunicativi non verbali permettono di entrare in relazione anche in assenza di canali comunicativi verbali.

Comprendere che il corpo è un veicolo primario di comunicazione ha profonde implicazioni per l'educazione nella scuola dell'infanzia. La comunicazione, come noto, si articola su due livelli: l'aspetto di contenuto veicolato dalle parole e dai canali digitali, e gli aspetti di relazione, veicolati dai molteplici codici comunicativi non verbali (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1978). È proprio in riferimento agli aspetti di relazione che il corpo e il movimento giocano un ruolo cruciale, anche se, rispetto alla comunicazione verbale che è sempre intenzionale e consapevole, la comunicazione non verbale spesso avviene al di fuori della coscienza (Nanetti, 2003).

In tal senso, per i futuri insegnanti si prospetta una duplice sfida: da una parte, acquisire maggiore consapevolezza del proprio corpo e affinare le competenze comunicative non verbali che entrano in gioco nella relazione educativa, dall'altra, incoraggiare i bambini a esplorare il corpo e il movimento come mezzo per esprimere emozioni, intenzioni e bisogni, valorizzando ogni gesto, espressione facciale e postura come parte integrante della relazione.

Il percorso formativo effettuato ha inoltre rivelato come, anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, l'idea di corpo sia profondamente influenzata dagli stereotipi dominanti e dai meccanismi di riconoscimento categoriale. Le reazioni iniziali alla disabilità invisibile e l'ammirazione per le figure del "Supercrip" evidenziano quanto sia radicata la tendenza a normalizzare o eccezionalizzare, anziché accogliere la diversità corporea nella sua interezza. Tuttavia, l'esposizione a pratiche culturali non occidentali, come l'allungamento del collo Kayan o i dischi labiali Mursi, ha offerto un potente stimolo per decostruire l'idea di una bellezza universale e far emergere la natura culturalmente costruita degli ideali estetici.

Ciò ha permesso agli insegnanti di ipotizzare che presentando una vasta gamma di corpi e abilità, possono contrastare i processi di stigmatizzazione fin dalla prima infanzia, attraverso la narrazione di storie che celebrano la diversità, l'utilizzo di materiali didattici che riflettano la varietà delle forme corporee e l'organizzazione di attività che permettano ai bambini di sperimentare il movimento in modi non convenzionali, favorendo un ambiente inclusivo in cui ogni corpo è accettato e valorizzato.

In conclusione, il percorso formativo ha ribadito la centralità del corpo e del movimento non solo come ambiti di apprendimento, ma come fondamentali strumenti culturali e comunicativi. Riconoscere questa interrelazione è essenziale per formare cittadini consapevoli, capaci di esprimersi autenticamente e di interagire con il mondo in modo inclusivo, superando le gabbie degli stereotipi e celebrando la ricchezza della diversità umana fin dalla tenera età.

Riferimenti bibliografici

Berger, R. (2008). Disability and the Dedicated Wheelchair Athlete. *Journal of Contemporary Ethnography, 37*, 647-678.

Betz, D., Sabik, N., & Ramsey, L. (2019). Ideal comparisons: Body ideals harm women's body image through social comparison. *Body image, 29*, 100-109.

Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.

Bocci, F., & Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (Vol. 10). Roma: TrE-Press.

Choukas-Bradley, S., Roberts, S., Maheux, A., & Nesi, J. (2021). The Perfect Storm: A Developmental–Sociocultural Framework for the Role of Social Media in Adolescent Girls' Body Image Concerns and Mental Health. *Clinical Child and Family Psychology Review, 25*, 681-701.

De Valle, M., Gallego-García, M., Williamson, P., & Wade, T. (2021). Social media, body image, and the question of causation: Meta-analyses of experimental and longitudinal evidence. *Body image, 39*, 276-292.

Dittmar, H. (2009). How do "body perfect" ideals in the media have a negative impact on body image and behaviors? Factors and processes related to self and identity. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(1), 1-8.

Fiorucci, A. (2022). Handifobia, una parola che fa paura... Riflessioni intorno al timore sociale della disabilità e del corpo in/dis-abile. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *12*(2), 297-315.

Harriger, J., Calogero, R., Witherington, D., & Smith, J. (2010). Body Size Stereotyping and Internalization of the Thin Ideal in Preschool Girls. *Sex Roles, 63*, 609-620.

Kama, A. (2004). Supercrips versus the pitiful handicapped: Reception of disabling images by disabled audience members. *Communication, 29*, 447-466.

McComb, S., & Mills, J. (2021). The effect of physical appearance perfectionism and social comparison to thin-, slim-thick-, and fit-ideal Instagram imagery on young women's body image. *Body image, 40*, 165-175.

MIUR. (2012). I*ndicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali "Nuovi scenari"*.

Nanetti, F. (2003). *I segreti del corpo*. La comunicazione trascurata nel comportamento non verbale. Roma: Armando.

Rees, L., Robinson, P., & Shields, N. (2019). Media portrayal of elite athletes with disability – a systematic review. *Disability and Rehabilitation, 41*, 374-381.

Silva, C., & Howe, D. (2012). The (In)validity of Supercrip Representation of Paralympian Athletes. *Journal of Sport & Social Issues, 36*, 174-194.

Staffieri, J. (1967). A study of social stereotype of body image in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*(1), 101-104.

Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

7

Invecchiamento attivo: aspettative, servizi e stili di vita degli anziani

Active Ageing: Expectations, Services, and Lifestyles of Older Adults

Stefania Pinnelli*

Sommario

La popolazione anziana non è un gruppo omogeneo, ma è costituita da persone con caratteristiche, potenzialità e bisogni molto diversi. L'identificazione di questi sottogruppi è essenziale per programmare e valutare le strategie e le azioni destinate a prevenire e assistere la parte più fragile della popolazione. Lo studio condotto in collaborazione tra la FNP Cisl Salento e la Cattedra di Pedagogia speciale dell'Università del Salento ha approfondito la conoscenza dello stile e della qualità di vita della popolazione anziana del territorio salentino, con l'obiettivo di costruire una mappa delle aspettative e dei bisogni. I dati raccolti sono stati correlati tra loro attraverso strumenti di analisi statistica per definire in modo più preciso il profilo della popolazione target e tracciare le traiettorie di sviluppo dei servizi. Lo studio restituisce un'immagine positiva degli anziani intervistati, sebbene molto polarizzata: da un lato, coloro che vivono una situazione di maggiore fragilità, dovuta a invalidità e solitudine, con una mancanza di interessi, stimoli e proattività; dall'altro, quelli che vivono in salute, i quali si rivelano intraprendenti e proattivi. L'indagine consente di individuare le aree sociali su cui intervenire per costruire servizi di cura educativa della persona e su cui investire in termini di *welfare* per l'invecchiamento attivo.

Parole chiave: invecchiamento attivo, servizi educativi e assistenziali, qualità della vita, accomodamento ragionevole.

* Università degli Studi del Salento.

Abstract
The elderly population is not a homogeneous group, but rather consists of individuals with diverse characteristics, potential, and needs. Identifying these subgroups is essential for planning and evaluating strategies and actions aimed at preventing vulnerability and supporting the most fragile segment of the population. The study, carried out in collaboration between FNP Cisl Salento and the Chair of Special Pedagogy at the University of Salento, examined the lifestyle and quality of life of older adults in the Salento area, with the goal of mapping expectations and needs. The data collected were cross-analyzed using statistical tools to better define the profile of the target population and to outline possible trajectories for service development. The study presents a generally positive picture of the older adults interviewed, though highly polarized: on one side, those experiencing greater fragility due to disability and loneliness, marked by a lack of interests, stimulation, and proactivity; on the other, those living in good health, who proved to be resourceful and proactive. The findings make it possible to identify social areas in which to intervene in order to design services for the educational care of the person and to invest in welfare policies supporting active ageing.

Keywords: *Active ageing, educational and care services, quality of life, reasonable accommodation.*

1. Breve ricostruzione del tema

L'invecchiamento attivo è stato definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2002 come "il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano".

Nel *report* l'OMS sottolinea la necessità di azioni in più settori e ha l'obiettivo di garantire che "le persone anziane rimangano una risorsa per le loro famiglie, comunità ed economie". Il quadro politico dell'OMS identifica sei determinanti chiave dell'invecchiamento attivo: economico, comportamentale, personale, sociale, servizi sanitari e sociali e ambiente fisico. Nel documento si raccomanda quattro componenti necessarie per una risposta di politica sanitaria: prevenire e ridurre il peso delle disabilità eccessive, delle malattie croniche e della mortalità prematura; ridurre i fattori di rischio associati alle principali malattie e aumentare i fattori che proteggono la salute durante tutto il corso della vita; sviluppare un continuum di servizi sanitari e sociali accessibili, a prezzi accessibili, di alta qualità e adatti alle persone anziane, che tengano conto delle esigenze e dei diritti delle persone che invecchiano; fornire formazione e istruzione a chi si prende cura degli altri. (Ivi).

Nel 2012, Anno Europeo dell'Anziano, viene formalizzato, a cura dell'UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE l'Index l'invecchiamento attivo con cui si identificano le linee di intervento e gli indicatori di misurazione della qualità dell'invecchiamento attivo.

Nel Report 2015 sempre l'OMS sollecita interventi per costruire i pilastri dell'invecchiamento attivo intorno ai tre costrutti fondamentali: salute, partecipazione e sicurezza.

La "salute", viene intesa come salute fisica, mentale e sociale. Tra gli anziani, esempi di componenti di salute fisica comprendono la prevenzione e/o gestione delle malattie croniche, delle cadute e la promozione di stili di vita salutari, il benessere mentale comprendono il mantenimento delle abilità cognitive, la gestione dello stress e di eventi negativi, il concetto di sé e l'umore. La salute sociale riguarda la dimensione e qualità della rete sociale e di supporto, le interazioni sociali e la partecipazione alla vita comunitaria.

Il costrutto di partecipazione si riferisce all'opportunità per la persona anziana di continuare ad essere una risorsa attiva per la propria famiglia, per la collettività e nel contesto lavorativo.

Il costrutto di sicurezza rimanda alla possibilità di avere adeguate risorse economiche, abitative e sociali che permettano di non correre rischi per la salute.

Il report più recente è del 2018 delle Nazion Unite in cui si applica l'Index pe l'invecchiamento attivo, restituisce lo stato di avanzamento dei diversi Paesi. Rispetto all'Italia il report sottolinea le evidenti differenze regionali, con il Nord e il Centro Italia che mostrano valori più elevati di Active Ageing rispetto al Sud, contribuendo a una crescente disparità territoriale.

La Regione Puglia ha sviluppato una politica trasversale tra i vari ambiti di IA, mantenendo al contempo anche una linea di intervento settoriale sulle università della terza età. In relazione alla prima politica, nel 2019 è stata approvata la legge regionale sull'IA (LR 16/2019), la quale ha l'obiettivo strategico di favorire percorsi per l'autonomia e il benessere psicofisico, economico e sociale degli anziani. La legge è uno strumento per garantire la programmazione sistematica di interventi coordinati in materia di IA, finanziando progetti proposti da Comuni, Aziende Sanitarie Locali (ASL) e Aziende Pubbliche di Servizi alla Persona (ASP), centri servizi e strutture residenziali, istituzioni scolastiche e universitarie, organizzazioni sindacali, associazioni e enti del Terzo Settore. La legge copre diversi temi, inclusi: la partecipazione attiva per supportare la domiciliarità, i *caregiver* familiari e le reti di auto-organizzazione dei servizi; la formazione permanente per l'intragenerazionalità, l'integrazione con le attività di sindacati, associazioni e Università della Terza Età, nonché l'aggiornamento formativo di coloro che operano per l'interesse delle persone anziane; la promozione della salute, la preven-

zione e il benessere per migliorare l'inclusione, l'equilibro psicofisico e la domiciliarità; le iniziative culturali e di turismo sociale.

Nel 2020 la Commissione Europea nel suo Report "*The impact of demographic change* in a *changing enviroment*" analizza l'impatto dei cambiamenti demografici in Europa, evidenziando sfide come l'invecchiamento della popolazione e la diminuzione della forza lavoro, ma anche opportunità legate all'allungamento della vita lavorativa e allo sviluppo di nuove tecnologie. Il documento sottolinea come questi cambiamenti influenzino economie, sistemi sanitari e sociali, con variazioni significative tra i diversi Stati membri e regioni dell'UE, richiedendo politiche mirate per affrontare le disuguaglianze e promuovere una crescita sostenibile.

Nel 2021 la Commissione Europe, attraverso il Libro Verde riapre il dibattito politico sull'invecchiamento demografico e su come promuovere solidarietà e responsabilità tra le generazioni anche allo scopo di anticipare le sfide e le opportunità legate all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile. Le politiche pubbliche possono svolgere un ruolo di sostegno, adottando misure proattive per prevenire malattie e proteggere la salute, rendendo più facile e accessibile l'invecchiamento in buona salute e attivo. Il Libro Verde, nel recuperare le indicazioni del Report 2020, insiste su alcuni aspetti fondamentali tra cui la promozione di stili di vita sani fin dalla giovane età, attraverso innovazioni come tecnologie digitali, giochi, piattaforme di apprendimento e medicina personalizzata, rinnova l'invito all'apprendimento permanente, incoraggia la partecipazione dei soggetti più anziani al mercato del lavoro, ad esempio attraverso incentivi fiscali per i datori di lavoro, permettere le transizioni professionali e rimarca il valore dei processi di volontariato.

2. Indagine sul campo

Sulla scorta di questo quadro concettuale, si presenta un'indagine condotta nel territorio Salentino volta a fotografare la realtà locale. La popolazione anziana non è un gruppo omogeneo, ma è costituita da persone con caratteristiche, potenzialità e bisogni molto diversi. L'identificazione di questi diversi sottogruppi è essenziale per programmare e valutare le strategie e le azioni messe in atto per prevenire e assistere la parte più fragile della popolazione e per dare gambe alle istanze e alle sollecitazioni che provengono dai documenti innanzi sintetizzati.

Lo studio condotto in collaborazione tra FNP Cisl Salento (Federazione Nazionale Pensinati) e la Cattedra di Pedagogia speciale dell'Università del Salento ha approfondito la conoscenza circa lo stile e la qualità di vita della popolazione anziana del terri-

torio Salentino allo scopo di costruire una mappa delle aspettative e dei bisogni. I dati sono stati correlati tra loro attraverso strumenti di analisi statistica per definire in modo più specifici il profilo della popolazione *target* e poter tracciare traiettorie di sviluppo dei servizi.

Lo studio, condotto tra la primavera 2024 febbraio 2025, ha interessato un campione di 112 persone di età superiore ai 60, equamente distribuiti fra maschi e donne. La maggior parte dei rispondenti, pari al 19,6% ha un'età compresa tra i 68 e i 70 anni, a seguire con la popolazione di età tra gli 80-84 anni.

I rispondenti sono distribuiti tra i 96 comuni del territorio: il 33,9% pari a 38 persone sono residenti su Lecce, il 14,3 pari a 16 persone sono di Surbo, l'8% pari a 9 persone di Tricase, a seguire Ruffano (7,1%), Castro (3,6%) e poi un rispondente per ogni Comune.

Livello di scolarizzazione

Secondo la ricerca il 43,8% ha un livello di scolarizzazione pari alla scuola superiore e ben il 16,1% Laurea e l'1,8% ha anche un post laurea; pertanto, nel campione analizzato oltre il 50% della popolazione ha un livello scolare medio-alto (Figura 1).

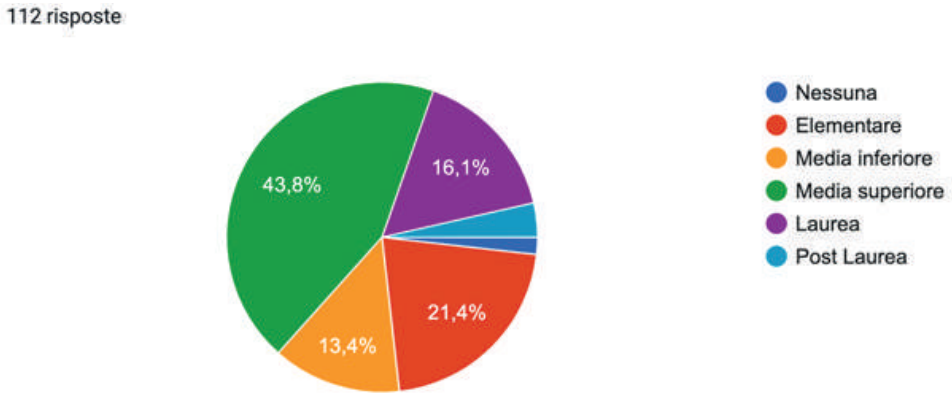


Fig. 1. Livello di scolarizzazione.

Condizioni di vita e rischio di isolamento sociale

Secondo la ricerca il 66,1% non ha difficoltà economiche mentre 33,8% dichiara di averne anche se l'8,9 solo in alcuni periodi. La metà della popolazione vive in coppia, il 18% con figli o figli e nipoti, il 27% da solo, percentuali minori in struttura o con badante (Figura 2).

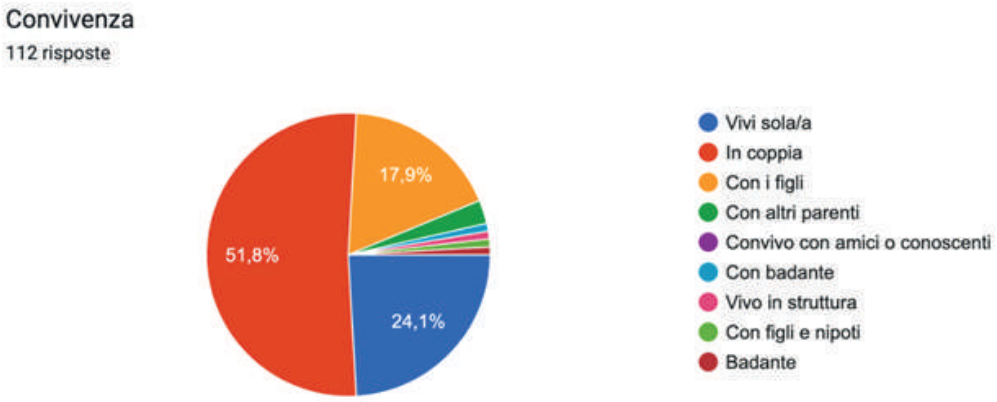


Fig. 2. Condizioni di vita e rischio di isolamento sociale.

Il 51,8% non ha situazioni di invalidità, non ha bisogno del medico per oltre 20 giorni annui e oltre il 73% non trascorre più di un mese da solo. Esiste un 15% della popolazione esaminata che ha esigenze mediche per più di tre mesi all'anno.

Circa il 26% della popolazione trascorre più di due-tre mesi all'anno da solo, i due dati (solitudine e bisogno del medico) non sono correlati, ciò significa che la situazione di isolamento non è determinata dalle condizioni di salute ma, verosimilmente, da situazioni sociali.

La solitudine è invece correlata negativamente alla cura di figli e nipoti e alle attività sociali e culturali, ed è correlata positivamente, ossia le due misure crescono insieme, rispetto alla gestione delle bollette e alle attività domestiche (,326**, ,263**). Sembrerebbe che le persone che trascorrono più tempo da sole e quindi non hanno situazioni di convivenza, impiegano più tempo della loro vita ad occuparsi delle bollette e dele attività domestiche e non sono attive rispetto a fruizione di concerti, teatro, cinema, viaggi, attività sportive, lettura di giornali o uso delle tecnologie.

Partecipazione ad attività sociali e culturali

Nel nostro campione come era prevedibile l'età della persona intervistata è inversamente correlata alla sua scolarizzazione (-,435**), al crescere dell'età decresce l livello scolare; rispetto al livello scolare cresce anche il tempo dedicato alla cura di animali domestici (-,274**), dei figli e nipoti (-,399**) così come il tempo dedicato alla lettura di giornali, alla guidare l'auto e quello dedicato ad attività culturali (-,432**-,339**-,560**) e il tempo destinato alla cura del proprio conto corrente.

Il livello scolare è fortemente correlato con l'uso della tecnologia ,502**, ossia al crescere del livello di scolarizzazione cresce il livello di uso della tecnologia, al contrario l'uso della tecnologia è inversamente correlato all'età. Cioè i media sono usati da persone più giovani, dagli 80 anni in giù e con un livello scolare più alto.

Le condizioni economiche sono direttamente correlate alle attività culturali, alla frequentazione di cinema, teatro, guida dell'auto, viaggi, e soprattutto uso di tecnologie (,449**) crescono insieme (Figura 3).

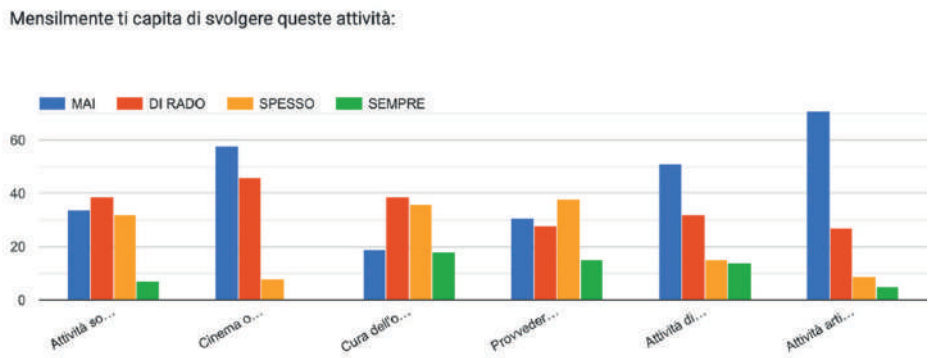


Fig. 3 Partecipazione ad attività sociali e culturali.

Soddisfazione per il proprio stato di salute e qualità della vita percepita

66 persone, pari al 58,9% è abbastanza soddisfatto del proprio stato di salute, ben il 12.5% cioè 14 persone non lo è per nulla e il 24% - 27 persone-, lo è poco.

Questa dato, ossia la soddisfazione del proprio stato di salute è inversamente correlato alle condizioni economiche e a situazioni di invalidità (-,514**), mentre è direttamente correlato allo svolgimento di attività sociali (cene, teatro, cinema ,346**.), attività di volontariato (,306**), con attività culturali (mostre, conferenze, concerti), al guidare l'auto. ,353**.

La salute fisica e mentale percepita è per l'8% ossia 9 personale percepita come peggiorata di molto e per il 36% un po' peggiorata nell'ultimo anno.

La qualità della salute è correlata positivamente a viaggi di più giorni (,531**), attività sociali, cinema e frequentazione di ginnastica dolce.



Fig. 4. Soddisfazione per il proprio stato di salute e qualità della vita percepita.

Cibo e movimento

La corretta alimentazione ricca di frutta e verdura correla positivamente con la scolarizzazione (,286**), con abitudini di vita che vedono la pratica di ginnastica dolce ,285**. Sembra quindi che l'anziano che ha corrette abitudini alimentari sia un anziano informato e che ha compreso il valore del movimento. Non sembra incidere né il fattore economico né la solitudine. Segno che azioni di informazione e formazione vanno sostenute e incentivate.

L'abitudine al movimento correla negativamente con età (-,283**), con il livello di scolarizzazione (,332**) e ovviamente invalidità. Correla positivamente con tutte le attività sociali e culturali, con la soddisfazione di buono stato di salute (,282**) e con la percezione di un buon stato di salute (,265**), nonché con un'alimentazione ricca di frutta e verdura ,285**. Pertanto sollecitare esperienze di movimento adattato sembra una dimensione su cui investire maggiormente.

Uso di Tecnologia

Nel campione esaminato 62 persone su 112 usano settimanalmente le tecnologie e 46 tutti i giorni per circa un'ora, 22 per oltre 3 ore (Figure 5 e 6). L'uso delle tecnologie settimanalmente e quotidianamente è inversamente correlato all'età -,453**, al livello di scolarizzazione ,449**, ed è direttamente correlato al livello di istruzione ,449**, al controllo del conto corrente ,246*, alla cura di figli, evidentemente per mantenere i contatti (correlato maggiormente all'uso settimanale che quotidiano ,377**; ,300**).

Questo dato è coerente con la situazione del livello di alfabetizzazione situazione dell'alfabetizzazione digitale della popolazione che è in linea con le valutazioni nazionali. L'accesso e l'uso delle tecnologie è correlato positivamente con l'abitudine alla lettura quotidiana di giornali (,460**) e tutte le attività culturali collegate (cinema, teatro ,443**, gite, mostre e concerti); significativo è che questo dato correli anche in modo diretto e molto forte con l'abitudine alla guida dell'auto ,534*. Correla positivamente anche con lo svolgimento di attività di volontariato ,425**. In sostanza la lettura di questi dati ci restituisce un'immagine di un anziano che usa la tecnologia digitale è una persona attiva, efficiente e resiliente

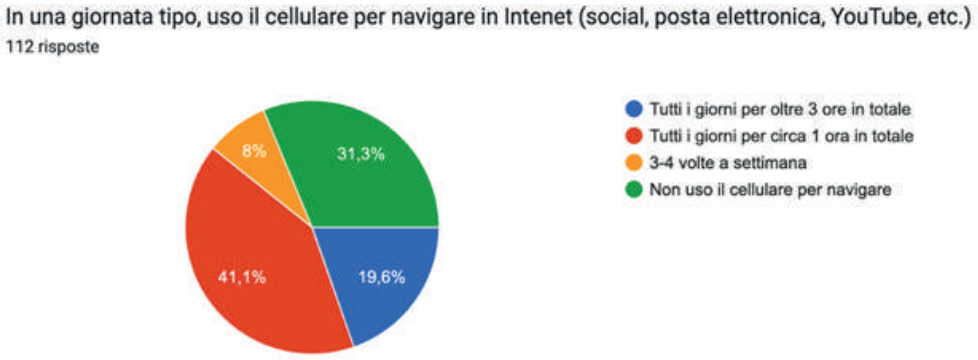


Fig. 5. Uso delle tecnologie.

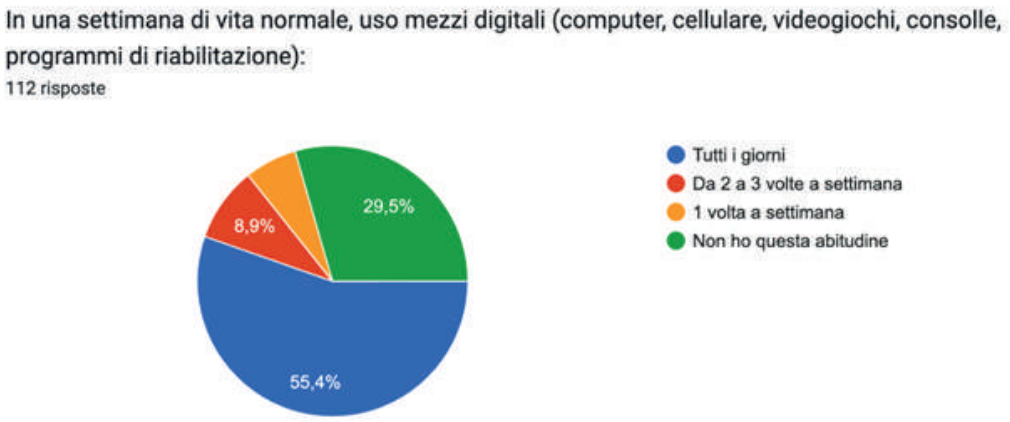


Fig. 6. Uso delle tecnologie.

Volontariato

La Regione Puglia ha recepito l'obiettivo strategico di educazione e formazione permanente per gli anziani nella legge trasversale sull'IA (LR 16/2019) attivando percorsi di sviluppo reciproco integrazionali, attraverso sindacati, volontariato, Università della Terza Età (UTE), associazioni e Terzo Settore, per promuove la formazione di coloro che lavorano, operano e sono in contatto con persone anziane. In linea con le Raccomandazioni n. 10 e 11 che chiedono il rafforzamento dell'apprendimento permanente, gli stakeholder regionali indicano alcune idee di interventi e progetti prioritari da realizzare in quest'ambito tra cui l'avviamento e rafforzamento dei corsi di alfabetizzazione informatica accessibili a tutte le persone anziane, attraverso la rete del volontariato e le UTE presenti sul territorio pugliese;

Nel campione analizzato la partecipazione ad attività di volontariato è inversamente correlata all'età -,423** e al livello di scolarizzazione ,345** mentre è direttamente correlato alla capacità di cura, all'autonomia nella guida, alla partecipazione ad attività sociali, ,465** al tempo libero, all'uso delle tecnologie ,411** alla pratica di attività artistiche e alla partecipazione a concerti, mostre e attività culturali ,490**.

Svolgere attività di volontariato è anche altamente correlato alla soddisfazione del proprio stato di salute ,306**.

L'indagine ha inteso esplorare anche il gradimento dei servizi offerti dalla FNP Cisl. Questi dati consentono di aver indicazioni sulle prospettive future dei servizi (Figure 7, 8, 9, 10 e 11).



Fig. 7. A quali attività hai partecipato negli ultimi 5 anni?



Fig. 8. Quali servizi attivati dal Sindacato ritieni siano più utili?



Fig. 9. Quali servizi attivati dal Sindacato ritieni siano più piacevoli?

Considerata l'esiguità del campione occorre specificare che i valori di qualità dei servizi analizzati (piacevolezza ed utilità), sono da ritenersi indicativi anche in considerazione che il concetto di qualità di un servizio è intrinsecamente legato alla fruizione del servizio stesso e alla soggettività, sia di chi lo eroga che di chi lo riceve. In altre parole, per la natura relazionale dei servizi stessi, è praticamente impossibile verificare e garantire a priori la qualità. Il dato che si registra offre degli elementi di riflessione soprattutto rispetto alla conoscenza dei servizi stessi. Considerato che l'utente è cer-

tamente il miglior giudice dei servizi stessi, si può ritenere che quando essi arrivano all'utente finale, il livello di qualità percepita è molto soddisfacente.

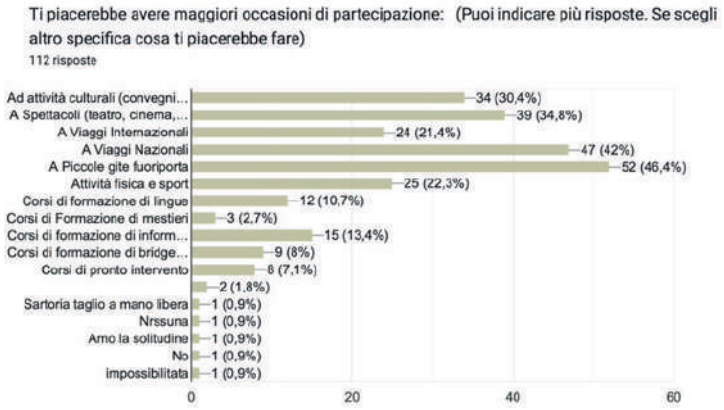


Fig. 10. Maggiori occasioni di partecipazione.

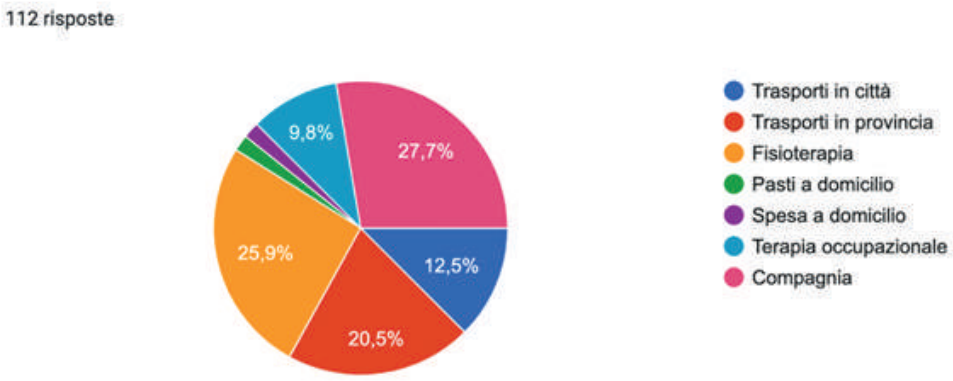


Fig. 11. Quali servizi vorresti fossero attivati oltre quelli presenti?

3. Conclusione

Il report restituisce un'immagine positiva dei 112 anziani intervistati sebbene molto polarizzata tra chi vive una situazione di maggiore fragilità dovuta a condizioni di invalidità e correlata solitudine e assenza di interessi, stimoli, impegno ad essere attivi e chi vive una situazione di salute favorevole nel qual caso si dimostra un anziano intraprendente e proattivo. Quest'ultima condizione è realtà al livello di scolarizzazione e alla conduzione di una vita attiva culturalmente, avvezza all'uso delle tecnologia e propensa a spendersi nel sociale investendo anche nella propria formazione. Lo studio soprattutto restituisce una rete di servizi attivi ma ancora da potenziare per le aree evidenziate dal rapporto Regionale 2021. Si ritiene che i servizi debbano trovare maggiore capillarità e diffusione informativa. Considerate le indicazioni che ci vengono dai documenti ufficiali, in particolare il *report su Politiche per l'invecchiamento attivo nella Regione Puglia: quali possibili obiettivi?* (2021) del Dipartimento per le Politiche della famiglia della Regione Puglia che sollecita verso l'incremento di servizi per la tutela del benessere, della salute, e della socialità, si ritiene necessaria la creazione di percorsi di formazione e di informazione sui corretti stili di vita, nonché sulle opportunità di socializzazione.

È pertanto necessario promuovere iniziative che facilitino lo spostamento e l'accesso da parte degli anziani a tutti i servizi attivi all'interno della comunità, ivi compresi quelli di istruzione; è necessario incrementare l'alfabetizzazione digitale e la proposta di attività culturali adattate. È necessario inoltre incrementare servizi di cura sanitaria specifici, come la fisioterapia domiciliare, i servizi di autonomia domestica e di mobilità e la disseminazione degli stessi.

Considerate le correlazioni rilevate dalla lettura dei dati, non trascurabile ancorché essenziale è l'incremento di attività sociali, culturali, di intrattenimento quali variabili funzionali alla percezione di benessere e al mantenimento di un buono stato di salute.

Infine, è necessario sottolineare che esiste una frangia di popolazione particolarmente vulnerabile per condizioni di salute, invalidità, basso livello scolare che resta tagliato fuori dai servizi attuali e per i quali occorrerebbe pensare a misure specifiche.

Riferimenti bibliografici

European Commission (2020). Report The impact of demographic change in a changing environment, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://commission.europa.eu/system/files/2023-01/Demography_report_2022_0.pdf

Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Invecchiamento attivo e condizione di vita degli anziani in Italia.* Roma: ISTAT.

Regione Puglia (2019). Legge regionale 20 aprile 2019, n. 16. *Promozione e valorizzazione dell'invecchiamento attivo e della buona salute*.

World Health Organization (2002). *Active ageing: a policy framework*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2015). *World Report on Aging and Health.* Geneva: WHO.

United Nations Economic Commission for Europe (2019). *Active Ageing Index: Analytical Report*. Geneva: UNECE Retrieved from: http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/

8.

La scrittura come sintesi di educazione del corpo e processo creativo

Writing as a Synthesis Between Physical Education and Creative Process

Nicola Tenerelli* e Francesco Del Sorbo** (*)

Sommario

La scrittura è una delle prime forme di apprendimento, è lo strumento per eccellenza della comunicazione umana e della condivisione di informazioni e cultura; è indispensabile per il bambino per costruire la propria educazione. Nessuno può dubitare che, pur essendo legata al pensiero e al linguaggio parlato, la scrittura non riguardi l'acquisizione di capacità sensomotorie.

Percezione, attenzione e memoria si giustappongono alla fisicità manuale della scrittura.

Alerby considera la scrittura un'attività che si incarna lentamente nel bambino.

Gli studenti devono abituarsi alle proporzioni richieste per le lettere maiuscole e minuscole e, col tempo, queste si incarneranno nelle loro giovani menti al punto che saranno in grado di scrivere senza bisogno di linee e proporzioni.

Sembra ovvio, ma va sottolineato, che lo stesso approccio performativo si ottiene con la tastiera del computer.

Senza rendersene conto, la didattica continua a privilegiare una metodologia che cerca di allenare la mente partendo, o meglio, imponendosi al corpo.

Quali risultati si offrono in termini di apprendimento? È necessario l'ordine fisico? L'ordine motorio coincide con l'ordine mentale? Si riporta un'esperienza vissuta in una classe terza primaria di una scuola di Bari.

(*) Nicola Tenerelli ha scritto i paragrafi 1,2,3 e 4 e Francesco Del Sorbo i paragrafi 5 e 6.

* Università Telematica di Pegaso.

** Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli.

Parole chiave: corpo, bambino, scrittura, mente.

Abstract

Writing is one of the first forms of learning, it is the instrument par excellence of human communication and sharing of information and culture; it is indispensable for the child to build his own education. No one can doubt that, although it is linked to thought and spoken language, writing is not about the acquisition of sensorimotor skills.

Perception, attention and memory are juxtaposed with the manual physicality of writing.

Alerby considers writing an activity that slowly embodies itself in the child.

Students must get used to the proportions required for uppercase and lowercase letters and, over time, these will embody themselves in their young minds to the point that they will be able to write without the need for lines, lines and proportions.

It seems obvious, but it must be emphasized, that the same performative approach is obtained with the computer keyboard.

Without realizing it, teaching continues to favor a methodology that seeks to train the mind starting from, or rather, imposing itself on the body.

What results are offered in terms of learning? Is physical order necessary? Does the motor order coincide with the mental order? The experience of a third-grade class at a primary school in Bari is reported.

Keywords: *body, child, writing, mind.*

1. Introduzione

La libertà educativa del bambino è un principio che enfatizza l'importanza del rispetto dell'autonomia e della spontaneità del bambino nel processo di apprendimento; tale concetto fu sviluppato già nel '700 da Rousseau, nell'800 dalla controversa *Filosofia della Libertà* di Rudolf Steiner, nel '900 da pedagogisti come John Dewey, le sorelle Agazzi, Maria Montessori e Célestin Freinet: tutti hanno sottolineato l'importanza di un ambiente educativo che favorisca la libera espressione, la creatività e la scoperta autonoma dei bambini.

Soprattutto questi autori sono stati tra i primi a rivendicare:

1. il rispetto per il bambino come individuo unico, con i propri tempi e modi di apprendere;

2. la necessità di un ambiente educativo puerocentrico per favorire la libertà del bambino, offrendo strumenti e opportunità per esplorare e imparare in modo autonomo;
3. il ruolo dell'educatore affinché non sia un'autorità impositiva, ma una guida capace di accompagnare il bambino nel suo percorso di crescita, rispettandone le scelte e le inclinazioni.

Eppure, questi autori avevano omesso di considerare appieno l'importanza del corpo per un progetto pedagogico compiuto.

2. La soggettività del corpo

"Il bambino / è fatto di cento. Il bambino ha / cento lingue / cento mani / cento pensieri / cento modi di pensare / di giocare e di parlare / cento sempre cento / modi di ascoltare / di stupire di amare / cento allegrie / per cantare e capire / cento mondi / da scoprire / cento mondi / da inventare / cento mondi / da sognare. / Il bambino ha / cento lingue / (e poi cento cento cento) / ma gliene rubano novantanove. / La scuola e la cultura/ gli separano la testa dal corpo. / Gli dicono: / di pensare senza mani/ di fare senza testa/ di ascoltare e di non parlare/ di capire senza allegrie/ di amare e di stupirsi/ solo a Pasqua e a Natale. che non stanno insieme /Gli dicono insomma/ che il cento non c'è. / Il bambino dice: / invece il cento c'è" (Malaguzzi, 1995).

I confini tra corpo e mente per la pedagogia contemporanea sono osmotici, sincretici, sempre indefinibili.

Un bambino è sì una mente, ma è anche l'orecchio che ascolta, un occhio che osserva, un corpo che fruisce dell'ambiente in cui vive, restituendo suggestioni. Questo rende corpo e mente ineludibilmente sincretici.

La dicotomia tra corpo e mente resta il paradigma dominante della cultura occidentale anche se sta prendendo sempre più spazio all'idea che il rapporto corpo-mente sia un processo sincronico (Clever & Ruberg, 2014). La pedagogia, dal punto di vista teorico, divulga da tempo la fine della separazione corpo e mente, l'insostenibilità dell'interpretazione dualistica attribuita simbolicamente al pensiero cartesiano (Fortunato, 2025).

Le rime di Malaguzzi ci raccontano che un soggetto in formazione, laddove, tagliare "novantanove teste" rappresenta il riduzionismo delle potenzialità dei bambini immolata alla forza condizionante dell'educazione.

Già la filosofia classica approfondì il tema della gestione della corporeità, argomento legato all'istruzione, all'arte militare, al lavoro, allo sport.

Per i pensatori ateniesi, ogni uomo aveva dentro di sé un elemento insopprimibile – l'anima, l'essenza, psiché ψυχή – che veniva mostrato attraverso il corpo in modo irrevocabile, insopprimibile, unico. Il corpo poteva essere libero di esprimersi malgrado le regole, oppure, poteva dipendere dalle esigenze sociali che lo veicolavano.

I giovani del tempo furono invitati a discutere passeggiando all'aria aperta attorno al Peripato, Περίπατος, i loro corpi liberi di incontrarsi e di relazionare; camminando sul selciato oppure seduti all'ombra del colonnato il maestro e i suoi allievi discutevano sulla loro vita oppure sulla natura e sulle leggi, rinforzando ogni sapere grazie al confronto continuo.

A Sparta, in particolare, l'istruzione era imprescindibilmente legata alla cultura della guerra, corpi temprati per le battaglie e menti finalizzate per resistere al dolore: forse è solo una leggenda, ma Pausania il Periegeto e Plutarco hanno raccontato gli orrori del monte Taigeto o della caverna di Kaiadas, laddove venivano sacrificati i soggetti meno adatti, gli individui spuri che non corrispondevano all'eugenetica spartana (Vučković, 2020); i migliori come i guerrieri delle Termopili sarebbero stati destinati a vedere perire i propri corpi, ma le loro anime eroiche sarebbero rimaste nel mito.

Sia che il corpo fosse definito secondo la gerarchia data dalla forza come nella società spartana, oppure, legato a dinamiche interiori secondo l'interpretazione platonica, magari, frutto di approccio politico-sociale come per Aristotele, nell'età ellenica la cultura del corpo era imprescindibilmente legata all'addestramento fisico inteso innanzitutto come istruzione militare e allenamento fisico: anche Socrate, prima di essere un filosofo, fu innanzitutto un grande guerriero, un eroe imbattibile che non ricevette il giusto riconoscimento a causa della sua posizione sociale (Plutarco, *Alcibiade* 7.4-5; cfr. Platone, *Simposio*, 219e - 220e).

Platone considera la gestione del corpo legata alla volontà del soggetto: l'anima dell'uomo guidava l'azione e plasmava il corpo per renderlo adeguato all'obiettivo che la sua volontà gli indicava (Acton, 1938, pp. 302-312; Bambrough, 1967, pp. 38-48). Diventare un politico, un mercante o un soldato erano l'estrinsecazione corporea delle propensioni con cui il soggetto era nato, poi messe al servizio degli altri (Gimenez, 2024).

Concentrarsi sulla ricchezza, amare lo studio oppure diventare un guerriero era il riflesso di ciò che ogni essere umano custodiva nel sé della sua anima e che, da adulto, avrebbe messo al servizio della sua società. Secondo il cosiddetto *comunismo platonico* (Platone, *Repubblica,* libro VI, 510b2-511d5) l'umanità era divisa in tre tipologie umane – meditativa, concupiscibile, iraconda – che sarebbero state eterodirette per l'utilità sociale e in armonia con la società (Russell, 1982; Popper, 2003).

Alla morte di Platone, con l'avvento delle falangi macedoni di Alessandro, le classi dirigenti ateniesi lasciarono l'Accademia e si affollarono nel Liceo; qui Aristotele

insegnava che l'uomo fosse πολιτικὸν ζῷον, un "animale politico", un essere bisognoso di relazione pubblica e non l'innatistico risultato della sua anima; sfruttando a pieno la sua potenzialità, δύναμις, un giovane in formazione poteva essere protagonista della sua realizzazione nella società poiché la crescita era il risultato della sua capacità di calcolare, riflettere e relazionarsi. Aristotele attribuiva agli uomini una sorta di capacità mimetica che si sarebbe sviluppata nella socialità (Bassani & Mingardi, 2022). L'uomo aristotelico non era il risultato passivo dell'ambiente di apprendimento, come diremmo oggi; forte della sua libertà, il giovane andava al di là della sua soggettività empirica grazie alle virtù dell'intelletto, νοῦς – Platone parlava di ragione slegandola dal mondo fisico, λογος (Angelini, 2018).

Col passaggio all'ellenismo, soprattutto col cristianesimo, il corpo divenne un problema: condizionato dal cosiddetto "peccato originale" che declinava il cattivo uso del corpo, da essere un valore poiché voluto e creato da Dio il corpo era stato corroso dalla disobbedienza adamitica e limitato dai dieci comandamenti.

Eppure, nell'Antico Testamento tutto il creato divino possiede un valore positivo, è "cosa buona" come dice più volte il Libro della Genesi al capitolo primo, tant'è che Bernardo di Chiaravalle, grande mistico medioevale, affermava: "Poiché siamo carnali, Dio fa che il nostro desiderio e il nostro amore comincino dalla carne" (Gastaldelli, 1984, Epistola 11).

Giustino, tra i primi padri della chiesa, considerava l'uomo come l'unione sostanziale di spirito e di corpo, poiché diceva che fossero gli elementi fondativi – ontologici – dell'essere umano:

"L'uomo è forse altra cosa che un animale ragionevole composto di corpo e di anima? O forse l'anima, presa separatamente, è l'uomo? No assolutamente! Si chiamerà il corpo dell'uomo. Se nessuna di queste cose, prese separatamente è uomo, quindi, solo ciò che è composto delle due cose si chiamerà uomo […]" (Yaben, senza data, *De Resurrectione*, numero 8).

Il cristianesimo ha sempre alternato l'assoluta importanza della corporeità – la Resurrezione e l'Eucaristia sono il fulcro della vita del cristiano (Laiti, 1996) – col ripudio della pienezza del corpo, con la vita monastica e il martirio:

"[…] tutta l'educazione nel cristianesimo primitivo mirava a indurre umiltà e obbedienza. Pertanto le scuole rafforzavano la disciplina e praticavano punizioni corporali" (Perútka, 1988, p. 50).

L'educazione dei giovani cristiani era veicolata fisicamente già dal modo in cui il corpo era posizionato in aula, così come descritto da Foucault (1977); il panoptismo esercitato sul giovane cristiano si estrinsecava sul corpo con l'intenzione di conformare la sua mente e determinare la morale dell'educando.

3. Il valore pedagogico del corpo

All'inizio del ventesimo secolo lo psicologo tedesco Fritz Giese (1890-1935) elaborò una "filosofia pratica" che pretendeva di realizzare "la piena coerenza tra il corpo fisico e quello mentale […] interazione tra la natura esterna e quella interna dell'uomo […] armonia tra corpo e anima" (Giese, 1924, p. 83).

Dagli anni '80 del secolo scorso la ricerca pedagogica ha alimentato una "svolta corporea", ovvero, un rinnovato interesse per la corporeità in modo più attento e condiviso (Duden, 1990; Frevert, 2000; Meroni, 2012; Kalof & Bynum, 2014).

Anche nelle scuole, negli ultimi decenni è stato attribuito al corpo un interesse ulteriore alle pratiche sportive, dagli aspetti sanitari alla corretta alimentazione; la scienza informatica e la tecnologia digitale sta riprogrammando l'approccio medico alla riabilitazione dei corpi e all'ortopedia post-traumatica; si ritorna a parlare anche di sessualità!

Complice l'esaltazione della fisicità che viene promossa dai mass media e dai testimonial sportivi, l'attenzione sul corpo sta inducendo a trascurare la capacità critica e valutativa, determinante nell'educazione, per favorire un processo appiattente e narcisistico (Lancini & Salvi, 2018, p. 67).

Fortemente condizionante della cultura giovanile, la rinascita della cultura del corpo ha posto una parossistica attenzione sulle diete e l'alimentazione, sulla chirurgia esasperata, sui casi di *body shaming*.

L'interesse per il corpo e le sue interazioni col mondo reale ha dato vita a questa cosiddetta "svolta corporea" che appare in antitesi all'impegno della pedagogia che promuove l'essere umano come sintesi di fattori psicologici, morali, emotivi e spirituali (Tamm, 2019, p. 12; Ekkekakis & Acevedo, 2006, pp. 4-5).

Insomma, l'esaltazione del corpo indurrebbe l'appiattimento delle diversità culturali, l'appiattimento del valore morale dei soggetti, la marginalizzazione della mente all'interno della società e delle scienze (Chomsky, 2008).

Con l'esaltazione del corpo siamo paradossalmente ricaduti nell'interpretazione dicotomica del soggetto (Leder, 1990, p. 155).

Occorre ritornare a don Milani: già dagli anni '50 con il suo motto *I Care* spiegava che avere a cuore il prossimo, significava prendersi cura sia del corpo, sia della mente (Milani, 2002).

Donna Haraway (1985), Byung-chul Han (2012), Bruno Latour (2007), Karen Barad sono solo alcuni tra i pensatori che hanno invitato superare l'approccio cartesiano al rapporto mente-corpo: un eterno *work in progress* per la storia dell'istruzione.

4. La scrittura come sincresi corpo-mente

Nessuno può dubitare che, sebbene la scrittura riguardi principalmente l'acquisizione di capacità sensomotorie, non sia anche correlata al pensiero e al linguaggio parlato. Percezione, attenzione e memoria si oppongono giustamente alla fisicità manuale della scrittura.

Alerby (2009) considera la scrittura come un'attività che pian piano si incarna nel bambino.

Iniziare a scrivere non significa semplicemente prendere una matita colorata, una penna, ma è innanzitutto assumere una postura corretta; in questo modo i corpi dei piccoli alunni si conformano allo spazio, al modo in cui è organizzata l'aula, ai voleri dei maestri.

Lo spazio disponibile per il bambino affinché svolga quella determinata attività, la scrittura, parte dal banco e dalla sedia che diventano una prigione. Un altro limite spaziale il bambino lo riscontra nel modo in cui è organizzato il quaderno degli esercizi, allineato in maniera tale che deve vincolare la dimensione e la disposizione delle lettere. Gli alunni devono abituarsi alle proporzioni richieste per le lettere maiuscole e minuscole e, col tempo, queste si incarneranno nelle loro giovani menti al punto che potranno scrivere senza avere più bisogno di righi, linee e proporzioni.

È come se i bambini fossero stati ristretti allo spazio del quaderno – prima scrivevano sui muri di casa! – costruendo abitudini corporee all'interno di rigide regole impossibili da mutare o infrangere, pena errore o sanzioni. E la postura corretta deve attraversare tutto il corpo, attento a non rovinare le pagine.

La scrittura è una disciplina fisica che funziona oggi come in passato.

Partendo dall'acquisizione della forma delle lettere, si impara a scrivere ogni letterina finché non si riesca a realizzarla con la giusta comprensibilità e proporzione.

L'azione mimetica è la forma di apprendimento che realizza il processo produttivo, "connesso al corpo, che [determina] il collegamento tra l'individuo e il mondo così come le altre persone, creando conoscenza pratica..." (Wulf, 2008, p. 56).

Con un processo simultaneo, l'idea astratta rappresentata da un simbolo grafico diventa scrittura incarnata, rappresentazione corporea e processo cognitivo che producono un unico risultato preconfezionato: la bella scrittura.

È appena il caso di evidenziare che il processo appena descritto era adoperato per riempire le *tabulae rasae* nell'antica Roma o le pergamene nelle *scholae* dei chierici copisti.

Per Wulf, l'apprendimento mimetico non è semplicemente la capacità di ripetere un gesto o una parola, un disegno, ma diventa una rappresentazione che dalla realtà esterna

viene trasferita sul proprio corpo, il che va oltre il mero livello cognitivo: "Il movimento mimetico è un ponte tra il bambino e il mondo esterno" (2008, p. 60).

Le operazioni mimetiche che gli alunni realizzano dei movimenti di scrittura eseguiti dal maestro non sono semplici insegnamenti, sono un'azione trasformativa che l'adulto esercita sul bambino.

La scrittura, immutata da secoli e basata sulla disciplina del corpo, è la base per acquisire il controllo sul movimento, sulle capacità motorie fini, ma è inevitabile strategia di incanalamento delle potenzialità dei soggetti verso una direzione univoca e predeterminata.

L'insegnante mostra ai giovani non solo ciò che devono fare ma ciò che devono essere, inoltre, è la maniera con la quale il piccolo si fa benvolere, cerca di essere accettato da maestri e genitori, rendendosi partecipe del mondo dei grandi.

"[…] apprendere è sempre un'esperienza anche emotiva, affettiva, corporea, relazionale. Sostenere che queste dimensioni siano "non cognitive" è un errore concettuale enorme" (Fortunato, 2025).

Per integrarsi in un processo gli alunni realizzano un approccio cognitivo ovviamente arricchito dalle esperienze fisiche soggettive ma, allo stesso tempo, limitato dall'approccio metodologico che viene loro imposto.

L'insegnamento così come lo concepiamo è una possibilità che determina il modo d'essere e di pensare delle nuove generazioni. Si insegna a gestire i movimenti e l'autocontrollo del corpo, modalità con cui la scuola tende a non considerare le altre "novantanove teste".

Il concetto di scrittura ordinata, correlato alla corretta posizione di seduta e alla corretta postura del corpo, è il frutto più esplicito del condizionamento corporeo che i bambini ottengono dalla cultura istituzionale scolastica. Occorre formare docenti consapevoli che tale apprendimento si rifletta nell'alunno anche su ulteriori livelli, condizionando la sua modalità di relazione e quindi permeando la società intera.

5. La scrittura incarnata: dai quadretti alle pagine bianche

5.1. Esperienza sul campo

La ricerca sul campo è stata effettuata su tre classi di terza primaria della scuola Re David di Bari, con la guida della loro maestra, dott.ssa Annalisa Rizzi.

I bambini sono stati addestrati alla gestione dello spazio utilizzando i quaderni a quadretti; quando sono stati chiamati a fare stesso esercizio e stessa consegna con fogli senza indicazioni, non tutti sono stati capaci di gestire la pagina bianca.

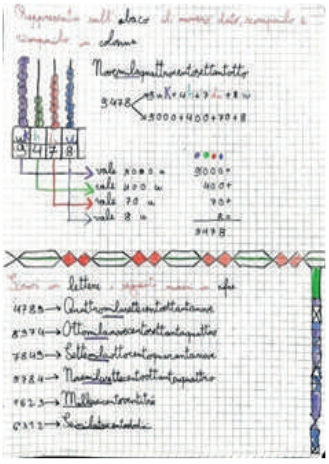
È stata somministrata a 60 bambini di classe terza primaria +/- 8 anni una consegna di lavoro con le seguenti coordinate:

1. Scrittura di numeri
2. Scrittura di parole
3. Disegno con trasposizione rigida dei numeri (abaco)
4. Disegno libero (cornicetta)

5.2. Il lavoro dei bambini

Ai bambini è stato chiesto quanto segue:

1. Rappresenta sull'abaco il numero dato, scomponilo e ricomponilo in colonna.
2. Scrivi in lettere i seguenti numeri in cifre.



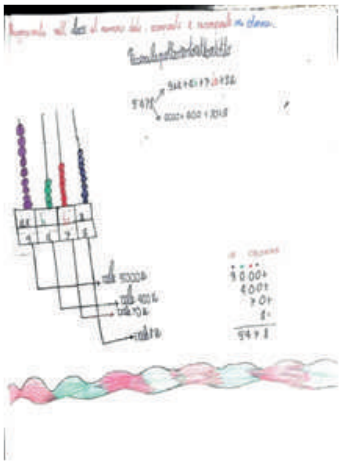


Figure 1. e 2. Esempi degli elaborati dei bambini

5.3. I risultati dell'esperimento

a) Risultati ottenuti con gli elaborati sulla pagina a quadretti, su 60 lavori consegnati:

- 53 bambini hanno saputo disporre correttamente i due esercizi nello spazio;

- 7 bambini hanno gestito la pagina in modo disorganico;
- nessun bambino ha avuto bisogno di altra pagina

b) Risultati ottenuti con gli elaborati sulla pagina bianca, su 60 lavori consegnati:

- 39 bambini hanno saputo disporre correttamente i due esercizi nello spazio;
- 15 bambini hanno dovuto contrarre il secondo esercizio per rispettare lo spazio;
- 7 bambini non sono stati costretti a usare una pagina in più.

La sperimentazione ha dimostrato che, concomitante all'acquisizione della scrittura, i bambini strutturano gradualmente la capacità di gestire lo spazio del proprio foglio, in quanto apprendimento cognitivo: questa esperienza mette in discussione ogni considerazione sull'*aprioreticità* della spazialità; impone di rivedere l'impostazione degli assiomi innativisti della *gestalt*.

La percezione non è il risultato di una semplice sintesi di elementi, ma un'esperienza interpretata e cogente – ogni volta inedita – delle relazioni tra l'individuo e il suo ambiente (Cimatti, 2020).

ll possesso di stati mentali e/o conoscenze attinge dall'esistenza di un corpo funzionale, capace di muoversi e interagire nell'ambiente, capace di coscienza fenomenica (Giannotta, 2022).

Il concetto di spazio viene acquisito con l'esperienza mimetica - in modo più pregnante e veloce allorquando vengano usate strategie didattiche di tipo ludico (Wulf, 2014).

6. Conclusioni

L'ambiente nel quale accogliamo i bambini è di per sé un meccanismo di condizionamento del loro modo d'essere; le acquisizioni sensoriali e cognitive permangono e vengono reiterate nella quotidianità dall'individuo, che trasforma il mondo intorno così come egli stesso è stato formato.

La scuola è il luogo istituzionale in cui gli alunni vengono plasmati sia utilizzando un collaudato processo metodologico che si nutre della disparità del rapporto di potere, sia utilizzando un metodo di insegnamento che trasforma i corpi degli alunni per indirizzarli verso schemi e *curricula* predefiniti.

L'alunno-disciplinato è il risultato che viene determinato dall'uso strategico dello spazio, del tempo e della postura fisica.

Seppure tutta una costruzione pedagogica che è stata sviluppata nel tempo abbia promosso processi formativi indirizzati a una visione integrata e unitaria del soggetto,

sincresi di mente e corpo, appare evidente che i paradigmi didattici e cognitivi in uso continuino a favorire l'accesso preferenziale dal corpo, quindi, il condizionamento del corpo dei più piccoli al fine di indirizzare la *forma mentis* di ognuno verso il disegno istituzionale.

La cultura pedagogica, benché abbia svecchiato l'istituzione scolastica con un approccio più estetizzante per risultare appetibile e conforme al mondo dei piccoli, conserva in seno la dicotomia cartesiana; non è riuscita a scalfire l'implicito e spesso sconosciuto potere di ruolo degli adulti; inoltre, la pedagogia non è riuscita a comprendere quale sia il condizionamento insito nelle proprie strategie didattiche, deterministiche e uniformanti per le generazioni.

Laddove abbia atteso alla cosciente decostruzione di sé, la ricerca pedagogica dovrebbe assumere il fine di stimolare i bambini verso un processo di formazione più autonomo. La prossima sfida per le scienze della formazione dovrebbe essere di accompagnare la crescita dei bambini proponendo liberi percorsi possibili attagliati a ognuno con l'ambizione che, magari, convergano verso un'umanità nuova.

Riferimenti bibliografici

Acton, H. B. (1938). The alleged fascism of Plato. *Philosophy*, *13*(51), 302-312.

Alerby, E. (2009). Knowledge as a 'body run': Learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, *9*(1), 1-8.

Bambrough, R. (1967). *Plato, Popper and politics: some contributions to a modern controversy*. Cambridge: Heffer.

Bassani, L. M., & Mingardi, A. (2022). *Dalla polis allo Stato. Introduzione alla storia del pensiero politico*. Torino: Giappichelli Editore.

Cimatti, A. (2020). *L'universo oscuro. Viaggio tra i più grandi misteri del cosmo*. Roma: Carocci.

Gastaldelli, F. (1984) (Ed.). *Opere di Bernardo di Chiaravalle*. Roma: Città Nuova.

Chomsky N., Herman E.S. (2008). *La fabbrica del consenso. Oltre la politica dei mass media*. Milano: Il Saggiatore.

Clever, I., & Ruberg, W. (2014). Beyond cultural history? The material turn, praxiography, and body history. *Humanities*, *3*(4), 546-566.

Duden, B. (1990). Body History–Körpergeschichte. A Repertory–Ein Repertorium. Wolfenbüttel: Tandem.

Ekkekakis, P., & Acevedo, E. O. (2006). Affective Responses to Acute Exercise: Toward a Psychobiological Dose-Response Model. In E. O. Acevedo & P. Ekkekakis (Eds*.), Psychobiology of physical activity* (pp. 91–109). Champaign: Human Kinetics.

Fortunato, E. (2025). Non c'è separazione tra mente e corpo, "non bastano due ore di educazione motoria, ripensare il ruolo della corporeità nella scuola". Intervista a Elena Mignosi. *Orizzonte scuola*. Retrieved from: https://www.orizzontescuola.it/non-ce-separazione-tra-mente-e-corpo-non-basto-due-ore-di-educazione-motoria-ripensare-il-ruolo-della-corporeita-nella-scuola-intervista-ad-elena-mignosi/

Foucault, M. (1977). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Londra: Penguin.

Frevert, U. (2000). Die Zukunft der Geschlechterordnung. Diagnosen und Erwartungen an der Jahrhundertwende. *Geschichte und Gesellschaft*. Sonderheft, *18*, 146-184.

Giannotta, A. P. (2022). *Fenomenologia enattiva. Mente, coscienza e natura*. Milano: Mimesis.

Giese, F. (1924). Korperseele: Gedanken uber Personliche Gestaltung. Delphin.

Gimenez J.A. (2024). La parte irascibile e la costituzione del sé in Platone. In L. Candiotto & A. Stavru (Eds.), *Poikilia delle emozioni. La complessità dei pathe in Platone* (pp. 153-171). Pistoia: Editrice Petit Plaisance.

Han, B. C. (2012). *Agonie des Eros*. Berlin: Matthes & Seitz.

Haraway, D. (1985). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review 80*, 65-107.

Kalof, L., & Bynum, W. (2014) (Eds.). *A Cultural History of the Human Body in the renaissance*. London: Bloomsbury Academic.

Laiti, G. (1996). Chiunque segue Gesù Cristo l'uomo perfetto si fa lui stesso più uomo. *Esperienza e Teologia*, *3*, 56–66.

Lancini, M., & Salvi, A. (2018). Gli adolescenti a scuola all'epoca di internet e del narcisismo. *RicercAzione*, *10*(2), 65-77.

Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge: Harvard University Press.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.

Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.

Malaguzzi, L. (1995). I cento linguaggi dei bambini. Bergamo: Edizioni Junior.

Meroni, S. (2012, 12 novembre). Gunther Von Hagens' Body Worlds: alcune riflessioni: alcune riflessioni. *State of Mind*. Retrieved from https://www.stateofmind.it/2012/11/body-worlds-alcune-riflessioni/

Milani, L., & Pecorini, G. (2001). *I care ancora, lettere, progetti, appunti e carte varie inedite e/o restaurate*. Bologna: EMI.

Perútka, J., Marek, J., Grexa, J., Kössl, J., & Reitmayer, L. (1988). *Dejiny telesnej kultúry. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo*. Bratislava: SPN.

Platone, *Repubblica*. In G. Innotta, A. Manchi & D. Papitto (eds.), Platone opere complete (CD-ROM). Bari-Roma: Laterza

Platone, *Simposio*. In G. Innotta, A. Manchi & D. Papitto (eds.), Platone opere complete (CD-ROM). Bari-Roma: Laterza.

Plutarco, Alcibiade.

Popper, K.R. (2003). *La società aperta e i suoi nemici* (R. Pavetto, Trad.). Roma: Armando (Opera originale pubblicata nel 1945).

Russell, B. (1982). *Storia della filosofia occidentale e dei suoi rapporticon le vicende politiche e sociali dall'antichità ad oggi* (L. Pavolini Trad.). Trento: Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Tamm, M. (2019). Introduction: A Framework for Debating New Approaches to History. In M. Tamm e P. Burke (Eds), *Debating New Approaches to History* pp. 1-19. Londra: Bloomsbury Academic.

Wulf, C. (2008). Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Inter– kulturalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(1), 67–83.

Yaben, H. (a cura) (senza data). *San Justino, Apologias*. Sevilla: Grafica Mirte; https://archive.org/details/apologias-san-justino/Apologias%20-%20San%20Justino/page/n1/mode/2up

Conclusioni

1.

La Pedagogia Speciale in cammino: tra sfide e prospettive

Special Education in transition: current challenges and future directions

Marisa Pavone* e Pasquale Moliterni** (*)

Sommario

Le conclusioni intendono valorizzare l'identità della Pedagogia Speciale, un sapere in espansione, impegnato in un cammino di ricerca per intercettare e conoscere al meglio la multiforme varietà dei bisogni educativi speciali delle persone e per sostenere l'attuazione del loro progetto di vita personalizzato e partecipato, in prospettiva inclusiva. Questo processo di indagine interfaccia nuove sfide, in ragione dell'evoluzione del panorama scientifico e culturale. Anzitutto, l'ampliarsi delle manifestazioni di disabilità nel tessuto sociale, sia in termini quanti-qualitativi, sia per quanto riguarda l'orizzonte temporale, che si estende dalla nascita all'età adulta e all'anzianità. Si confronta altresì con la trasformazione semantica di concetti tradizionalmente conosciuti, come quelli di disabilità e di inclusione.

La complessità è amplificata dal fatto che la risposta ai diritti delle persone vulnerabili richiama dialogo interdisciplinare e interprofessionale tra i saperi e i professionisti cointeressati (medicina, psicologia, sociologia, pedagogia, didattica, tecnologia, ecc.), nell'ottica di attraversare e superare le logiche multi e interdisciplinari, per approdare alla transdisciplinarità: orizzonte capace di comprendere al meglio la multidimensionalità sistemica dell'umano.

La responsabilità del pedagogista speciale è individuare, promuovere e realizzare connessioni e interconnessioni che facciano divenire l'inclusione non solo un principio, ma altresì una finalità da perseguire con impegno quotidiano e sistematico.

* Univerità degli Studi di Torino.

** Università degli Studi di Roma "Foro Italico".

(*) Il testo è stato elaborato congiuntamente dai due Autori. In particolare, Marisa Pavone ha curato il paragrafo 1, Pasquale Moliterni ha curato il paragrafo 2.

Parole chiave: complessità, nuove sfide, intrecci, interconnessioni, transdisciplinarità.

Abstract
The conclusions of the Conference aim to highlight the identity of Special Education, a field of knowledge that is expanding and engaged in a path of research to better understand and address the diverse range of special educational needs experienced by individuals. The goal is to support the implementation of personalized and participatory life projects from an inclusive perspective.

This process of inquiry engages with new challenges, due to ongoing developments in the scientific and cultural field. Primarily with the growing presence and changing nature of disability in the social context, both in quantitative and qualitative terms, and across the entire life span – from birth to adulthood and old age. It also engages with the evolving meanings of traditionally understood concepts, such as disability and inclusion.

The complexity of this task is further amplified by the fact that responding to the rights of vulnerable individuals requires interdisciplinary and interprofessional dialogue among various fields of knowledge and professional roles (including medicine, psychology, sociology, pedagogy, education, technology, etc.). The goal is to go beyond multi – and interdisciplinary approaches to reach a transdisciplinary horizon – one capable of fully grasping the systemic multidimensionality of the human experience.

The responsibility of the special pedagogue lies in identifying, promoting, and establishing connections and interconnections that make inclusion not just a guiding principle, but also a concrete goal to be pursued with daily and systematic commitment.

Keywords: *complexity, news challenges, interweavings, interconnections, transdisciplinarity.*

1. La Pedagogia Speciale e l'evoluzione della ricerca su disabilità e inclusione

1.1.Nuove sfide

Tra le sfide attuali della Pedagogia Speciale, anzitutto occorre evidenziare l'ampliarsi dei suoi ambiti di riferimento: l'umanizzazione della persona, nelle molteplici manifestazioni di vulnerabilità che la storicizzano; non solo personali in ragione della disabilità o di altre atipicità, ma anche familiari, socio-contestuali e ambientali. La gamma

dei bisogni speciali si è ampliata sul piano quanti-qualitativo – con riferimento sia all'emergere di una loro maggiore, più sofisticata diversificazione, sia alla loro crescente complessità (Pavone, 2014; 2024). Tutto ciò, in virtù delle nuove istanze socioculturali e dell'evoluzione rapida delle conoscenze in molteplici campi del sapere (scientifici, tecnologici, umanistici), tradizionali ed emergenti; fra questi ultimi, un posto privilegiato spetta alle neuroscienze cognitive e agli studi e applicazioni riguardanti l'intelligenza artificiale.

Si è dilatato anche l'orizzonte temporale di riferimento alla persona: non solo l'età evolutiva, la scuola e la formazione superiore. Tra le nuove frontiere, si pongono in primo piano le questioni dell'adultità e dell'anzianità dei soggetti con disabilità – autosufficienti e non –, a motivo dell'inconsistenza del progetto di vita personalizzato e partecipato che li riguarda (Tarantino, 2024). Dopo l'esperienza sostanzialmente consolidata dell'inclusione nel sistema scolastico – se pur fra luci e ombre – molti dei benefici sociali e civili raggiunti rischiano di venire vanificati quando il soggetto lascia la scuola, diventando adulto. Il rapporto ISTAT 2024 sulla disabilità in Italia evidenzia che, su una popolazione di circa tre milioni di persone con disabilità severe, il 33,5% (nella fascia d'età 15-64 anni) risulta occupato, contro il 60,2% delle persone senza limitazioni. Emerge con evidenza il problema della mancanza di lavoro e, di conseguenza e in aggiunta, dell'emarginazione sociale e culturale in età adulta. Sempre l'ISTAT evidenzia che gli anziani (soprattutto over-65) rappresentano una quota crescente della popolazione, con un aumento di quelli con disabilità. In particolare, il numero di ultrasettantacinquenni con disabilità severa è significativo, con circa 1 milione e mezzo di individui in questa fascia di età (circa 22%) (2024[3]). Ciò ha ovvie ripercussioni sul sistema di cure sociosanitarie e socioassistenziali, che ancora oggi, soprattutto al Sud del Paese, è perlopiù delegato alle famiglie.

Un altro territorio di ricerca riguarda il mutamento/rinnovamento dei referenti semantici di concetti tradizionalmente conosciuti e praticati, a partire dalla definizione stessa della disabilità. Questo per l'acquisita consapevolezza che si tratta di una categoria relazionale e multidimensionale che coinvolge, oltre al singolo, l'ambiente in cui la persona è inserita: umano e fisico, professionale, istituzionale, informale. Il contesto può interporre sia facilitatori sia ostacoli al progetto di vita personalizzato e partecipato, che vanno individuati e, rispettivamente, potenziati e rimossi nella prospettiva del migliore "accomodamento" possibile, ai fini della realizzazione di sé e del coinvolgimento

[3] Rapporto ISTAT: *La disabilità in Italia: dati, problemi e prospettive future*. Consultato all'indirizzo: httPedagogia Speciale://www.elle.com/it/magazine/women-in-society/a61541287/dati-disabilita-italia-aggiornati-2024/ il 10 luglio 2025.

sociale più elevati (ricordiamo il Decreto Legislativo n. 62 del 2024[4], che introduce una nuova rappresentazione della disabilità, in linea con la Convenzione ONU 2006).

Un tema di indagine strettamente connesso attiene al processo-progetto di integrazione che, evolutosi in quello di inclusione educativa e sociale, dopo decenni di pratica è doverosamente sotto osservazione, per un suo più sintonico ancoraggio agli attuali assetti socioculturali. Rivisitato al vaglio della ricerca teorica ed empirica, mostra di veicolare allo stesso tempo ricchezza di valori e opportunità di supporto alla persona, ma anche contraddizioni da svelare e da sciogliere, vincoli da smussare, persistenze pregiudiziali da contrastare, ostacoli da superare (Plaisance, 2025).

Siamo la generazione della "complessità". Per altro, alcuni studiosi teorizzano che la nostra è sempre più una società individualizzata: poco solidale, in cui sia l'autorità centrale sia le comunità intermedie perdono agentività e incisività (Bauman, 2009). Nel suo incessante cammino scientifico, come si è detto, la Pedagogia Speciale fa i conti con scenari mutevoli, cui contribuiscono l'evoluzione e la specializzazione progressiva dei saperi e dei professionisti coinvolti. Ne conseguono alcune istanze. Come queste nuove tendenze la intrigano? Hanno ricadute, quali, sulla sua identità epistemologica, teorica e prassica? E sul progetto di vita personalizzato e partecipato della persona in condizioni di vulnerabilità, dalla nascita all'anzianità? Sul cammino magmatico dell'inclusione (Bocci et al., 2025)? Qual è il valore aggiunto della Pedagogia Speciale, rispetto agli altri saperi?

I nuovi paradigmi culturali sollecitano una più accurata e rigorosa riflessione al suo interno, critica e costruttiva, sull'adeguatezza dei modelli teorici e delle prassi operative di riferimento, con disponibilità a rimetterli a punto e aggiornarli. Si tratta di una sfida che – in ragione della trasformazione dinamica del contesto – da una parte conduce oltre, e più in profondo, rispetto alla tradizionale dicotomia tra tipicità e atipicità; dall'altra, impegna a sceverare la complessità e l'ampiezza dei significati, delle implicazioni, dei contrasti e delle incertezze che il processo/progetto di inclusione porta con sé (Schianchi, 2024).

1.2. Questioni metodologiche

La ricerca pedagogica speciale deve saper mantenere una postura doppia, uno sguardo bifocale, competente e vigile, meta-riflessivo, processuale e progettuale. Ci vuole un

[4] Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.* (24G00079) (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024).

approccio che sappia porsi in fase con la peculiare esistenza delle persone, con la loro storia e il loro divenire, immergendosi nel tempo del "qui e ora" (che dunque coltivi lo sguardo "corto") e contemporaneamente, allarghi la visione alla prospettiva (che coltivi anche lo sguardo "largo e lungo"). Per comprendere meglio il presente, occorre inquadrarlo e tenerlo ancorato, dinamicamente, a una prospettiva inclusiva ad ampio raggio, che conferisca direzione di senso e motivazione alle azioni quotidiane, evitando le secche dei tecnicismi fine a sé stessi. La qualità del risultato dipende da numerosi fattori interconnessi, dalla nascita e lungo l'arco della vita.

D'altra parte, al fine di cogliere l'identità plurale complessa dell'individuo con esperienze di disabilità, nel contesto in cui vive, nel passato e nella contemporaneità pensando al suo futuro - si deve garantire specializzazione e, allo stesso tempo, occorre *relier les savoirs, les pratiques, les approches et les professionnels* (Morin, 1999, 2017), sia nell'ambito della Pedagogia Speciale, sia delle discipline umanistiche e scientifiche cointeressate. Se vogliamo centrare l'obiettivo di una conoscenza della persona, che sia pertinente e soddisfacente, dobbiamo disporci a mantenere un dialogo costante, evolutivo, tra centri di gravità apparentemente distanti, anche opposti. Per indirizzare il progetto di vita personalizzato e partecipato al più alto livello di realizzazione possibile, occorre rendere dialoganti tutte le diverse angolazioni e modalità di cui ciascun sapere specializzato e ciascun professionista sono portatori. Con l'aggiunta consapevolezza che, all'interno del gruppo di lavoro interprofessionale, le settorialità e le frammentazioni vanno assunte e rivisitate a favore di una visione e di una responsabilità ulteriori: quella del "progetto dinamico integrato", che è più ricco di quello di ciascuna parte.

Idealmente, tale percorso descrive la transizione dalla multidisciplinarietà e dall'interdisciplinarietà verso la transdisciplinarità (Nicolescu, 2014). Si dà vita a un nuovo spazio cognitivo, dove possono essere reinterpretate le connessioni tra le diverse istanze e sintonizzati i punti di vista e le azioni, con il guadagno di un potenziale progettuale aggiuntivo di livello "meta". La transdisciplinarità supera le diverse discipline e insieme le attraversa; le oltrepassa con l'obiettivo di comprendere la complessità dell'umano, grazie a un approccio che restituisce unitarietà nella diversità.

1.3.Prospettive transdisciplinari

Per il suo statuto epistemologico e per il suo specifico progettuale, la Pedagogia Speciale può proporsi come sapere di finalizzazione e di sintesi - sul piano transdisciplinare - rispetto agli altri saperi dell'uomo per l'uomo (d'Alonzo, 2018). In nome del suo orizzonte di senso e della sua funzione di catalizzatrice del dialogo multi e interdisciplinare,

fra i diversi saperi e professionisti coinvolti nel settore dei bisogni educativi speciali, si trova infatti in una posizione privilegiata: quella di raccogliere le istanze di cambiamento e le emergenze che giungono dal tessuto socioculturale, con la responsabilità di declinarle in prospettiva educativa/formativa.

Ci vogliono passione, disciplina e capacità di visione strategica, nel portare avanti la transizione dall'attualità alle prospettive pedagogico speciali di un futuro che è già oggi, sapendo garantire incessantemente curiosità per la ricerca, rigore metodologico, competenza, disponibilità a riconoscere e a superare le incrostazioni e le difese senza scoraggiarsi, capacità progettuale/programmatica, di riflessione metacognitiva e strategica. L'impegno è per una buona causa: il progetto di umanizzazione dell'umano che è in ciascuno di noi, in presenza delle nostre e delle altrui vulnerabilità.

La Pedagogia Speciale ha molto da insegnare e da realizzare a questo proposito.

2. Governare la complessità: intrecciare e costruire relazioni

Queste considerazioni si focalizzano sulle sfide e le prospettive di impegno della Pedagogia Speciale. Costituisce già di per sé una sfida il compito che in questo convegno è stato assegnato alla Pedagogia Speciale, finalizzandone l'azione e determinandone l'impegno costitutivo: una scienza che deve operare "per" l'inclusione. "Un'inclusione che non si ferma e che cammina sempre", facendo nostra l'espressione di Andrea Canevaro, unanimemente riconosciuto maestro e fondatore della Pedagogia Speciale.

L'inclusione è un diritto fondamentale, secondo i principi affermati nella Dichiarazione di Salamanca del 1994, ed è frutto di politiche, culture e azioni, come evidenziato nella triangolazione fattane da Booth e Ainscow (2000). Essa deve tradursi in un aumento delle possibilità di partecipazione per tutti, nessuno escluso, in ogni contesto di vita, come sancito in più articoli dalla Convenzione ONU del 2006 sui diritti delle persone con disabilità e ribadito nella 18^ Conferenza ONU sulla attuazione di tale Convenzione, nel giugno 2025 a New York.

La Pedagogia Speciale dimostra ancora una volta, in questo convegno come nei precedenti, di riuscire a percorrere strade volte ad approfondire le conoscenze sulla molteplicità degli aspetti e delle dimensioni che ogni giorno, in luoghi e situazioni differenti, chiedono attenzione e sguardi competenti, utili ad offrire risposte a bisogni e attese di esseri umani messi alla prova da fatti e eventi talora non prevedibili, o talaltra noti ma, comunque, irti di difficoltà umane e materiali, accentuate sia da una frammentazione socio-culturale, sia dalla mancata presenza dei necessari servizi alla persona.

Ed è proprio in questo quadro di consapevolezza sempre più attenta ai bisogni umani, intesi sia come necessità sia come sogno e desiderio di vivere una vita più degna e qualitativamente significativa, che si colloca l'impegno cui è chiamata la nostra comunità scientifica. Lo dimostra la ricchezza degli oltre cento contributi di ricerca presentati dai Colleghi delle varie sedi universitarie del nostro Paese, insieme alle sollecitanti riflessioni offerte dai relatori, dai chair e dai moderatori delle varie sessioni di lavoro.

La vastità di sguardi che viene offerta costituisce già di per sé una sfida, un rischio se ci soffermassimo su ciascuno di essi in modo monofocale. Certamente offrono opportunità di approfondimento importanti e utili ad esplorare direzioni e modalità di risposta, a patto che esse vengano collocate nel quadro più ampio dello stesso concetto di inclusione, da intendere non come frutto di mera sommatoria di azioni specifiche e settorializzate, ma come dimensioni e prospettive che mirano a cogliere la complessità di ciò di cui ci occupiamo.

Ed è proprio al concetto di complessità che dobbiamo fare riferimento, ricordando innanzitutto che tale termine viene dal latino "cum-plectere", che vuol dire per l'appunto "intrecciare, fare rete". Non tanto rilevare semplicemente connessioni possibili quanto, invece, adoperarsi attivamente per costruire intrecci per una società sempre più inclusiva. Ed è questa la responsabilità del pedagogista speciale. Individuare, promuovere e realizzare connessioni e interconnessioni che facciano divenire l'inclusione non solo un principio, ma altresì una finalità, un impegno congiunto tra azioni e soggetti. Ciò al fine di alimentare quotidianamente e sistematicamente una cultura inclusiva, attenta a valorizzare specificità e caratteristiche personali e sociali, per farci conoscere e comprendere come, nella ricchezza delle differenze personali, sociali e culturali, si sia parte di una medesima umanità.

L'intreccio e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno può diventare così un lievito per lo sviluppo di una vera cultura inclusiva. Oggi ne avvertiamo sempre più il bisogno a fronte di una recrudescenza di individualismi egoistici, di nazionalismi e sovranismi, di chiusure verbali e culturali volte a perseguire il soddisfacimento di esclusivi bisogni identitari, anziché la ricerca dei tratti e degli aspetti che ci accomunano in quanto abitanti di un medesimo pianeta, membri e soggetti di una medesima umanità che deve imparare a sortire insieme dai problemi.

Si tratta di mettere in campo, dunque, un "codice integrativo", anziché un mero codice cumulativo, come evidenziato già da Basil Bernstein (1971) e, quindi, recuperare l'ottica dell'integrazione come categoria transdisciplinare e cuore pulsante della stessa Pedagogia Speciale (Moliterni, 2021).

Il contributo che possiamo dare come scienza è quello di cercare di «conoscere le particolari informazioni, non per loro stesse, ma come via per giungere alla unicità. Sen-

za un riferimento all'intero dell'essere, la scienza perde significato. [...]. Uno è la nostra volontà di conoscere l'infinita varietà e molteplicità della realtà che sempre ci sfugge; l'altro è la nostra reale esperienza di unità che soggiace a questa pluralità» (Jaspers, 1961: 38).

Occorre produrre approfondimenti e individuare specificazioni, sapendole poi ricondurre in una visione unitaria dell'esperienza, della persona, della cultura e del mondo, in un quadro che passi dall'interdisciplinare al transdisciplinare, come messo in evidenza da alcuni autori già a partire dagli anni '60 del secolo scorso (Levi-Strauss, 1967; Piaget, 1972; 1983; Russo Agrusti, 1976; Husserl, 1997).

In questo può esserci d'aiuto quel pensiero critico-riflessivo e costruttivo- ricostruttivo che costituisce la peculiarità di ogni essere umano, ma che richiede tempi adeguati e lenti, contrariamente alla intelligenza computazionale e algoritmica, che può procedere in modo rapido perché elabora conoscenze gestendo quelle già presenti nei data-base.

Ma c'è bisogno soprattutto di educazione, anzi di un'educazione inclusiva attenta a dare valore alla più ampia intersoggettività, intesa come valorizzazione delle relazioni tra le persone, con le cose e con il mondo.

È necessario, pertanto, promuovere una formazione inclusiva, specializzata per i professionisti, in particolare quelli aventi un profilo sociale e comunicativo, ma anche una formazione di base, in ogni persona e cittadino, per promuovere sensibilità e consapevolezza diffusa, che porti non solo a tirar fuori ciò che c'è di bello e buono in ciascuno (ex-ducere), ma anche a comprendere (cum-ducere) che tutto ciò è costitutivo di ogni essere umano e che, inoltre, è grazie all'incontro con l'alterità, con l'altro da sé e con gli oggetti, che ciascuno di noi viene sollecitato a scoprire ciò di cui è capace, a scoprire i propri desideri e le proprie paure, per riuscire a governarle e valorizzare con consapevolezza (Moliterni, 2021a). Saper riconoscere le caratteristiche delle persone, saperle conciliare nella ricchezza e nell'efficacia di interazioni volte a promuovere e includere, a integrare positivamente e significativamente, senza omologazioni, esprime la pienezza dell'educazione inclusiva!

Questa attenzione con uno sguardo etico-epistemologico al valore di una relazionalità attiva e promozionale, tesa a favorire intrecci e connessioni per sviluppare la pienezza di ogni essere umano grazie all'incontro con l'alterità, costituisce l'essenza della Pedagogia Speciale e si inserisce in una visione delle necessarie interconnessioni anche tra i saperi, sapienti e pratici, per un umanesimo sempre più significativo e compiuto.

C'è necessità di promuovere, pertanto, progettualità personale, sociale e civile nella sollecitudine per il bene comune, per cercare ciò che ci unisce, tenendo presente che l'inclusione è un processo fortemente coevolutivo, frutto di impegno quotidiano di ciascuno in ogni contesto.

In definitiva è necessario promuovere un'etica del riconoscimento sociale delle persone, eliminando ogni fenomeno di segregazione e di discriminazione attraverso politiche anche culturali capaci di attuare ciò che può sembrare un'utopia (Plaisance, 2025).

Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2009). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido.* Roma-Bari: Laterza.

Bernstein, B. (1971). *Classe e pedagogie*. In Becchi E. (Ed.), *Il bambino sociale*. Milano: Feltrinelli.

Bocci, F., Boi, S., de Castro, M., & Zona, U. (2025). *Pluriversi. Modelli didattici inclusivi e percorsi di liberazione.* Lecce: Pensa Multimedia.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.). (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione.* Brescia: Morcelliana Scholé.

Ebersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité.* Paris: L'Harmattan.

Husserl, E. (1997). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale.* Milano: Est.

Jaspers, K. (1961). *Die Idee der Universität*, Heidelberg-Berlin: Springer (trad. ingl. *The Idea of University*, London, 1965).

Levi-Strauss, C. (1967), *Criteri scientifici nelle discipline sociali ed umane*. In *Razza, Storia ed altri studi di antropologia*. Torino: Einaudi.

Moliterni, P. (2021). L'Integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX (1) , 35-40.

Moliterni, P. (2021a), *L'educazione diffusa*. In: Calidoni P., Felini D. & Bobbio A. (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*, p. 198-208, MILANO: FrancoAngeli.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI°siècle.* Paris: Seuil.

Nicolescu,B. (trad. it. a cura di Bambara E., 2014). *Il Manifesto della TRANSDISCIPLINARITÀ*. Messina: Armando Siciliano Editore.

Pavone M. (2024). *Valori, Contesti e Linguaggi negli approcci alla disabilità. Cambiamenti e Permanenze*. In Pinnelli S., Fiorucci A. & Giaconi C., (Eds.) *I linguaggi della Pedagogia Speciale* (pp. 12-17). Lecce: Pensa Multimedia.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori Università.

Piaget, J. (1983). *Le scienze dell'uomo*, Bari: Universale Laterza.

Piaget, J. (1972), *L'épistémologie des relations interdisciplinaires.* In AA.VV. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités.* Paris: OCSE-CERI. (Trad. it. in: Piaget J., Bruner J.S. et Alii (1982). *Pedagogia strutturalista.* Torino: Paravia).

Plaisance E. (2025). *De la raison inclusive à une éthique de la reconnaissance.* Toulouse: Éditions érès.

Russo Agrusti, T. (1976). *Interdisciplinarità e Scuola*. Firenze: Le Monnier.

Schianchi, M. (Ed.) (2024). *Le contraddizioni dell'inclusione. Il lavoro socio-educativo nei servizi per la disabilità tra criticità e prospettive.* Milano: Mimesis Edizioni.

Tarantino, C. (Ed.) (2024). *Il soggiorno obbligato. La disabilità tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: Il Mulino.

Finito di stampare
nel mese di aprile 2026
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.

In un panorama educativo attraversato da cambiamenti rapidi e profondi, questo volume rappresenta una bussola indispensabile per comprendere dove sta andando la Pedagogia speciale e quali sfide attendono chi opera ogni giorno per costruire inclusione reale. Il Convegno *La Pedagogia speciale per l'inclusione: sfide attuali e prospettive future*, promosso dalla SIPeS e organizzato con l'Università della Calabria, offrono una visione aggiornata e plurale su uno dei temi più urgenti del nostro tempo.

Il libro mette al centro la necessità di «ripensare in profondità i modelli interpretativi» che hanno guidato la ricerca e la pratica inclusiva negli ultimi decenni, mostrando come l'introduzione delle tecnologie intelligenti, l'aumento della complessità dei bisogni educativi e l'emergere di nuove vulnerabilità richiedano strumenti concettuali e operativi nuovi, solidi e condivisi.

Particolare attenzione è dedicata alla figura dell'insegnante di sostegno, cardine della "via italiana all'inclusione", la cui professionalità — come ricorda il volume — «non può essere interpretata come funzione meramente tecnica o compensativa». Una prospettiva che valorizza il ruolo trasformativo del docente specializzato, ponte tra scuola, famiglie e territorio.

Accanto a questi temi, il volume esplora la progettazione di ambienti inclusivi, le innovazioni metodologiche, i processi di valutazione e le politiche educative, offrendo strumenti utili a ricercatori, insegnanti, dirigenti scolastici e professionisti della formazione.

Più che una semplice raccolta di contributi, questo libro è un invito a guardare avanti: un'opera che alimenta il dibattito, apre nuove traiettorie di ricerca e sostiene la costruzione di sistemi educativi capaci di rispondere alla complessità senza perdere di vista «il valore fondamentale della persona e del suo diritto a partecipare pienamente alla vita sociale».



Antonella Valenti è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria, dove ricopre il ruolo di Coordinatrice del CCS in Scienze della Formazione Primaria e Direttrice del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Lorena Montesano è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria. È Delegata del Rettore per l'Inclusione ed è membro del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

Alessandra Maria Straniero, PhD, è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università della Calabria.

Catia Giaconi è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di Prorettrice vicaria con delega per la Terza e la Quarta Missione. È Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

ISBN: 978-88-6709-942-9