

Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.

Idee e risultati dal progetto TALENTED

UNICApress/didattica

a cura di
Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace





UNICApres/didattica



Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica.

Idee e risultati dal progetto TALENTED

a cura di

Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace



Cagliari
UNICpress
2026



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI CAGLIARI

Il presente volume è stato realizzato grazie al sostegno finanziario ricevuto nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente2, Investimento 1.1, Bando n. 1409 pubblicato il 14/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGeneration EU – Titolo del progetto TALENTED “Teaching And LEarning effectiveness to promote student achievemeNT prEvent school Dropout”.

Decreto di assegnazione del finanziamento n. 1374 adottato il 01/09/2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR). Cup: F53D2301112 0001 - Codice MUR: P2022WSY85 - Importo finanziato: 96.435 Euro

Soggetto attuatore: Università degli Studi di Cagliari



Questo volume è stato sottoposto a peer review

Contrastare la dispersione scolastica innovando la didattica. Idee e risultati dal progetto TALENTED
a cura di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace

Sezione: Didattica

In copertina: immagine creata con l'IA.

© Singoli autori

CC-BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>)

Cagliari, UNICApres, 2026 (<http://unicapress.unica.it>)

ISBN: 978-88-3312-212-0

e-ISBN: 978-88-3312-213-7

DOI: <https://doi.org/10.13125/unicapress.978-88-3312-213-7>

Indice

- 9 **Introduzione-TALENTED dall'idea progettuale alla sua realizzazione**
di Giovanni Bonaiuti, Filippo Bruni, Anna Dipace

Parte prima – Le idee

- 23 **Capitolo 1. Il fenomeno della dispersione e l'impatto in Italia e nel mondo. Sintesi delle evidenze dalla letteratura**
di Ludovica Fanni e Livia Petti
- 39 **Capitolo 2. Relazioni educative e dinamiche cooperative a scuola per il contrasto della dispersione**
di Enrico Euli
- 59 **Capitolo 3. Efficacia, motivazione e coinvolgimento: la didattica come strumento di intervento per il contrasto della dispersione**
di Filippo Bruni, Paolo Lucattini, Livia Petti
- 73 **Capitolo 4. Ripensare la valutazione come strumento di intervento per il contrasto alla dispersione**
di Marta De Angelis, Andrea Tinterri
- 91 **Capitolo 5. Progettare interventi inclusivi per il contrasto alla dispersione**
di Ilaria Tatulli, Paolo Lucattini, Antioco Luigi Zurru
- 113 **Capitolo 6. Il rapporto docente-allievo. Dalle percezioni alle azioni: ascolto, dialogo e benessere a scuola**
di Anna Dipace, Stefania Morsanuto, Angelo Basta

Parte seconda – La nostra ricerca

- 127 **Capitolo 7. L'idea progettuale e l'impianto della ricerca**
di Giovanni Bonaiuti, Arianna Marras
- 161 **Capitolo 8. Il ruolo degli insegnanti nel contrasto alla dispersione scolastica**
di Marta De Angelis, Arianna Marras
- 195 **Capitolo 9. Coinvolgimento e autoefficacia genitoriale nel contrasto alla dispersione scolastica**
di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Marta De Angelis
- 221 **Capitolo 10. Il contributo degli studenti alla comprensione del fenomeno della dispersione scolastica**
di Arianna Marras, Marta De Angelis, Andrea Tinterri
- 239 **Capitolo 11. L'esperienza a Cagliari. Risultati e riflessioni della sperimentazione didattica**
di Arianna Marras, Ilaria Tatulli, Giovanni Bonaiuti

- 273 **Capitolo 12. L'esperienza a Campobasso. I risultati dell'intervento**
di Filippo Bruni, Patrizia Caroli, Marta De Angelis, Maria Vittoria de Lisio, Mauro Marrapese, Antonio Perrella, Elèna Varanese
- 299 **Capitolo 13. L'esperienza a Foggia. I risultati dell'intervento**
di Anna Dipace, Angelo Basta
- 319 Le autrici e gli autori

Capitolo 5

Progettare interventi inclusivi per il contrasto alla dispersione

Ilaria Tatulli, Paolo Lucattini, Antioco Luigi Zurru⁷

5.1 Processi di inclusione e dispersione scolastica: la lente della Didattica Speciale

Al di là dei non ancora confortanti dati derivati dalle rilevazioni del Ministero (MIM, DGSIS, 2022; 2023), che sembrano comunque segnare un lieve recupero negli ultimi anni scolastici, la realtà italiana della dispersione appare sufficientemente differenziata per distribuzione geografica, cittadinanza degli studenti e cicli. Nella rappresentazione globale del fenomeno, agli aspetti relativi ai contesti di vita ed esperienziali della popolazione studentesca, alle condizioni di esercizio e alle caratteristiche qualitative attraverso le quali l'offerta formativa è realizzata nelle differenti realtà, si aggiungono le dimensioni individuali che caratterizzano le biografie scolastiche dei singoli.

È in relazione a ciò, che qui appare importante prendere in considerazione la caratterizzazione qualitativa dell'esperienza degli studenti interessati dalla dispersione scolastica, piuttosto che il solo dato quantitativo. Il complesso fenomeno, come fin qui delineato e ampiamente declinato in dispersione esplicita e dispersione implicita (Batini, 2023; Biagioli, Baldini & Proli, 2022), si configura come l'espressione problematica di un composito insieme di fattori che impattano sull'esperienza del soggetto e sulla sua possibilità di realizzare esperienze formative di qualità in funzione di un coerente e autentico sviluppo personale e sociale. Guardando anche a quanto annualmente documentato nei rapporti BES pubblicati dall'ISTAT – la cui prima rilevazione risale al 2013 – risultano evidenti le criticità in merito ad alcuni indicatori sulla vita culturale dei giovani in Italia, come ad esempio la non ancora adeguata maturazione delle competenze alfabetiche e numeriche (ISTAT, 2025). Nonostante migliorino alcuni dati sull'acquisizione di titoli terziari e sull'uscita precoce dal sistema scolastico, si è indotti a riflettere su quanto i processi di istruzione siano effettivamente per tutti gli studenti un'occasione per realizzare le proprie aspirazioni e per contribuire al progresso della società, ovvero partecipare pienamente alla propria esperienza di crescita ed emancipazione. La

⁷ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. È attribuibile ad Ilaria Tatulli il paragrafo 5.3; a Paolo Lucattini il paragrafo 5.2; ad Antioco Luigi Zurru il paragrafo 5.4. I paragrafi 5.1 e 5.5 il risultato dell'accordo di tutti gli autori.

complessiva valutazione dei dati permette di evidenziare come non tutti gli studenti siano messi in grado di acquisire gli strumenti formativi e culturali necessari per strutturare significativamente il proprio percorso di crescita e sviluppo. Ne discende una dinamica negativa autoreferenziale e autopertuante di impoverimento, per la quale alcune condizioni di svantaggio socioculturale e socio-relazionale sono allo stesso tempo aspetti che caratterizzano realtà di bisogno educativo speciale e problematiche che esitano da processi di dispersione scolastica, specialmente per quanto riguarda quella implicita.

In un simile scenario, il riferimento al costrutto di BES, piuttosto che definirsi come mera categoria diagnostica e strumento amministrativo, rimanda ad un concetto che si configura come un dispositivo prettamente pedagogico-didattico, indirizzato all'interpretazione del globale funzionamento della persona nell'interazione con l'ambiente, fatto di facilitatori e barriere, e nella proiezione alla crescita per il quale i bisogni non vengono concepiti esclusivamente come difficoltà, ma come tensioni verso la crescita e la realizzazione delle potenzialità del soggetto (Zurru, 2024). Rispetto ad una prospettiva clinica – medicalizzante e tesa alla normalizzazione (Goussot, 2014) – lo sguardo educativo che in tal modo si attiva coglie gli ostacoli all'apprendimento in senso funzionale rispetto alle dinamiche che permettono al soggetto di “farsi” lungo il percorso di formazione (Mura & Zurru, 2023).

Sulla base del ragionamento fin qui delineato, risulta utile guardare anche ai fenomeni della dispersione scolastica attraverso la prospettiva scientifico-pedagogica della Didattica Speciale, quale approccio capace di identificare i molteplici bisogni educativi speciali e le necessarie risposte atte a sostenere il complesso processo dell'apprendimento (Mura, 2016). Si tratta, evidentemente, di una scelta che trova riscontro anche nelle non più recenti indicazioni internazionali, secondo le quali la possibilità di qualificare i processi di apprendimento si fonda sul superamento di quelle condizioni di disuguaglianza e discriminazione che rendono inaccessibile l'apprendimento per alcuni studenti (EASNIE, 2014). Altrettanto importante, in questo senso, accanto alla lente della Didattica Speciale, è la prospettiva della pedagogia interculturale (Fiorucci, 2020), orientata a creare condizioni per il successo formativo di tutti gli studenti, per l'integrazione e l'inclusione degli studenti con vissuto migratorio (MIUR, 2006; 2007; 2014; 2015).

Considerando le molteplici sfumature causali del fenomeno della dispersione e le differenti caratterizzazioni di ciò che viene definito e riconosciuto come Bisogno Educativo Speciale, le istituzioni scolastiche necessitano di investire in approcci e strategie didattiche capaci di andare incontro alle complessità delle sfide quotidiane presenti nella comunità scolastica. In tal senso, nel panorama strategico e metodologico elaborato negli ultimi anni si individuano differenti approcci alla didattica, atti a creare contesti di apprendimento a supporto di una

piena partecipazione di tutti gli alunni. In particolare, in questo capitolo sono presi in considerazione due differenti approcci con i quali la prospettiva della Didattica Speciale e della pedagogia interculturale si pongono in dialogo: *l'Universal Design for Learning* (UDL) e la Differenziazione didattica.

Con l'intento di fornire gli elementi e i possibili strumenti per la progettazione di interventi inclusivi per il contrasto alla dispersione scolastica, i due approcci alla didattica sono investigati ponendo in luce alcune questioni che assumono il ruolo di domande guida e orientanti per la progettazione. Partendo, quindi, da una sintetica panoramica di ciascuna proposta, si pongono in evidenza le sfide e le sollecitazioni alle quali i docenti sono chiamati a rispondere, nel loro ruolo di registi e animatori dell'apprendimento, sottolineando anche le necessarie risorse e facilitazioni per l'esercizio e lo sviluppo della professionalità. Allo stesso modo, risulta necessario mettere in evidenza i differenti bisogni ai quali ciascun modello è in grado di corrispondere, cogliendone il senso nell'esperienza apprenditiva e individuando gli spazi di crescita e di sostegno che gli studenti possono trovare.

5.2 Gli studenti con esperienze migratorie e la prospettiva della Pedagogia interculturale

Alla fine degli anni Novanta, il Rapporto della Commissione Delors (UNESCO, 1997) mette in luce la crisi del modello di sviluppo dominante, giudicato non sostenibile sia nella relazione tra l'uomo e l'ambiente, sia nelle crescenti forme di esclusione sociale, presenti a livello globale e all'interno dei singoli Stati. Di fronte a tali criticità – che nel corso degli ultimi 25 anni non sono andate affievolendosi – il documento sottolinea la necessità di una svolta verso uno sviluppo sostenibile, fondato su nuovi equilibri tra l'uomo, la natura e le relazioni sociali. In questo contesto, l'educazione assume un ruolo centrale, poiché è chiamata a favorire il passaggio dalla sola crescita economica a uno sviluppo autenticamente umano. La Commissione individua alcune tensioni che caratterizzano il mondo contemporaneo: tra globale e locale, tra universale e particolare, tra tradizione e modernità. In tale prospettiva, l'educazione deve aiutare le persone a diventare "cittadini del mondo" senza perdere le proprie radici culturali, promuovendo al tempo stesso partecipazione democratica e responsabilità condivisa in una società sempre più interdependente. Per rispondere a queste sfide, il processo educativo dovrebbe alimentare la consapevolezza del legame tra dimensione locale e globale, la comprensione dei meccanismi di esclusione sociale e un approccio interculturale basato su dialogo, solidarietà, accettazione e valorizzazione delle differenze. In questa prospettiva si collocano i quattro pilastri dell'educazione individuati dal Rapporto: "imparare a conoscere, a fare, a essere e soprattutto a vivere insieme", inteso come capacità di

cooperare, prevenire i conflitti e costruire una convivenza pacifica in società multiculturali e complesse (Fiorucci, 2020).

Nonostante le drammatiche evidenze geopolitiche contingenti, plasticamente stigmatizzate nell'editoriale dell'ultimo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* (Bocci, 2025), mantenendo lo sguardo pedagogico verso quelle dimensioni individuali caratterizzanti le biografie scolastiche dei singoli prima citate, anche questo minimo contributo deve ispirarsi e dovrebbe ispirare pratiche, politiche e culture condivise, orientate alla costruzione di spazi comuni di confronto, dove riconoscere e valorizzare, su un piano di pari dignità, le differenze che attraversano le Scienze dell'Educazione e che costituiscono l'identità stessa della pedagogia, chiamata a confrontarsi con la natura complessa e prismaticamente articolata dell'educazione. Per tali ragioni, tra gli studenti interessati alla dispersione scolastica, quello sguardo volge più direttamente verso giovani con vissuti di migrazione che, come si avrà modo di dettagliare più avanti, rappresenta un arcipelago di luoghi e di storie.

Relativamente al contesto italiano, recenti studi (Santagati, 2025) evidenziano come gli studenti con vissuti di migrazione che raggiungono il successo scolastico siano spesso caratterizzati da un'elevata motivazione, da competenze plurilingui e pluriculturali, così come da una forte fiducia nei contesti socioeducativi e nelle opportunità offerte dal sistema formativo e dalle comunità locali (Santagati, 2019). Leggere i dati dell'ultimo trentennio in questa prospettiva, consente di cogliere criticità e progressi nell'esperienza scolastica delle nuove generazioni multiculturali, considerando vulnerabilità e risorse come dimensioni complementari nelle loro traiettorie formative.

Dopo il rallentamento degli anni pandemici, nell'anno scolastico 2022/23 si registra un incremento di oltre 40.000 alunni con vissuti di migrazione, ossia studenti con cittadinanza non italiana (CNI) di prima e seconda generazione, inclusi i nati in Italia. Il totale raggiunge l'11,2% degli iscritti complessivi nelle scuole italiane (questi ultimi oltre gli 8.000.000), dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, superando le stime ministeriali. L'andamento delle presenze di studenti con CNI negli ultimi trent'anni, delinea quattro fasi principali: una fase di avvio, con circa 70.000 presenze nel 1997/98 (incidenza inferiore all'1%); una fase di accelerazione fino al 2012/13, in cui il numero di studenti con vissuti di migrazione si decuplica, superando 700.000 persone e l'8% del totale; una fase di stasi fino al 2019/20, caratterizzata da un aumento medio annuo di circa 12.000 giovani, una crescita quasi nulla nel 2015/16 e una percentuale stabile tra il 9% e il 10%, dovuta a fattori quali la riduzione dei flussi migratori, la crisi economica, il calo della natalità tra le donne con CNI e le acquisizioni di cittadinanza; infine, una fase oscillante (2020/21-2022/23), segnata dal primo calo nel 2020/21 (-11.000 studenti) e dal forte incremento del 2022/23 (+42.500 presenze), legato anche

all'ingresso dei profughi ucraini. Parallelamente, la popolazione scolastica complessiva continua a diminuire a causa del calo degli studenti italiani, non più compensato dall'aumento degli studenti con CNI. Nel 2022/23 i tassi di scolarità degli alunni senza cittadinanza italiana, risultano inferiori rispetto a quelli degli italiani, in particolare nella fascia 3-5 anni (84% contro 95%) e tra i 17-18 anni (quasi 75% contro circa 82%; MIM, 2024). Infine, la distribuzione degli studenti con CNI nei diversi livelli scolastici mostra due trasformazioni rilevanti: la riduzione di circa dieci punti percentuali nella scuola primaria e la parallela espansione nella scuola secondaria di secondo grado (+10 p.p.). Tali dinamiche evidenziano la crescente centralità degli adolescenti con CNI nel secondo ciclo di istruzione e pongono nuove sfide per le istituzioni scolastiche in termini di riuscita formativa e scelte di medio e lungo periodo (Santagati & Bertozzi, 2023).

Gli studenti con CNI provengono da circa 200 Paesi, confermando un'elevata diversificazione delle origini. Circa il 44% è di origine europea, oltre un quarto africana, il 20% asiatica e quasi l'8% latino-americana. Le cittadinanze più rappresentate sono quella rumena, albanese e marocchina, che insieme costituiscono oltre il 40% degli alunni con CNI. La principale comunità asiatica è quella cinese, con circa 50 mila presenze nell'a.s. 2022/23, in diminuzione rispetto al passato.

La distribuzione territoriale rimane stabile: la maggioranza degli studenti con CNI è concentrata nel nord Italia. La Lombardia accoglie circa un quarto del totale nazionale, seguita da Emilia-Romagna, Veneto, Lazio e Piemonte. In rapporto alla popolazione scolastica regionale, l'Emilia-Romagna registra la quota più alta, seguita dalla Lombardia. A livello provinciale, Prato presenta la percentuale più elevata di alunni con CNI (oltre il 25%).

Dal 2007/08 al 2022/23 gli alunni nati in Italia da genitori immigrati sono triplicati, passando da circa 200 mila a quasi 600 mila, pari al 65% degli studenti CNI. Le seconde generazioni rappresentano la maggioranza in tutti i livelli scolastici: circa l'80% nella scuola dell'infanzia, il 70% alla primaria, il 60% alla secondaria di primo grado e il 50% alla secondaria di secondo grado. I neoentrati (spesso indicati con NAI – neoarrivati in Italia) sono circa 30.000 (quasi il 3% dei CNI), in aumento rispetto al 2021/22 per l'arrivo di minori non accompagnati e di giovani ucraini. I minori nati in Italia rappresentano oggi una componente significativa degli alunni con CNI. Sebbene la legislazione sulla cittadinanza non li riconosca come italiani *de iure*, la scuola e la società non possono non considerarli italiani *de facto*.

Gli studenti con CNI costituiscono un gruppo eterogeneo e composito che necessita di essere analizzato nelle sue diverse componenti per offrire risposte educative e pedagogiche mirate (Fiorucci, 2020). In questa prospettiva risulta particolarmente rilevante il documento *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, che distingue innanzitutto tra alunni

neo-arrivati e nati in Italia e approfondisce ulteriormente le specificità degli “alunni con ambiente familiare non italofono”, dei “minori non accompagnati”, dei “figli di coppie miste”, degli “alunni adottati a livello internazionale”, degli “alunni rom, sinti e caminanti” e degli “studenti universitari con cittadinanza straniera” (MIUR, 2014, pp. 4-7). Risulta inoltre determinante rivolgere una riflessione pedagogica verso quella condizione umana di “doppia appartenenza”, quell’intreccio tra vissuti migratori e condizione di disabilità particolarmente presente in alcune Regioni del nord Italia (oltre il 25% in Lombardia rispetto ad una media nazionale che si orienta al 15% del totale di bambini e giovani con disabilità) dove la collaborazione e cooperazione sinergica di approcci, prospettive e strategie didattico speciali e pedagogico interculturali, può rappresentare la scelta metodologica da allenare e perseguire all’interno dei percorsi formativi dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (Lucattini et al., 2024).

Emergono differenze significative tra studenti nati in Italia e studenti con CNI arrivati nel Paese negli ultimi anni. Già dalla scuola primaria si osserva un divario rilevante negli esiti scolastici (Malusà, 2019). Il rapporto tra età anagrafica e classe di inserimento evidenzia un ritardo più frequente tra gli studenti con CNI, spesso dovuto all’inserimento in classi inferiori rispetto all’età, a cui si aggiungono successivamente bocciature e ripetenze.

Nella scuola secondaria di secondo grado emerge inoltre una forte differenziazione nelle scelte di indirizzo: gli studenti con CNI si orientano prevalentemente verso percorsi tecnici e professionali, mentre solo il 30% sceglie il liceo, a fronte di oltre il 50% degli studenti italiani. Le scelte risultano tuttavia differenziate tra nati in Italia e nati all’estero. Tale canalizzazione precoce è riconducibile a fattori socioeconomici, alle difficoltà di progettazione familiare, ai risultati scolastici iniziali, nonché ai giudizi orientativi dei docenti e alla limitata capacità dei licei di adattarsi a una popolazione studentesca sempre più eterogenea.

La globalizzazione e la configurazione multiculturale delle società contemporanee impongono ai sistemi educativi la formazione di “cittadini del mondo” lo sviluppo di un senso di appartenenza a un’unica umanità, promuovendo pace, rispetto, responsabilità e partecipazione attiva come testimonia la straordinaria esperienza quasi quarantennale di Rondine Cittadella della Pace (Galatro, 2025).

In tale prospettiva, la formazione interculturale degli insegnanti assume un ruolo fondamentale per la promozione di una cultura della convivenza, richiedendo una revisione critica dei paradigmi educativi e una riduzione dell’etnocentrismo ancora presente nella scuola. Le istituzioni scolastiche, tutte, sono chiamate sempre più fortemente ad allargare i propri orizzonti, a modificare i propri confini disciplinari, assumendo posture intersezionali

tra approcci interculturali, didattiche speciali e educazione inclusiva in ottica universale (Goussot, 2010; Bolognesi & Dainese, 2020; Zanfrini & Formichi, 2023).

L'educazione interculturale si configura come una risposta intenzionale alle sfide di un mondo interdipendente: non come disciplina aggiuntiva, ma come un'ottica trasversale capace di riorientare i saperi e le pratiche educative (Fiorucci, 2011). Nata in relazione ai fenomeni migratori, essa ha superato l'ambito iniziale speciale per affermarsi come approccio pedagogico innovativo per la rifondazione del curriculum, come evidenziato da numerosi studi e sperimentazioni nel contesto italiano (Pinto Minerva, 2002; Favaro & Luatti, 2004; Zoletto, 2007; Catarci & Fiorucci, 2015; Macinai, 2020).

Come illustrato da Fiorucci (2020, pp. 60-65), le ricerche educative e le pratiche interculturali si sono sviluppate principalmente lungo due direttrici. La prima riguarda l'educazione interculturale intesa come insieme di strategie educative e didattiche volte a favorire l'inserimento positivo degli alunni con CNI nel sistema scolastico e, più in generale, nella società (MIUR, 2006; 2007; 2014; 2015). Tale prospettiva implica la creazione di condizioni che garantiscano pari opportunità di successo formativo per tutti gli studenti, autoctoni e non (Santerini, 2010). In questo quadro assumono particolare rilevanza le indicazioni contenute nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014), all'interno delle quali possono essere individuati alcuni ambiti prioritari di intervento. "L'accoglienza", intesa sia in senso scolastico sia sociale. Essa comprende la raccolta di informazioni sui percorsi scolastici pregressi, sui sistemi educativi di provenienza e sui progetti migratori delle famiglie, nonché la comunicazione chiara del funzionamento del sistema scolastico italiano. L'accoglienza coinvolge aspetti burocratici, organizzativi, relazionali ed educativo-didattici, che la scuola è chiamata a integrare in modo sistematico (MIUR, 2006; 2014; Favaro, 2011). *L'insegnamento dell'italiano come lingua seconda* (L2). Le competenze linguistiche costituiscono infatti la base dei processi di integrazione e richiedono metodologie specifiche per studenti già alfabetizzati in altre lingue. Tale insegnamento dovrebbe avvenire prevalentemente all'interno della classe, evitando forme di separazione prolungata, pur prevedendo interventi mirati e temporanei, come i laboratori linguistici. La partecipazione al gruppo dei pari favorisce l'apprendimento linguistico, comunicativo e sociale, mentre una segregazione totale risulterebbe penalizzante (Baldacci, 2009). Per gli studenti più grandi possono essere utili corsi intensivi, purché accompagnati da una costante relazione con il gruppo-classe e, se necessario, dal supporto di enti del terzo settore. La "valorizzazione della lingua, della cultura d'origine e del plurilinguismo" (Favaro, 2011). Il mantenimento della lingua materna può rafforzare le competenze comunicative e l'autostima degli studenti, nel rispetto dei diversi progetti migratori e della libertà individuale. In questa prospettiva si collocano documenti di

riferimento quali *La via italiana per la scuola interculturale*, *la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale* e *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Le "attività interculturali" comuni, in particolare quelle espressive, artistiche e musicali, che favoriscono il dialogo e la conoscenza reciproca tra studenti con e senza cittadinanza italiana. La qualità e l'intensità delle relazioni, sia scolastiche sia extrascolastiche, rappresentano indicatori fondamentali dei processi di integrazione.

L'educazione interculturale, rivolta all'intera comunità scolastica e in particolare alla popolazione autoctona, richiede l'assunzione di una prospettiva orientata alla promozione di atteggiamenti di apertura e accoglienza. In questa seconda direzione, la scuola è chiamata a ripensare il proprio impianto formativo, superando una visione centrata esclusivamente sulla costruzione del cittadino nazionale e orientandosi piuttosto alla formazione di un cittadino del mondo, consapevole delle interdipendenze globali (Fiorucci, 2011). Tale approccio implica alcune scelte fondamentali: la rilettura interculturale dei saperi disciplinari attraverso la revisione dei curricula; l'analisi critica dei libri di testo, spesso veicolo di stereotipi e di rappresentazioni euro ed etnocentriche; l'investimento nella formazione interculturale del personale scolastico, al fine di sviluppare competenze e conoscenze adeguate alla complessità culturale contemporanea. Sul piano operativo, l'educazione interculturale si traduce in pratiche didattiche che includono l'integrazione di tematiche interculturali nei percorsi disciplinari e interdisciplinari, la realizzazione di interventi complementari in collaborazione con enti esterni, la cura di un clima educativo improntato al dialogo e alla riflessività professionale, nonché l'adozione di strategie specifiche per rispondere ai bisogni degli alunni con CNI e con particolari bisogni.

5.3 Approccio alla progettazione didattica: la proposta dell'UDL

La prospettiva dell'UDL posa le sue radici nell'architettura, grazie all'impegno di Ronald Mace che, tra gli anni Settanta e Novanta, ha coniugato la sua professionalità di architetto con la propria condizione di fruitore della sedia a rotelle in seguito agli esiti dell'infezione della poliomielite, svolgendo attività di ricercatore presso la *School of Design* dell'Università della Carolina del Nord. In particolare, Mace ha fondato nel 1989 il *Center for Universal Design*, grazie a una sovvenzione del *National Institute on Disability and Rehabilitation Research* (NIDRR), con la missione di migliorare la qualità e la disponibilità di soluzioni abitative per le persone con disabilità, comprese le condizioni di difficoltà derivanti dall'invecchiamento. L'approccio di Mace e dello *Universal Design* (UD) intende andare oltre l'idea di progettazione dedicata alle esigenze speciali di gruppi di individui, è invece volto a migliorare gli edifici, gli spazi pubblici

e privati e i prodotti correlati per tutta la popolazione, influenzando il cambiamento delle politiche e delle procedure attraverso la ricerca, l'informazione, la formazione e l'assistenza, partendo dalla progettazione (Mangiatordi, 2017, 2019; Null, 2013). La prospettiva dell'UD, orientata da un modello di accessibilità aperta all'eterogeneità della condizione umana, è stata assunta nell'articolo 2 della *Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità*, nel quale si definisce la Progettazione Universale, «la progettazione (e realizzazione) di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate [...] non esclude dispositivi di ausilio per particolari gruppi di persone con disabilità ove necessari» (UN, 2006). I sette principi elaborati da Mace, infatti, sono orientati a promuovere una progettazione di servizi, ambienti e prodotti che realmente possano incontrare le esigenze del più ampio numero di persone, indipendentemente dalle condizioni personali. In primo luogo, deve essere rispettato il principio di equità, garantendo così la possibilità di sperimentare un ambiente o un prodotto, creando le condizioni per evitare conseguenze quali lo stigma o la segregazione; in secondo luogo, deve essere garantita la flessibilità con design che siano in grado di adattarsi alla più ampia gamma di preferenze e capacità individuali; un ulteriore elemento è costituito dall'utilizzo semplice e intuitivo, con un design che consenta di comprendere, indipendentemente dall'esperienza, dalle conoscenze, dalle competenze linguistiche o dal livello di concentrazione dell'utente la funzione degli spazi o degli oggetti; a tale elemento consegue il principio secondo il quale devono essere assicurate informazioni percepibili con un design che comunica efficacemente le informazioni necessarie al fruitore, indipendentemente dalle condizioni ambientali o dalle sue capacità sensoriali; il quinto principio evidenzia l'importanza della tolleranza all'errore, in tal senso il design deve tutelare gli utenti, riducendo al minimo i pericoli e le conseguenze negative di azioni accidentali o indesiderate; inoltre, spazi e prodotti devono essere progettati per mantenere un basso sforzo fisico di coloro che ne usufruiscono, il design consente un utilizzo efficiente e confortevole, riducendo al minimo l'affaticamento; il settimo principio afferma la necessità di garantire dimensioni e spazio per l'approccio e l'uso adeguati per l'uso di materiali, spazi e prodotti. Il design deve consentire l'approccio, il raggiungimento, la manipolazione e l'uso, indipendentemente dalle dimensioni del corpo, dalla postura o dalla mobilità dell'utente (Burgstahler, 2009; Null, 2013; Story, 1998).

Questi Principi offrono ai progettisti una guida per integrare al meglio le funzionalità che soddisfano le esigenze del maggior numero possibile di utenti. Tuttavia, i *designer* nel processo di progettazione, pur abbracciando la prospettiva dell'UD devono anche tenere in considerazione elementi economici, ingegneristici, culturali, di genere e ambientali. Si tratta di

aspetti che possono rendere più complessa e utopica la realizzazione della progettazione universale, poiché anche le possibili soluzioni adottate per affrontare una particolare tipologia di problematica possono diventare ostacolo alla fruizione per altri gruppi di persone che presentano altre difficoltà. Tuttavia, assumendo la prospettiva dell'UD si ampliano le opportunità di partecipazione, già nella fase progettuale si dedica una particolare attenzione all'eliminazione delle possibili barriere, così da orientare la creazione di spazi e prodotti che realmente possano migliorare le condizioni di vita di tutti i cittadini (Mangiatordi, 2019). Alla fine degli anni Novanta, i principi della Progettazione Universale sono stati rivolti al mondo educativo, con lo sviluppo dell'*Universal Design for Learning* (UDL). In particolare, il *Center for Applied Special Technology* (CAST), fin dal 1984 si è dedicato allo studio e all'applicazione delle tecnologie assistive nei contesti formativi come strumenti per supportare l'accessibilità all'apprendimento. Il gruppo dei ricercatori del CAST, insegnanti, progettisti didattici e specialisti del curriculum quali Anne Meyer, David H. Rose e i loro colleghi della *Harvard Graduate School of Education* hanno valutato il modo migliore per rendere tutti le componenti del corso privi di barriere. Infatti, per garantire la piena partecipazione e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, le linee guida UDL dovrebbero essere utilizzate per strutturare un corso fin dall'inizio, poiché l'applicazione corretta di tutti gli aspetti che concorrono nel processo di apprendimento potrebbe potenzialmente apportare benefici a tutti gli studenti, e non solo a quelli con difficoltà di apprendimento o con disabilità (Kennette & Wilson, 2019). Il CAST ha sviluppato il *framework* UDL includendo 3 principi: molteplici mezzi di rappresentazione, molteplici mezzi di azione ed espressione e molteplici mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011). L'approccio UDL guida gli insegnanti nella progettazione e realizzazione di lezioni con strutture e approcci integrati capaci di supportare e soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti gli studenti. Con tale approccio l'UDL guida i docenti nell'individuazione di materiali da fornire agli studenti in vari formati, consentendo non solo una maggiore accessibilità ai contenuti di apprendimento ma anche rispetto al modo in cui gli studenti possono dimostrare le loro conoscenze, motivandoli a diventare agenti attivi del proprio apprendimento. Alcuni studi mostrano che questi principi rispecchiano tre caratteristiche chiave di qualsiasi ambiente di apprendimento e si collegano a tre diverse reti presenti a livello neuronale (Rose & Strangman, 2007). In particolare, tale mappa neuronale evidenzia che i contenuti dell'apprendimento "la cosa dell'apprendimento" risiede nelle regioni posteriori della corteccia; invece, le valutazioni ossia "il come dell'apprendimento" si trovano nelle regioni frontali della corteccia e le motivazioni, infine, il "perché dell'apprendimento" è situato nelle regioni mediali del sistema nervoso. L'unicità e irripetibilità di ogni studente è caratterizzata da una peculiare manifestazione delle tre

differenti tipologie di reti di apprendimento e del modo in cui ognuno affronta il processo (Rose & Strangman, 2007). La conoscenza di tali aspetti può rappresentare una risorsa fondamentale nella progettazione didattica di percorsi di apprendimento caratterizzati dall'accessibilità e dalla piena partecipazione di tutti gli studenti e al contempo promuove una sfida costante per i docenti data l'eterogeneità e la numerosità delle classi.

Molteplici mezzi di coinvolgimento (perché apprendere). Il primo principio dell'UDL sottolinea l'importanza di considerare la componente affettiva dell'apprendimento. I docenti dovrebbero suscitare l'interesse e la motivazione degli studenti e cercare di mantenerli durante tutto il processo di apprendimento. In tal senso, dovrebbe essere dedicata particolare attenzione alla strutturazione del setting di apprendimento con la riduzione di elementi distrattori e supportando la concentrazione e la motivazione intrinseca offrendo la possibilità di scegliere i materiali. Inoltre, diviene importante acquisire una prospettiva meno competitiva e più orientata alla condivisione, al riconoscimento delle abilità e delle conoscenze individuali come risorse per il gruppo, con la creazione di un clima di collaborazione tra pari. Per un maggior coinvolgimento la proposta di contenuti d'insegnamento significativo deve essere accompagnata da frequenti *feedback* che consentano di sentirsi maggiormente padroni dei contenuti di apprendimento. È evidenziato il ruolo che assume l'autoregolazione emotiva, l'attenzione che i docenti devono dedicare allo sviluppo delle competenze di autovalutazione e di riflessione sul proprio processo di apprendimento (CAST, 2011).

Molteplici mezzi di rappresentazione (cosa apprendere). Il secondo principio dell'UDL ricorda ai docenti che ogni studente ha una sua particolare predisposizione rispetto alle modalità di ricezione delle informazioni. Infatti, al di là di quelle possono essere considerate delle peculiarità del funzionamento sensoriale relativo a determinate condizioni diagnostiche (deficit uditivo, deficit visivo, daltonismo, disturbi del neurosviluppo), è evidente che esistano differenti modalità di fruizione dei canali sensoriali. Alcuni studenti prediligono contenuti testuali, altri visivi e/o uditivi, e per altri ancora in modo critico, attraverso l'elaborazione di un dato problema. Predisporre contenuti di apprendimento tenendo in considerazione l'utilizzo di linguaggi multipli (video con audio e sottotitolazione), di materiali grafici con l'utilizzo di *font* e contrasti cromatici tra sfondo e testo che facilitino la lettura, consente di creare ambienti di apprendimento accessibili. Inoltre, offrire i contenuti cosicché gli studenti possano percepire sé stessi e le prospettive degli altri nei materiali proposti per l'apprendimento, costituisce un'ulteriore possibilità di coinvolgimento.

Presentare agli studenti gli elementi principali che caratterizzano i contenuti, offrire informazioni utilizzando differenti canali e modalità di rappresentazione e con differenti strumenti è utile per sviluppare il pensiero critico e risolvere i problemi, inoltre favorisce una comprensione più profonda dei concetti (Courey et al., 2012; Kozma, 2003). In tale principio, si evidenziano il valore di aspetti metacognitivi che concorrono al processo di apprendimento, quali il richiamo delle conoscenze pregresse, il supporto di rappresentazioni e schemi per gestire informazioni e per favorire i processi di memorizzazione dei contenuti (CAST, 2011).

Molteplici modalità di azione ed espressione (come apprendere). Il terzo principio dell'UDL evidenzia che le classi sono costituite da un'eterogeneità di studenti che possono comunicare in modo differente i contenuti delle discipline, mostrando una diversa padronanza dei contenuti in relazione alla modalità con cui espongono le conoscenze maturate sull'argomento. Alcuni studenti si trovano maggiormente a loro agio con la stesura di un saggio, mentre altri preferiscono i test a risposta multipla. Certi prediligono prove che prevedono l'applicazione delle loro conoscenze a un problema concreto, mentre altri ancora si sentono maggiormente capaci se possono utilizzare modalità più espressive (Kennette & Wilson, 2019).

L'accesso a strumenti e tecnologie può risultare un valido supporto per ampliare le modalità di azione e di espressione. In tale principio, assumono un importante ruolo la cura riservata al miglioramento della gestione delle funzioni esecutive, dedicando supporti adeguati nell'individuazione di mete e obiettivi per aumentare la capacità degli studenti di controllare i processi (CAST, 2011). Gli elementi suggeriti in questo terzo step offrono ai docenti un'occasione per conoscere meglio gli stili di apprendimento e di interazione cognitiva degli alunni con gli oggetti di apprendimento. In tal senso, anche rispetto agli approcci alla valutazione, superando modelli tradizionali, gli insegnanti dovrebbero orientarsi verso una valutazione autentica che offra la possibilità agli studenti di impegnarsi in compiti reali per poter dimostrare di essere in grado di applicare le conoscenze acquisite e di aver maturato le competenze attese per quella determinata disciplina.

L'implementazione dell'UDL nei contesti educativi può diventare un'opportunità per ridurre i rischi di abbandono scolastico e creare ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi, in coerenza con l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'ONU, con particolare riferimento con l'obiettivo 4, per un'istruzione di qualità inclusiva ed equa capace di promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti (UN, 2015). Tuttavia, l'applicazione dei principi dell'UDL chiama ad alcune considerazioni non solo sulla

formazione specifica rispetto alla conoscenza dell'approccio, ma alla necessità di progettazione di percorsi innovativi nei quali i docenti siano supportati nella conoscenza di architetture e delle relative strategie didattiche, nella maturazione di competenze informatiche per la creazione di materiali didattici accessibili, dedicando momenti specifici alla riflessione sulle proprie pratiche.

5.4 La prospettiva della differenziazione didattica

Nonostante l'istruzione scolastica sia spesso concepita come un processo in crisi (Lachlan et al., 2020; Lopes, 2009; Wiener, 2020) e sia spesso bersagliata da improprie azioni distorsive, rimane indiscusso il ruolo che l'educazione svolge nello sviluppo di una società equa, democratica e sostenibile. Le criticità che continuamente - a più livelli e senza alcuna distinzione territoriale - mettono in discussione i principi della dignità del singolo, dell'universalità dei diritti, della diffusione dell'informazione e della salvaguardia del pianeta (UNESCO, 2021) rendono sempre più evidente in che termini il sapere e la gestione accessibile di questo rappresentino l'unico strumento di salvaguardia rispetto a tali minacce.

In un simile scenario emerge una domanda fondamentale sul senso dell'istruzione e della formazione (Segal, 2022). Un interrogativo che diventa sempre più significativo nel momento in cui gli insegnanti si interfacciano con gruppi classe composti da studenti che non sono posti nelle condizioni di cogliere a pieno la pregnanza di tali orizzonti problematici.

Coerentemente con quanto già delineato, anche la differenziazione didattica non si impone come un modello progettuale chiuso e definito, quanto piuttosto un impianto strategico-metodologico che, tesa a riconoscere e ad accogliere la diversità come una risorsa educativa nei processi di crescita degli studenti e nell'organizzazione della didattica (Mura, 2019; Mura et al., 2019), permette di strutturare percorsi di istruzione equamente accessibili e autenticamente significativi per tutti gli studenti e, allo stesso tempo, come un orizzonte di senso e uno spazio per una profonda riflessione sulle pratiche dell'insegnamento e dell'apprendimento (Tatulli et al., 2023).

Il fenomeno della povertà educativa, come macroscopico mancato accesso alle plurime esperienze di vita culturale, si lega spesso a condizioni di deprivazione materiale ed economica (Save the Children, 2022), anche se non si escludono anche dove gli aspetti reddituali e la disponibilità di risorse dei giovani studenti non sono particolarmente critici. Da un punto di vista pedagogico e didattico, allora, la questione diventa duplice. Da una parte, infatti, è necessario comprendere come e perché le esperienze di apprendimento e di educazione offerte a scuola non siano sempre in grado di incidere positivamente su tali

dinamiche di precarietà. Dall'altra, non meno preoccupante, riconoscere i meccanismi esperienziali che fra gli studenti ostacolano il riconoscimento della cultura scientifica, delle lettere, dell'arte, della multimedialità, delle tecnologie e dello sport come opportunità con le quali sostenere il proprio percorso di crescita.

Nel seno di tali problematiche, si innestano gli elementi della biografia personale degli studenti, spesso caratterizzata da interessi, inclinazioni, intelligenze e stili di apprendimento che i docenti stentano ad individuare e valorizzare nel processo di apprendimento. Alle molteplici condizioni di salute e funzionamento, talvolta già precarizzate da diagnosi tardive, si assommano anche realtà di studenti che non hanno modo di comprendere il valore orientante ed emancipatorio che la proposta didattica ed educativa della scuola può assumere per la maturazione di una piena, quanto necessaria, consapevolezza di sé, delle proprie capacità e possibilità realizzative. Altri studenti, inoltre, manifestano le proprie difficoltà a aderire alle richieste che la scuola formula loro per via di un disagio socioculturale e linguistico, perché privati degli elementi con i quali cogliere il significato ed il senso di ciò che gli è proposto. Non di rado, la coesistenza di diverse lingue e molteplici varietà espressive è radicata nell'esperienza dei ragazzi a scuola, anche se talvolta avvertite con diffidenza nei contesti d'apprendimento. L'abbandono e la dispersione, in questi casi, sono fenomeni ben comprensibili, specialmente tra gli studenti con vissuti di migrazione (ISTAT, 2021).

Inoltre, non sono meno problematiche le vicissitudini che incidono sul benessere psicologico dei giovani e impattano negativamente sulle risorse emotive e motivazionali, necessarie a sostenere gli obiettivi di apprendimento verso il proprio successo formativo. Molti studenti vivono in situazioni esistenziali complesse, talvolta marcate da eventi avversi e fortuiti, anche se in contesti familiari autenticamente supportivi, talaltra da casi di abuso, incuria o devianza, in ambienti comunque fuorvianti.

Per questi studenti è facile costruire una percezione di sé diminuita, tendente all'attribuzione distorta e alla svalutazione e che, come struttura psicologica personale, non è funzionalmente supportiva nei confronti di una solida motivazione, a sua volta motore endogeno per le risorse necessarie a sostenere gli impegni e gli sforzi inerenti al raggiungimento di obiettivi di crescita e maturazione.

La differenziazione didattica si propone come un approccio all'insegnamento, caratterizzato da molteplici attenzioni con cui ristrutturare gradualmente la propria pratica di insegnamento e che possono essere condensati attorno ad alcuni elementi nodali (d'Alonzo, 2017; d'Alonzo & Monauni, 2021; Tomlinson, 2005, 2017).

- a. Una progettazione basata sulla differenziazione didattica deve potersi avvalere di un solido apparato teorico e di una rappresentazione simbolica chiara, perché possa altrettanto nitidamente essere offerta agli studenti - e non meno alle loro famiglie - come chiave di lettura del contesto in cui è richiesto loro di operare. Gli studenti riescono ad attivare al meglio le proprie risorse emotive, comportamentali e cognitive quando, anche grazie al sostegno di un esercizio metacognitivo, sanno descrivere e si sentono responsabilizzati rispetto a cosa ci si attende da loro nel lavoro in classe.
- b. L'opera concreta di differenziazione in aula non può realizzarsi per tappe forzate con tempistiche standardizzate. Ogni docente deve poter sperimentare con cautela e seguendo i propri ritmi (anche il docente è un soggetto in apprendimento nella relazione di insegnamento-apprendimento) così da consolidare le pratiche e maturarne un senso di competenza. In tal senso, anche la classe deve potersi gradualmente acclimatare a questo genere di processo, così da avere sempre le condizioni adeguate a ricevere al meglio ed in maniera chiara le istruzioni sulle attività da realizzare.
- c. La capacità di comprendere e conoscere i propri studenti diventa un'ineludibile abilità e lavoro entro il quale il docente, quotidianamente e con molteplici attività, costruisce un profilo di apprendimento, per gli studenti e per la classe, passando dagli aspetti più personali e che caratterizzano le loro biografie, per giungere alla caratterizzazione delle loro risorse intellettuali, coinvolgendoli direttamente in tale processo di esplorazione e conoscenza.
- d. La gestione del tempo nell'apprendimento deve poter essere pianificata con un margine di flessibilità, anche nel rispetto delle peculiarità degli studenti all'interno di un gruppo classe. Alcuni possono avere dei tempi di attenzione limitati, mentre altri sono in grado di dedicare maggior tempo a particolari attività. Nel caso in cui si lavori con oggetti culturali che suscitano particolare interesse tra gli studenti, i tempi di attenzione e di interazione possono dilatarsi.
- e. Le attività con le quali impegnare gli studenti in aula non devono essere standardizzate per tutti, ma possono variare per gruppi, a seconda delle inclinazioni e delle preferenze in base a stili di apprendimento e approcci al compito, oppure anche differenziando e alternando le fasi di lavoro e i materiali resi disponibili, pur mantenendo il focus dell'intero gruppo sullo stesso contenuto o problema e sfruttando al meglio la pianificazione di ciò che è atteso per ciascuno degli studenti.
- f. La valorizzazione delle dinamiche di gruppo in classe consente di procedere gradualmente anche verso un sistema coordinato e condiviso di monitoraggio e

gestione delle relazioni in aula. Non solo, quindi, per quanto riguarda la dimensione collaborativa del lavoro sugli apprendimenti, ma anche in relazione allo sviluppo di una vera e propria esperienza e rapporto di gruppo tra studenti. In tal senso, la maturazione di tali atteggiamenti e consapevolezze diventa un investimento educativo anche nei confronti degli studenti con maggiore bisogno di supporto.

Se nel quadro della differenziazione didattica i docenti possono trovare le indicazioni per l'articolazione plurale del proprio lavoro in aula, allo stesso tempo e per mezzo delle stesse azioni gli studenti trovano le risorse per costruire consapevolmente il proprio percorso di crescita attraverso l'apprendimento e il lavoro sui contenuti del sapere (Zurru, 2024).

Il supporto atto a fornire strumenti cognitivi, metacognitivi ed emotivo-relazionali per l'acquisizione e lo sviluppo di competenze si realizza in alcune scelte e attenzioni metodologico-didattiche. In termini globali, la preoccupazione nei confronti della gestione della classe e del clima di classe rimanda ad un costrutto complesso, costituito da molteplici fattori ai quali il docente deve poter prestare una coerente attenzione, perché la differenziazione nella pratica didattica possa significare accoglienza per ogni studente.

- a) Ogni studente dovrebbe poter percepire il lavoro in classe, promosso dal docente, come l'occasione di comprendere pienamente sé stesso ed il proprio funzionamento, facendo esperienza delle proprie risorse e dei propri vincoli intellettuali e cognitivi. I materiali e i contenuti dell'apprendimento, selezionati dai docenti, non possono ridursi a semplici oggetti sui quali esercitare una facoltà mnemonica e una acquisizione autoreferenziale. Perché l'apprendimento diventi significativo per ogni studente, il sapere con il quale la scuola agisce il proprio mandato educativo e formativo deve sostenere gli studenti nel riconoscimento del valore che questo assume nello sviluppo della propria identità e della comunità umana.
- b) Nelle interazioni d'aula ogni studente cerca di costruire un proprio ambiente vitale, fatto di espressioni e percezioni. Prestare la giusta attenzione ad ognuna di queste è un compito complesso, data anche la dimensione di simultaneità con cui queste si realizzano nel gruppo composito. Diventa significativamente importante costruire, quindi, un apparato di cura e attenzione condiviso dal team docenti, perché non si dia il rischio di relegare qualche studente ai margini e contribuire, così, al consolidarsi di eventuali mispercezioni. In tal senso, anche lo spazio per la riflessione e il confronto, tra docenti, diventa una risorsa per la promozione del benessere in classe, dove anche le incomprensioni possono diventare tema per la crescita degli studenti.

- c) Coerentemente a quanto rappresentato anche sopra, la dinamica di gruppo diventa lo spazio comunitario entro il quale ogni studente può trovare il supporto e l'orientamento necessario, anche tra i pari, per evitare che atteggiamenti di competizione e disaffezione tra studenti pongano in contraddizione il senso degli apprendimenti e la portata che questi hanno nelle pratiche di vita.
- d) La cura dell'ambiente di apprendimento deve potersi realizzare in maniera plurima e concreta, partendo dalle attenzioni nei confronti degli aspetti logistici e di arredo dell'aula, tese a decostruire un assetto semplicemente trasmissivo, per arrivare ad una vera e propria testimonianza di valori quali l'approccio alla diversità, il valore della scoperta, la promozione delle esperienze personali, di collaborazione e di assunzione di consapevolezza.
- e) Anche la vita d'aula deve, in tal senso, farsi testimonianza della pregnanza che alcuni apprendimenti di stampo etico e civico-sociale assumono per l'esercizio della cittadinanza. Le regole e le concessioni, i doveri e i diritti, così come gli obiettivi, le risorse e i criteri di valutazione fanno pienamente parte dei processi di apprendimento. Nella comprensione e condivisione di questi gli studenti si rendono partecipanti attivi della vita di classe e costruiscono un senso di appartenenza.
- f) Ulteriore elemento in questo quadro di gestione, il monitoraggio può considerarsi come una costante azione di cura da parte del docente nei confronti degli studenti. Se si procede con una definizione chiara e negoziata dei criteri di valutazione, insieme agli obiettivi, gli studenti riconoscono nel processo di valutazione da parte dei docenti un'attenzione che non è solo docimologica, ma una restituzione supportiva e promozionale, capace di fornire una comprensione autentica del proprio progredire, anche grazie alla restituzione dello statuto positivo dell'errore nel processo di apprendimento, non più confuso con imbarazzanti condizioni di inadeguatezza dei singoli.

Quelli fin qui accennati sono elementi sintetici di una prospettiva strategica per l'insegnare che promuove una responsabilizzazione degli studenti e contribuisce a ristrutturare quelle dinamiche di fobia e tensione di cui spesso gli studenti fanno esperienza e che conducono a consolidare la convinzione che la scuola non possa proporre loro nulla di significativo per la propria vita.

5.5 Conclusioni

“Non esistono ricette definitive!”. Quella che a prima vista sembra una boutade o l'improvvida traduzione di una richiesta, spesso mal colta e sopportata perché sembra sminuire i ragionamenti e le proposte che precedono, ha un'importante ragion d'essere che andrebbe analizzata con attenzione per essere compresa. L'economia di questo contributo non permette particolari approfondimenti, ma non di meno sembra utile accompagnare l'insieme delle proposte qui raccolte con un minimo ragionamento.

Di fronte alle difficoltà con cui i docenti si interfacciano nella pratica dell'insegnamento emerge sempre l'esigenza di avere chiare indicazioni per l'operatività, declinazioni pratiche di quella che spesso è colta come “teoria”, talvolta sganciata dalla “pratica” e dal concreto tessuto di problematiche che l'aula porta con sé. Di contro, la risposta che sovente i docenti ricevono – anche nei contesti della formazione – richiama, appunto, un atteggiamento stizzito che si vorrebbe maggiormente capace di cogliere l'essenziale natura della realtà che si sta indagando.

Probabilmente la realtà non risiede definitivamente in nessuna delle due prospettive, ma in una più attenta valutazione della questione. Si tratta, dunque, di cogliere il bisogno espresso dai docenti, anche prendendo in considerazione il possibile raccorciamento della rappresentazione dalla quale essi partono, dovuto alla pressione che le complesse dinamiche impongono. I docenti necessitano, infatti, di meccanismi supportivi per leggere la realtà d'aula, interpretarla correttamente e, conseguentemente, attivare un intervento pedagogico-didattico da valutare in senso longitudinale lungo il corso di una esperienza didattica. Si tratta di un processo che non si configura, evidentemente, come una soluzione che debba funzionare come un prêt-à-porter, ma che ha da essere implementato con un graduale e ciclico processo di riflessione, sperimentazione e valutazione. Non di meno, può definirsi un significativo esercizio con il quale rendere sempre più plastica la concretezza di cui la “teoria” è foriera e la concettualizzazione che, inderogabilmente, innerva la “pratica”, anche inconsapevolmente.

Le difficoltà esperite dagli studenti a scuola sono testimonianza della complessità della realtà nella quale essi conducono la propria esperienza di vita, che ha da essere accolta, letta e compresa, perché diventi uno spazio vitale di sviluppo, pur fatto di vincoli, ma non di barriere inamovibili. Rispetto a un simile scenario, piuttosto che attestarsi semplicisticamente su sgravi o facilitazioni indebite e inefficaci nei confronti dei compiti d'apprendimento, gli insegnanti necessitano di strumenti e dispositivi che permettano a tutti gli studenti, anche a quelli in situazione di svantaggio e fragilità, di concepire la scuola come il luogo in cui si costruisce il diritto/dovere di incidere operosamente sul proprio processo di crescita ed emancipazione,

superando l'atteggiamento di rinuncia spesso assunto da chi non è posto nelle condizioni di cogliere il senso della proposta didattica e riappropriandosi della propria personalità ed espressione identitaria, proiettata coerentemente nel contesto sociale al quale appartengono. Inoltre, la via italiana dell'inclusione ha dimostrato che ciò che poteva essere significativo e necessario per la crescita e l'apprendimento di determinati gruppi di alunni si è rivelato utile all'intera popolazione scolastica. Un esempio in tal senso sono le *Linee guida- Decreto interministeriale n. 182/2020, Articolo 9- Ambiente di apprendimento inclusivo*, che indica l'UDL come approccio alla progettazione didattica. Benché si tratti di un documento pensato per supportare i docenti nella stesura del PEI e per sostenere i processi di inclusione degli alunni con disabilità, diventa uno strumento per orientare la co-progettazione di ambienti di apprendimento accessibili per tutta la classe. Le linee guida sostengono, quindi, la necessità di acquisire la postura professionale della corresponsabilità educativa per l'intera comunità scolastica, promuovendo momenti di co-progettazione tra docenti curricolari e di sostegno, una questione che risulta essere particolarmente sentita nella scuola secondaria.

Oltre che come una necessaria risposta nei confronti dell'eterogeneità con cui il bisogno educativo si esprime nelle classi scolastiche, le proposte teoriche per la progettazione didattica qui raccolte e sintetizzate si configurano come possibili costrutti organizzatori complessi entro i quali la proposta metodologica consente di strutturare la progettazione didattica del curriculum e, allo stesso tempo, lo spazio riflessivo di continua investigazione promuove l'orientamento verso lo sviluppo professionale dei docenti incentivando un percorso di sperimentazione riflessiva.

Il bisogno apprenditivo degli studenti si incontra in questo frangente con il bisogno formativo dei docenti. È in questo nodo che si danno le condizioni di una formazione autentica ed efficace, dove insegnanti e formatori imparano a confrontarsi vicendevolmente in percorsi di supporto, ricerca e formazione, costruendo le condizioni per uno sviluppo professionale, inteso non come semplice acquisizione di titoli e crediti, ma come itinerari di sperimentazione caratterizzati dall'integrazione processuale e ricorsiva dei modelli teorici e della pratica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2009). L'educazione interculturale e le classi-ponte. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 2, 33–38.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: La dispersione scolastica. *Ricercazione*, 15(1), 19–31.
<https://doi.org/10.32076/RA15101>

- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). School drop-out as an endemic phenomenon: Research on the state of art in Italy and Europe. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 91–102. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_08
- Bocci, F. (2025). Qualcosa da indire... Appunti sparsi, per non disperdersi in questi tempi bui. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(2), 1–11. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/8583/7514>
- Bolognesi, I., & Dainese, R. (2020). Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(2), 1–153.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Burgstahler, S. (2009). *Universal design: Process, principles, and applications*. DO-IT, University of Washington. <https://www.washington.edu/doit/universal-design-process-principles-and-applications>
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2015). *Intercultural education in the European context: Theories, experiences, challenges*. Routledge.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7–27.
- d’Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica: Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d’Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos’è la differenziazione didattica: Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Scholé.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Giunti.
- Favaro, G., & Luatti, L. (Eds.). (2004). *L’intercultura dalla A alla Z*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (Ed.). (2011). *Una scuola per tutti: Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Galatro, V. (2025). Educazione alla pace: Dalla conflittualità montessoriana alla cultura della pace. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(1), 65–75.
- Goussot, A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 271–296.
- Goussot, A. (2014). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e “BES”* (pp. 151–192). Anicia.
- ISTAT. (2021). *BES 2020: Il benessere equo e solidale in Italia*.

- ISTAT. (2025). *BES 2024: Il benessere equo e sostenibile in Italia*.
- Kennette, L., & Wilson, N. (2019). Universal design for learning (UDL). *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1–26.
- Kozma, R. (2003). The material features of multiple representations. *Learning and Instruction*, 13(2), 205–226.
- Lachlan, L., Kimmel, L., Mizrav, E., Holdheide, L., & Brown, T. B. (2020). *Examining the impact of COVID-19 on the teaching workforce*.
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and identity construction. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461–475. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.461>
- Lucattini, P., Sani, S., & Petti, L. (2024). Disabilità e migrazioni. *Pedagogia e Vita*, 82(3), 173–185.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale*. Mondadori Università.
- Malusà, G. (2019). *Riuscire a farcela*. FrancoAngeli.
- Mangiatoridi, A. (2017). *Didattica senza barriere*. ETS.
- Mangiatoridi, A. (2019). *Costruire inclusione* (Vol. 6). Angelo Guerini e Associati.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2022). *Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica: A.S. 2012/2013–2021/2022*.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2023). *La dispersione scolastica: A.S. 2019/2020–2021/2022*.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2024). *Gli alunni con cittadinanza non italiana: A.S. 2022/2023*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf
- MIUR. (2006). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR. (2015). *Diversi da chi?*
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e inclusione. *Nuova Secondaria*, 36(10), 108–112.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2023). Innovation in thinking and educational practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 128–134. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-12>
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2019). Inclusive approach to education. *Education Science & Society*, 10(2), 123–136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>
- Null, R. (Ed.). (2013). *Universal design: Principles and models*. CRC Press.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L’intercultura*. Laterza.

- Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning. *Universal Access in the Information Society*, 5, 381–391.
- Santagati, M. (2019). *Autobiografie di una generazione Su.Per*. Vita e Pensiero.
- Santagati, M. (2025). La scuola. In L. Zanfrini & N. Pasini (Eds.), *30° rapporto sulle migrazioni 2024* (pp. 77–91). Fondazione ISMU ETS.
- Santagati, M., & Bertozzi, R. (2023). Rethinking interculturalism. *International Migration*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/imig.13175>
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Erickson.
- Save the Children. (2022). *Impossibile 2022*. Ora.
- Segal, A. (2022). Teacher professional identity in an era of accountability. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100597>
- Story, M. F. (1998). Maximizing usability. *Assistive Technology*, 10(1), 4–12.
- Tatulli, I., Bullegas, D., Zurru, A. L., & Mura, A. (2023). Didattica inclusiva e processi trasformativi. In L. d'Alonzo, C. Giaconi, & A. L. Zurru (Eds.), *Didattica Speciale per l'inclusione* (pp. 112–122). FrancoAngeli.
- Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO. (1997). *International commission on education for the twenty-first century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228643>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Wiener, R. (2020). *Recovery and renewal: Principles for advancing public education post-crisis*. Aspen Institute.
- Zanfrini, L., & Formichi, C. (2023). *Immigrazione e disabilità*. Fondazione ISMU.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe*. Raffaello Cortina.
- Zurru, A. L. (2024). Gli allievi con altri bisogni educativi speciali. In L. d'Alonzo & C. Giaconi (Eds.), *Manuale per l'inclusione* (pp. 254–262). Morcelliana.