Gifted Education



Inclusive Didactic

LA FORMAZIONE SUL CAMPO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO

GUIDA AL TIROCINIO E DEFINIZIONE DEL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE

Elena Abbate, Nadia Corianò, Stefano Macchia
Ernesto Paladini, Stefania Pinnelli

Pensa MULTIMEDIA

Gifted Education  Inclusive Didactic

Diretta da / Co-directors:
Stefania Pinnelli

10

Comitato Scientifico / Editorial Board

Maria Cinque (Università LUMSA), Dario Colella (Università del Salento), Lucio Cottini (Università di Urbino), Barbara De Angelis (Università di Roma Tre), Marina De Rossi (Università di Padova), Andrea Fiorucci (Università del Salento), Szilvia Fodor (Università di Budapest), Juan González Martínez (Università di Girona), Lianne Hoogeenven (Università di Nimega), Angelo Lascioli (Università di Verona), Alexander Minnaert (Università di Groningen), Elisa Palomba (Università del Salento), Stefania Pinnelli (Università del Salento), Patrizia Sandri (Università di Bologna), Margaret Sutherland (Professoressa Emerita Università di Glasgow).

Comitato Scientifico di referaggio / Refereed scientific committee

Elena Abbate (Università del Salento), Gianluca Amatori (Università Europea), Francesca Baccassino (Università del Salento), Alessia Bevilacqua (Università del Salento), Ludovica Rizzo (Università del Salento), Fabio Sacchi (Università di Bergamo), Francesca Salis (Università di Macerata), Moira Sannipoli (Università di Perugia), Clarissa Sorrentino.

I volumi pubblicati nella collana sono approvati dal comitato scientifico e sottoposti a duplice revisione anonima.

Le immagini riprodotte nel presente volume sono state pubblicate previa autorizzazione dei rispettivi proprietari e titolari dei diritti.

Elena Abbate, Nadia Corianò, Stefano Macchia
Ernesto Paladini, Stefania Pinnelli

La Formazione sul campo del docente di sostegno

Guida al tirocinio e definizione del Portfolio delle competenze

Pensa MULTIMEDIA

Volume realizzato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento

ISBN volume 979-12-5568-571-5

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione 7
di *Stefania Pinnelli*

I. Parte
La scuola come sistema complesso

1. Imparare a vedere ciò che gli altri non vedono **9**
1.1 Orientare lo sguardo: traiettorie per un punto di vista inclusivo 9
1.2 Con quali occhi esplorare la scuola? Dal *Profilo* al *Portfolio delle competenze* 12
1.3 Con quali strumenti esplorare la scuola? Dalle cornici teoriche alle *Guide per l'osservazione* 15

2. Leggere e comprendere la scuola **19**
2.1 L'organizzazione scolastica autonoma 19
2.2 Le componenti dell'organizzazione scolastica: ambiente, obiettivi, tecnologie e persone 22
2.3 Le strutture dell'organizzazione scolastica: la dimensione formale (emersa) e quella informale (sommersa) 25
2.4 La dimensione territoriale e l'importanza di fare rete 28
2.4.1 Due livelli di collaborazione tra scuola e territorio 29
2.5 La struttura emersa: organizzazione, governance e documenti 31
2.6 La struttura sommersa: la cultura organizzativa 35
2.7 Il ruolo della collegialità nella qualità della scuola: leggere e interpretare i contesti collaborativi 39
2.7.1 Corresponsabilità e co-progettazione educativo-didattica per l'inclusione 44

3. La progettazione condivisa **48**
3.1 Dall'analisi del contesto alla progettazione del PEI 48
3.1.1 Dagli assi alle dimensioni 49
3.1.2 Il PEI come sistema aperto: continuità e inclusione 50
3.1.3 L'analisi del PEI nel percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità 51
3.2 La gestione dello spazio: la cornice normativa 62
3.2.1 Dalle cornici teoriche ai modelli organizzativi 64
3.2.2 (Ri)Partire dall'aula tradizionale 68
3.2.3 Indicazioni di lavoro ed esempi 71

3.3 La gestione del tempo 76
3.3.1 La cornice normativa e le esperienze nazionali 78
3.3.2 Due livelli di progettazione del tempo 79
3.3.3 Indicazioni di lavoro ed esempi 81
3.4 Le interazioni in ambienti analogici e digitali: ruoli e funzioni 83
3.4.1 Orientare lo sguardo e il linguaggio 84
3.4.2 Le tecnologie didattiche e la funzione di mediazione 88
3.4.3 La mappa delle risorse: servizi e personale specializzato 101
3.5 La valutazione nel curricolo inclusivo: guardare oltre la funzione sommativa 103
3.5.1 La costruzione di un processo valutativo: i nodi fondamentali 108
3.5.2 La valutazione del comportamento: indicazioni essenziali 115
3.6 Dalle Guide per l'osservazione alle proposte progettuali 117
3.6.1 La riprogettazione 131

II. Parte
Portfolio delle competenze del docente di sostegno e strumenti della guida

Allegato 1 — Portfolio delle Competenze del docente di sostegno 135
Allegato 2 — Area delle competenze didattiche (CD) 143
Allegato 3 — Area delle competenze organizzative (CO) 147
Allegato 4 — Area delle competenze progettuali (CP) 163
Allegato 5 — Area delle competenze valutative (CV) 176
Allegato 6 — Tabella A.1.1 Selezione di indicatori e domande guida orientati allo spazio 179
Tabella A.1.2 Esempi di possibile selezione di checkpoint UDL 180
Tabella A.1.3 I cinque spazi educativi del modello INDIRE 181
Allegato 7 — La mappa delle principali risorse 184
Allegato 8 — Esempi di strumenti valutativi nella progettazione personalizzata e differenziata 185

Riferimenti bibliografici **189**
Riferimenti normativi **192**

Biografia autori **194**

Presentazione

Stefania Pinnelli

Come accompagnare il futuro docente di sostegno nella costruzione di una professionalità capace non soltanto di conoscere i principi dell'inclusione, ma di tradurli in scelte consapevoli, azioni didattiche efficaci e responsabilità condivise? Questa domanda è stata l'area di riflessione intorno a cui gli autori della presente pubblicazione si sono interrogati e a cui hanno cercato di dare una risposta con la Guida che qui si propone.

Nell'esperienza formativa del tirocinio formativo per insegnante specializzato sul sostegno, il compito del tutor accademico non si risolve nell'accompagnamento alla pratica didattica esso, piuttosto, rappresenta lo spazio privilegiato di apprendimento professionale, nel quale mettere in dialogo conoscenze teoriche, esperienza, capacità interpretativa e riflessione critica.

Elemento caratterizzante dell'opera è certamente l'idea di osservazione come sguardo investigativo. Osservare una classe su cui si avvia un processo di inclusione non significa limitarsi a ciò che è immediatamente visibile, ma imparare a leggere la complessità dei contesti, riconoscendo le caratteristiche degli alunni, le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, i facilitatori ambientali, le dinamiche relazionali e le culture organizzative che possono sostenere oppure ostacolare l'inclusione. In questa prospettiva, il volume propone un percorso articolato di sviluppo delle competenze professionali, organizzate in quattro aree strettamente interconnesse: didattiche, organizzative, progettuali e valutative. Non si tratta di compartimenti separati, ma di dimensioni che concorrono alla costruzione di una professionalità complessa che nel testo vengono costantemente confrontate con 3 modelli: dell'Universal design for Learning, con il quadro epistemologico dell'Index for Inclusion e con le Linee Guida Unesco. Il percorso formativo che ne deriva considera le competenze non come astratte ma sempre agite attraverso l'esperienza e comprensibili attraverso evidenze, confronto e autovalutazione. In tale prospettiva la definizione del Portfolio delle competenze dell'insegnante di sostegno costituisce uno degli esiti più significativi e originali del volume. Il Portfolio non è un semplice contenitore di documenti, né un repertorio burocratico di attività svolte. È uno strumento dinamico che accompagna il tirocinante lungo un processo di consapevolezza e trasformazione professionale.

L'idea è di superare la dimensione statica della relazione finale per confrontarsi con una struttura che evidenzi il percorso, i risultati raggiunti e lo spazio di miglioramento che ciascun corsista rappresenterà a valle di una personale analisi e del confronto continuo con la sua realtà. La domanda «Che cosa è accaduto?» si intreccia con «Che cosa ho imparato?», trasformando l'esperienza in conoscenza professionale e la pratica in occasione di ricerca su di sé e sul contesto.

In conclusione, questo volume propone una visione del tirocinio come laboratorio di professionalità e del docente di sostegno come professionista riflessivo e di contribuire a formare un docente inclusivo che riesca a interrogarsi circa le proprie scelte e a continuare ad apprendere dall'esperienza. Il Portfolio, in questa direzione, non chiude il percorso di specializzazione: ne raccoglie gli apprendimenti e, nello stesso tempo, ne rilancia le prospettive.

I PARTE

LA SCUOLA COME SISTEMA COMPLESSO

Capitolo 1
Imparare a vedere ciò che gli altri non vedono

1.1 Orientare lo sguardo: traiettorie per un punto di vista inclusivo. 1.2 Con quali occhi esplorare la scuola? Dal Profilo al Portfolio delle competenze. 1.3 Con quali strumenti esplorare la scuola? Dalle cornici teoriche alle Guide per l'osservazione.

1.1 Orientare lo sguardo: traiettorie per un punto di vista inclusivo

Le due direttrici dello sguardo

Operare come professionista della scuola in una prospettiva autenticamente inclusiva – volta a garantire equità e pari opportunità nell'accesso ai luoghi e alle esperienze del sapere – richiede la capacità di esercitare uno sguardo attento, profondo e analitico. Questo presuppone, in chi insegna, l'adozione di un'impostazione "investigativa" che si traduce in una riflessione sistematica e intenzionale sulle pratiche, sulle metodologie e sugli strumenti adottati, per rilevare l'impatto e la reale efficacia nel perseguimento dei traguardi educativi e didattici previsti. Si tratta di uno sguardo particolarmente sensibile, capace di cogliere anche le più sottili sfumature della quotidianità scolastica perché si snoda lungo due direttrici: una orizzontale, in cui l'attenzione si rivolge "strabicamente" sia alla singolarità di chi apprende e ai suoi bisogni, sia al contesto, con le sue peculiarità in termini di barriere o facilitatori; e una verticale, che richiama la profondità dell'osservazione, necessaria per portare alla luce le dinamiche sottese alla superficie, quali atteggiamenti, credenze e vissuti.

In concreto, se immaginiamo di trovarci davanti all'ingresso di una scuola caratterizzato da una scalinata, presso la quale sostano un discente[1] in carrozzina, un genitore con un passeggino e una persona con un trolley, la scala si configura immediatamente come una barriera nell'interazione diretta tra il singolo e il contesto. Una riflessione più profonda consente di rintracciare la matrice culturale di tale ostacolo, ovvero la tendenza a progettare gli spazi pensando a un utente "standard" o "abile", considerando l'accessibilità solo come un'eccezione o una concessione da risolvere con aggiustamenti successivi. Analogamente, pensiamo al caso in cui un gruppo di studenti sia impegnato nella risoluzione di un cubo di Rubik e tra loro sia presente un'alunna o un alunno con disabilità visiva. Se il cubo utilizzato è una versione classica, basata esclusivamente sulla percezione dei colori, uno sguardo attento saprà cogliere il disallineamento tra lo strumento proposto e le specificità del discente. Analizzando la situazione più in profondità, si rileverà anche come la semplice presenza fisica dello studente nel contesto dell'attività non basti a garantire un'autentica

1 Nel testo il termine discente (così come altre eventuali declinazioni al maschile) è utilizzato nell'accezione di termine neutro e inclusivo, riferendosi indistintamente a studenti e studentesse.

partecipazione al processo di apprendimento e un reale coinvolgimento nelle dinamiche di gruppo.

Pertanto, sulla barriera bisognerà agire, perché uno sguardo inclusivo non si limita alla rilevazione del limite, ma guarda soprattutto alla dimensione del possibile, prefigurando diverse possibilità di azione; nell'esempio precedente questo si concretizza nel sostituire il tradizionale cubo di Rubik con la sua versione integrata da rilievi geometrici (Figura 1.1).

Infine, lo sguardo inclusivo di chi insegna deve essere congiuntamente diffuso e capillare, ovvero coprire tutta la classe senza angoli ciechi o fissazioni sul discente con disabilità, ma posarsi sulla singolarità di ciascuno studente, riconoscendo nella pluralità la condizione ordinaria della scuola e il vero punto di partenza di ogni scelta educativa.



Fig. 1.1 – Il cubo di Rubik classico e la versione integrata da rilievi geometrici

L'esempio del cubo di Rubik permette di comprendere come il processo di sviluppo dell'inclusione (Box 1) all'interno della scuola non riguardi esclusivamente gli edifici, gli alunni con disabilità e le loro famiglie. Ogni classe è composta da studenti che differiscono per interessi, stili cognitivi, competenze linguistiche, background culturali, motivazioni, modalità comunicative e ritmi di apprendimento.

La pluralità è la condizione ordinaria

Tale pluralità costituisce il punto di partenza di ogni scelta educativa. Progettare per tutti significa, quindi, prevedere fin dall'inizio molteplici modalità di accesso all'apprendimento, senza introdurre adattamenti soltanto in un secondo momento. Così come il cubo di Rubik con simboli in rilievo affianca il tatto al colore, anche la progettazione didattica plurale deve offrire differenti modalità di rappresentazione

delle informazioni, secondo i principi dell'*Universal Design for Learning 3.0* (di seguito UDL; CAST, 2024).

Box 1. CHE COS'È L'INCLUSIONE?
Per Booth e Ainscow (2014), l'inclusione significa "accrescere la partecipazione di tutti, alunni e insegnanti, minori e adulti, significa supportare le scuole nel diventare più aperte nell'accogliere la diversità di interessi, esperienze, provenienza, conoscenze e abilità degli alunni" (p. 36). Accrescere la partecipazione di ciascuno "implica [...] condizioni educative tali da rispondere alla diversità così da valorizzare ugualmente ciascuno" (p. 49). L'inclusione abbraccia la pluralità dell'*essere*, supera la sola dimensione della disabilità e nei processi educativo-didattici si traduce nella costruzione e realizzazione di opportunità formative aderenti alla specificità di ciascuno.

Promuovere la crescita dell'inclusione nella vita scolastica richiede innanzitutto, a chi insegna, la competenza di riconoscere e analizzare i fattori che limitano la presenza, la partecipazione e l'apprendimento di ogni studente. Non si tratta di individuare responsabilità o di verificare quanto dichiarato nei documenti ufficiali, ma di leggere criticamente il contesto scolastico, individuando gli elementi che ostacolano o, al contrario, favoriscono la partecipazione. L'analisi riguarda la progettazione didattica, l'organizzazione della scuola, le relazioni educative, le culture condivise e le politiche che orientano l'azione quotidiana. Condurla inizialmente a livello individuale e successivamente in modo collegiale (cfr. Capitolo 2, par. 2.7), attraverso il confronto con le colleghe e i colleghi, costituisce una delle condizioni essenziali per costruire contesti più inclusivi. Il processo di sviluppo dell'inclusione scolastica, quindi, non consiste solo nel rispondere ai bisogni dei singoli alunni, ma nel creare contesti capaci di riconoscere il valore della diversità come risorsa per l'intera comunità educante[2], evitando che le differenze si trasformino in etichette o categorie.

Il punto di osservazione determina ciò che si vede

Questo punto di vista trova piena corrispondenza nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), che individuano, tra gli obiettivi della scuola, la realizzazione di una "scuola di tutti e di ciascuno" (p. 20), richiamando l'importanza di una comunità educante capace di ridurre le barriere e di garantire pari opportunità di accesso ai percorsi formativi, riconoscendo al tempo stesso l'unicità di ogni studente in coerenza con i principi di uguaglianza e con il diritto all'istruzione sanciti dagli articoli 3 e 34 della Costituzione[3].

2 Per il C.C.N.L. 2016/2018, all'art. 24 co. 1, la scuola è una comunità educante "[…]di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio […]" nella quale vi appartengono, al successivo comma 2, "il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell'ambito degli organi collegiali […]".

3 Nell'art. 3, la Costituzione prevede che "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese"; nel successivo art. 34 "La scuola è aperta a tutti […]".

Assumere questa prospettiva significa riconoscere che l'inclusione non si riduce all'adozione di strumenti o procedure didattiche, ma prende avvio, prima di ogni intervento, dalla modalità con cui chi insegna osserva e interpreta il contesto educativo. Valori, convinzioni, esperienze e precomprensioni, influenzano ciò che ciascuno di noi riesce a cogliere e il significato che attribuisce alla realtà scolastica. Da questa consapevolezza prende avvio il percorso proposto in questo volume, un itinerario che parte dal *Portfolio delle competenze del docente di sostegno* (Allegato 1) per sviluppare uno sguardo consapevole e orientare, successivamente, l'esplorazione del contesto scolastico. Il punto di osservazione determina inevitabilmente ciò che si vede e, di conseguenza, quella posizione di realtà rischia di diventare l'unica possibile. È proprio per questo che la prospettiva della pedagogia speciale promuove l'assunzione di molteplici punti di osservazione per abbracciare la pluralità dei funzionamenti, differenti, spesso migliori e alternativi al convenzionale (Box 2).

Box 2. DOMANDA PER ORIENTARE LO SGUARDO: CHE COSA NON STO VEDENDO?
Se il punto di osservazione determina ciò che si vede, quali aspetti della scuola accogliente restano fuori dal mio campo visivo? Il/la tirocinante può chiedersi da quale posizione sta guardando – la propria storia scolastica, le proprie convinzioni, il proprio ruolo – e che cosa cambierebbe spostando il punto di osservazione.

1.2 Con quali occhi esplorare la scuola? Dal Profilo al Portfolio delle competenze

Gli strumenti della Guida

Il primo passo per esplorare la scuola accogliente consiste nell'interrogarsi con quali occhi professionali osservare, interpretare e documentare la realtà educativa. A questo scopo il/la tirocinante dispone di uno strumento che lo/la accompagnerà per l'intera durata del percorso: il *Portfolio delle competenze del docente di sostegno* (Allegato 1). L'idea, del resto, non è nuova per la scuola italiana. Già a metà degli anni Duemila il portfolio delle competenze era stato introdotto per gli alunni e le alunne della scuola dell'infanzia e del primo ciclo con due funzioni fondamentali, quella valutativa e quella orientativa, come previsto dalla Legge 53/2003 (nota come Riforma Moratti). Questo volume trasferisce la medesima logica alla formazione del docente specializzato, ma ne sposta il protagonista: qui è il/la tirocinante a osservare, selezionare e commentare le evidenze del proprio percorso professionale.

La ragione profonda dello strumento risiede nella natura stessa della competenza. Poiché essa non è osservabile direttamente, ma si manifesta nella mobilitazione di conoscenze, abilità e disposizioni in situazioni concrete, per riconoscerla occorre raccogliere e confrontare una pluralità di prestazioni lungo l'intero percorso professionale. Ne consegue che il *Portfolio delle competenze del docente di sostegno* non è un archivio in cui accumulare materiali, bensì una documentazione essenziale e ragionata.

Il *Portfolio* si articola, perciò, in tre sezioni tra loro collegate. La prima, il *Profilo delle competenze*, costituisce l'autovalutazione iniziale: compilarla è la prima azione del/della tirocinante. La seconda, la *Documentazione* del tirocinio diretto e indiretto, raccoglie per ciascuna delle quattro aree di competenza le esperienze più significative. Ogni esperienza è prima descritta (che cosa è accaduto) e poi riletta (che cosa ho im-

parato), a partire da quanto annotato nelle *Guide per l'osservazione* (par. 1.3). La terza, il *Bilancio finale* e il *Piano di sviluppo professionale*, riprende il *Profilo* al termine del percorso e ne consente un "bilancio ragionato e condiviso" (C.M. n. 84/2005). In questo passaggio le due funzioni del *Portfolio* si ricompongono: il/la tirocinante documenta ciò che ha appreso e, insieme, individua la direzione della propria crescita professionale futura. Occorre precisare, infine, lo spirito con cui compilare il *Profilo*. I livelli da 0 a 3 non esprimono un voto, ma una presa di coscienza del punto di partenza. Vale anche per l'autovalutazione del/della tirocinante l'indicazione che la circolare riservava all'osservazione dei bambini nella scuola dell'infanzia: i livelli raggiunti sono "descritti più che misurati e compresi più che giudicati" (C.M. n. 84/2005). Dichiarare un livello 0 in una competenza non segnala una mancanza, ma un'area del percorso ancora da esplorare.

Box 3. CHE COS'È IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE?
È lo strumento di documentazione e autovalutazione che accompagna il/la tirocinante dall'inizio alla fine del percorso (Allegato 1). È costruito tenendo conto del quadro normativo che definisce la figura del docente specializzato per il sostegno (D.M. 30 settembre 2011, Allegato A; D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 62/2017; D.I. 182/2020) e svolge due funzioni intrecciate, valutativa e orientativa. Si compone di tre sezioni: la prima è il *Profilo delle competenze*, organizzato in quattro aree, didattica (CD), organizzativa (CO), progettuale (CP) e valutativa (CV), con quattro livelli di padronanza per ciascun indicatore, dal livello 0 al livello 3; la seconda è la *Documentazione del tirocinio*, in cui ogni esperienza significativa è descritta e riletta; la terza è il *Bilancio finale* e il *Piano di sviluppo professionale*, che riprende il *Profilo* iniziale e orienta la formazione futura.

Le quattro aree di competenza costituiscono anche l'ossatura dell'intero volume. Le competenze *didattiche* riguardano la lettura dei bisogni educativi, la progettazione di percorsi individualizzati e personalizzati e la scelta di metodologie inclusive e di tecnologie assistive (Allegato 2). Quelle *organizzative* permettono di conoscere la scuola come sistema complesso, caratterizzato dall'interazione di molteplici attori e processi che De Toni e De Marchi (2018) definiscono "multi-menti" (cfr. Capitolo 2). Quelle *progettuali* riguardano la lettura del funzionamento del discente e la sua traduzione in percorsi educativi coerenti con il PEI, fondati sulla co-progettazione, sui principi dell'UDL e della personalizzazione. Le competenze *valutative* (CV), infine, comprendono la valutazione dei processi di apprendimento, la predisposizione di prove equipollenti o differenziate e la verifica dei risultati rispetto al PEI.

Per l'area didattica, la tabella riportata nell'Allegato 2, guida e accompagna il tirocinante in un processo di autovalutazione; grazie alla descrizione puntuale di ciascun indicatore, lo strumento permette di comprendere in che cosa consiste la competenza del docente specializzato e con quali azioni si declina efficacemente sul campo, offrendo esempi concreti che fungono da ancoraggio per la progettazione (cfr. Capitolo 3, par. 3.6).

Nel loro complesso, le quattro aree del *Portfolio* consentono al tirocinante di analizzare la scuola accogliente tramite interrogativi epistemici basati su specifiche fonti: il modello di autovalutazione e auto-monitoraggio proposto dall'*Index per l'inclusione* (2008; 2014), il framework per la valutazione proposto dall'UNESCO (2016; 2017) e il modello *UDL 3.0* (CAST, 2024). Le domande ricavate sono state sistematizzate rispettivamente in ciascuna *Area delle competenze* corredate dalle *Guide per l'osserva-*

zione negli Allegati 3, 4 e 5. Queste ultime si configurano come un vero e proprio quaderno operativo in cui riportare gli esiti di riflessioni, osservazioni e valutazioni. L'Allegato 2, invece, presenta una struttura descrittiva, esso esplicita i comportamenti professionali attesi, fornendo esemplificazioni concrete, considerato che l'area didattica è quella dove il/la tirocinante agisce in prima persona.



Fig.1.2 – Il Portfolio delle competenze come strumento per l'esplorazione della scuola e di documentazione della crescita professionale

Il percorso delle competenze

La Figura 1.2 rappresenta il percorso ciclico di crescita professionale che inizia e si conclude con l'autovalutazione attraverso il *Profilo delle competenze*; esso permette di confrontare l'evoluzione delle competenze maturate e di riflettere su possibili percorsi di ampliamento e approfondimento futuri. Tutti i documenti confluiscono nel *Portfolio delle competenze,* che raccoglie e documenta le principali evidenze maturate durante l'intero percorso di formazione, accompagnando la (ri)progettazione conclusiva del/della tirocinante.

La competenza professionale del docente specializzato è un costrutto complesso che non può essere compreso da un unico punto di osservazione – quello del/della tirocinante. Per questa ragione è necessario adottare una prospettiva capace di integrare differenti modalità di lettura e, in questa direzione, si colloca la prospettiva trifocale proposta da Castoldi (2016; Figura 1.3).



Fig. 1.3 – Le tre prospettive di osservazione della competenza (Rielaborazione da Castoldi, 2016, p. 85)

Le tre prospettive di Castoldi

Il primo sguardo è quello *soggettivo*, relativo al modo in cui il/la tirocinante percepisce le proprie competenze attraverso il processo di autovalutazione guidato dal *Profilo* e, per l'area didattica, dall'Allegato 2. Il secondo è quello *intersoggettivo*, che nasce dal confronto con gli altri attori della comunità educante – tutor, docenti, dirigenti, alunni e alunne, famiglie e personale – i quali possono offrire punti di vista differenti sull'operato del docente in formazione e sulla qualità delle relazioni professionali. Il terzo riguarda la dimensione *oggettiva*, relativa alle evidenze dell'azione professionale documentate nel contesto reale attraverso le *Guide per l'osservazione*. Le tre prospettive non sono alternative, ma complementari: l'autovalutazione può essere condizionata da aspettative e convinzioni personali, l'osservazione esterna rischia di non cogliere le intenzioni che guidano l'azione, l'analisi delle evidenze documentate, pertanto, consente di confrontare entrambe con quanto effettivamente realizzato. Solo l'integrazione delle tre prospettive permette di costruire una rappresentazione più completa della competenza del docente specializzato per il sostegno e di promuovere una riflessione professionale autentica.

1.3 Con quali strumenti esplorare la scuola? Dalle cornici teoriche alle *Guide per l'osservazione*

Conclusa la riflessione sul proprio *Profilo*, il/la tirocinante può rivolgere lo sguardo alla scuola che lo/la accoglie. L'esplorazione, curiosa e attenta, è il primo vero strumento di conoscenza del contesto educativo. Permette di comprendere come una scuola organizzi gli spazi, costruisca le relazioni, promuova l'apprendimento e renda concreta la propria idea di inclusione utilizzando semplici strumenti come carta e penna. Nessuna osservazione, tuttavia, è neutrale.

Vedere, guardare, osservare

Nel linguaggio comune *vedere, guardare e osservare* sono spesso usati come sinonimi, ma sul piano professionale indicano processi diversi: *vedere* è un atto percettivo spontaneo; *guardare* implica un'attenzione intenzionale; *osservare* significa raccogliere e interpretare informazioni in modo sistematico, alla luce di un preciso quadro teorico. Essa richiede strumenti capaci di orientare l'esplorazione, fornire criteri condivisi

Dalle Guide per l'osservazione al diario di tirocinio

e favorire la distinzione tra ciò che viene rilevato e le interpretazioni personali che ne derivano. Poiché ogni osservazione è inevitabilmente influenzata dalle conoscenze, dalle esperienze e dalle aspettative di chi osserva, la presenza di riferimenti teorici condivisi diventa una condizione necessaria per trasformare la percezione individuale del *vedere* in una lettura professionale della realtà. In funzione di tale obiettivo, il testo propone le *Guide per l'osservazione* (Box 4).

Box 4. CHE COSA SONO LE *GUIDE PER L'OSSERVAZIONE*?
Le *Guide* costituiscono il quaderno operativo del tirocinio e prevedono una scheda per ciascuna competenza delle aree organizzativa, progettuale e valutativa (CO, CP e CV). In esse è possibile annotare, sotto forma di commenti, riflessioni e punti di vista, le proprie risposte alle sollecitazioni selezionate. Le schede possono essere fotocopiate e ritagliate e accompagnano l'osservazione nella scuola accogliente, diventando uno spazio di documentazione periodica e di costante riflessione sull'esperienza svolta (CV.1).

L'UDL presidia il livello micro

Ogni quesito non nasce dal nulla, ma si radica in tre modelli operazionali fondati sui paradigmi teorici (modello sociale, teoria delle intelligenze multiple, costruttivismo sociale, teoria delle capacitazioni, ecc.), che consentono di esplorare i contesti educativi da tre prospettive complementari: il livello della *progettazione didattica* (micro), quello dell'*organizzazione scolastica* (meso) e quello più ampio delle *politiche educative* (macro). Nessun livello di analisi rimanda ad una sola cornice teorica, sono le singole domande a collocarsi ora sul piano dell'aula, ora su quello dell'istituto, ora su quello del sistema. L'UDL presidia soprattutto il livello micro (Figura 1.4). Non a caso il linguaggio dell'UDL – *molteplici modalità di coinvolgimento, di rappresentazione e di azione/espressione* – è quello con cui l'Allegato 2 descrive le competenze didattiche (in particolare CD.3, CD.4 e CD.5). Le sue domande, però, non riguardano soltanto il singolo compito, ma interrogano anche il clima della classe e le condizioni di partecipazione.



Fig. 1.4 – Le Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)

L'Index presidia tutti i livelli

Attraverso questo punto di vista il tirocinante osserva quali scelte metodologiche e didattiche la scuola accogliente ha adottato per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e quali strategie mette in atto per favorire l'accesso ai contenuti, la partecipazione attiva e il successo formativo di tutte le studentesse e di tutti gli studenti.

L'*Index per l'inclusione* (di seguito Index; Booth & Ainscow, 2008; 2014) è, tra le tre, la cornice che tiene insieme i diversi livelli, perché legge lo sviluppo inclusivo in coerenza con le tre dimensioni interconnesse – le culture, le politiche e le pratiche – rappresentate come i lati di un unico triangolo (Figura 1.5). Le pratiche riguardano soprattutto ciò che accade in aula (micro), le politiche e il modo in cui l'istituto è organizzato e progetta il cambiamento (meso), mentre le culture e i legami con la comunità ne costituiscono lo sfondo valoriale, che si estende fino al sistema e al contesto sociale (macro).



Fig.1.5 – Le tre dimensioni dell'Index (adattato da Booth e Ainscow, 2008; 2014)

Le *culture* si fondano sui valori e sulle convinzioni condivise; le *politiche* riguardano il modo in cui la scuola è organizzata e progetta il cambiamento; le *pratiche* riguardano i contenuti e i modi con cui si insegna e si apprende. Ciascuna dimensione si articola in due sezioni – "costruire comunità" e "affermare valori inclusivi" (*culture)*; "sviluppare la scuola per tutti" e "organizzare il sostegno alla diversità" (*politiche*); "costruire curricoli per tutti" e "coordinare l'apprendimento" (*pratiche*) – così che ogni azione ne sostenga un'altra. Questa articolazione evidenzia come nessuna dimensione possa essere considerata isolatamente: le pratiche inclusive sono sostenute dalle politiche scolastiche e trovano fondamento nelle scelte di senso della comunità educativa. Per questo motivo le culture sono collocate alla base del modello, mentre politiche e pratiche possono consolidarsi soltanto quando sono sostenute da convinzioni profonde relative all'equità dei diritti, alla partecipazione, al riconoscimento della diversità e alla sostenibilità.

Una delle principali innovazioni dell'*Index* nella sua edizione più recente (2014) riguarda proprio il curricolo. La sezione "Costruire curricoli per tutti" esplicita il legame tra valori inclusivi e curricolo della scuola, collegando l'apprendimento ai diritti, alle dimensioni locali e globali e alle prospettive della sostenibilità (cfr. Capitolo 2).

Le Linee Guida dell'UNESCO: dall'aula al sistema

Le Linee guida UNESCO, infine, coprono l'intero arco dei livelli attraverso due strumenti distinti. I *Training Tools for Curriculum Development* (2016) offrono indicatori riferiti soprattutto ai contesti d'aula e d'istituto per osservare come l'insegnamento e l'organizzazione rispondano alla diversità; la *Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education* (2017) sposta lo sguardo sul sistema (macro), collocando la scuola in un contesto più ampio nel quale norme, politiche pubbliche, risorse e condizioni sociali concorrono a garantire il diritto a un'educazione equa e di qualità. Questa prospettiva ricorda che l'inclusione non può essere affidata esclusivamente alla singola volontà e responsabilità di chi insegna, ma richiede condizioni istituzionali, culturali e organizzative capaci di sostenere la partecipazione di tutti i discenti.

Gli Allegati 3, 4 e 5 aiutano quindi il/la tirocinante a individuare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, ma anche i facilitatori presenti nel contesto scolastico. Essi non sono strumenti di classificazione, ma dispositivi operativi che accompagnano, passo dopo passo, il/la tirocinante dall'esplorazione riflessiva del contesto alla (ri)progettazione didattica, attraverso piste di lavoro individuale o di gruppo, suggerimenti e proposte, riferibili a un singolo momento didattico oppure a una o più lezioni. Proprio da queste premesse, come anticipato, nascono le *Guide per l'osservazione,* che traducono le domande delle cornici teoriche in una traccia di osservazione, configurandosi come un vero e proprio diario, costruito attraverso risposte, appunti e impressioni. Le *Guide per l'osservazione* accompagnano l'intero percorso di tirocinio, favoriscono una rilettura critica della personale esperienza e orientano la scelta delle possibili azioni di miglioramento del contesto osservato. Attraverso la documentazione raccolta con le *Guide per l'osservazione* – comprendente materiali, fotografie, annotazioni e verifiche – il tirocinante costruisce progressivamente una comprensione professionale del contesto scolastico e, successivamente, potrà proporre in prima persona una (ri)progettazione personalizzata, orientata dalle tre cornici teoriche. In questo passaggio dall'osservazione all'azione la tabella dell'Allegato 2 torna a essere il punto di riferimento; infatti, gli esempi che accompagnano ciascuna competenza didattica aiutano a trasformare ciò che è stato rilevato come ostacolo attraverso gli strumenti presenti negli Allegati 3, 4 e 5 in scelte metodologiche adeguate.

Dall'osservazione all'azione

Box 5. *IN SINTESI*

- Lo sguardo inclusivo si muove lungo due direttrici: orizzontale (la singolarità di chi apprende e il contesto, con ostacoli e facilitatori) e verticale (la profondità dell'osservazione); non si ferma al limite, ma prefigura la dimensione del possibile.
- L'inclusione non riguarda soltanto gli alunni e le alunne con disabilità: la pluralità è la condizione ordinaria della scuola e il punto di partenza di ogni scelta educativa.
- Il Profilo delle competenze (didattiche, organizzative, progettuali e valutative) è lo strumento di autovalutazione iniziale e finale del/della tirocinante e l'ossatura dell'intero volume.
- Le tre cornici teoriche (*Index, UNESCO, UDL)* consentono di esplorare i contesti educativi da tre prospettive complementari; gli Allegati 3, 4 e 5 traducono le domande in strumenti operativi e le *Guide per l'osservazione* le raccolgono in un quaderno di tirocinio.
- Dall'esplorazione alla (ri)progettazione: l'Allegato 2 offre gli esempi per tradurre gli ostacoli rilevati in scelte metodologiche, materiali e strumenti per tutta la classe, orientando il passaggio dall'osservazione alla concreta azione didattica.

Capitolo 2
Leggere e comprendere la scuola

2.1 L'organizzazione scolastica autonoma. 2.2 Le componenti dell'organizzazione scolastica: ambiente, obiettivi, tecnologie e persone. 2.3 Le strutture dell'organizzazione scolastica: la dimensione formale (emersa) e quella informale (sommersa). 2.4 La dimensione territoriale e l'importanza di fare rete. 2.4.1 Due livelli di collaborazione tra scuola e territorio. 2.5 La struttura emersa: organizzazione, governance e documenti. 2.6 La struttura sommersa: la cultura organizzativa. 2.7 Il ruolo della collegialità nella qualità della scuola: leggere e interpretare i contesti collaborativi. 2.7.1 Corresponsabilità e co-progettazione educativo-didattica per l'inclusione.

2.1 L'organizzazione scolastica autonoma

L'autonomia delle istituzioni scolastiche viene introdotta dall'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (cosiddetta legge Bassanini), che delega il Governo a ridefinire l'organizzazione del sistema scolastico secondo i principi del decentramento amministrativo, con oltre cinquant'anni di ritardo rispetto alle previsioni dell'articolo 5[1] della Carta fondamentale. Da tale delega deriva il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, tuttora considerato la *magna charta* dell'autonomia scolastica, che riconosce a ogni istituzione scolastica un'*autonomia funzionale* articolata nelle dimensioni didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, nonché finanziaria e negoziale[2].

Dalla scuola-apparato alla scuola-servizio

Con questa riforma muta la natura stessa della scuola, che passa dal modello della *scuola-apparato*, ereditato dalla legge Casati del 1859 e fondato su centralismo, programmi uniformi e rigidità burocratica, al modello autonomo di *scuola-servizio*, fondato sui principi opposti di decentramento, autonomia e flessibilità[3] (Molinari et al., 2015).

Grazie all'autonomia (funzionale) ciascun istituto può adattare l'organizzazione didattica (cfr. Capitolo 3), ampliare l'offerta formativa e attivare sperimentazioni, nel rispetto degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione. L'autonomia rappresenta, pertanto, uno strumento per valorizzare le differenze, sempre più ampie, tra gli studenti e per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

1 L'art. 5 della Costituzione recita che "La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo [...]".

2 Il D.P.R. 275/1999 disciplina le prime tre autonomie negli articoli 4 (didattica), 5 (organizzativa) e 6 (ricerca, sperimentazione e sviluppo). L'autonomia finanziaria e negoziale non compare tra questi articoli, ma discende dal regolamento di contabilità delle istituzioni scolastiche di cui al D.I. 28 agosto 2018, n. 129, che affida a ciascuna scuola la gestione autonoma delle proprie risorse e la capacità di stipulare contratti, convenzioni e accordi.

3 La legge Casati (r.d. n. 3725/1859), estesa a tutto il Regno d'Italia dopo l'Unità, fondava l'istruzione su un impianto centralista e gerarchico, con programmi stabiliti dallo Stato e scarsissima autonomia dei singoli istituti. Quel modello fu poi irrigidito dalla riforma Gentile del 1923 e rappresenta il polo storicamente opposto rispetto all'attuale scuola-servizio.

Box 6. DOMANDA PER ORIENTARE LO SGUARDO: QUALE LINGUAGGIO USA LA SCUOLA CHE ACCOGLIE IL/LA TIROCINANTE PER NOMINARE LE DIFFERENZE DEGLI ALUNNI E DELLE ALUNNE?

L'*Index* (Booth e Ainscow, 2014) invita a pensare agli alunni e alle alunne "per differenze" e non "per casi", sostituendo il lessico dei "bisogni" con quello degli "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione", che colloca le difficoltà nell'ambiente e non nella persona (CO.1).

Nonostante l'autonomia, nel rispetto dell'unità del sistema nazionale di istruzione, ogni istituzione scolastica della Repubblica è chiamata a promuovere percorsi educativi personalizzati capaci di accompagnare ciascun alunno e ciascuna alunna verso il *successo formativo*[4], principio ancora ripreso e rimarcato nell'articolo 1, comma 1, lettera c) del D.Lgs. 66/2017[5]. Con l'introduzione dell'autonomia cambia, di conseguenza, anche il ruolo dell'alunno/a. Nel vecchio modello era il destinatario dei contenuti decisi dallo Stato centralista. Nella scuola-servizio l'alunno/a diventa invece il soggetto del processo educativo, coautore del proprio apprendimento insieme al docente (Molinari et al., 2015); in linea con il pensiero proposto da Molinari, le domande nell'Allegato 5 guideranno, ad esempio, il/la tirocinante a osservare se gli alunni e le alunne siano coinvolti attivamente nel proprio apprendimento e nei processi di valutazione e autovalutazione (CV.3). Parallelamente, anche il funzionamento dell'istituzione scolastica assume caratteristiche nuove. Il dirigente scolastico, i docenti e il personale ATA svolgono funzioni distinte e non sovrapponibili, ma concorrono al perseguimento delle medesime finalità educative[6] (D'Addazio, 2015). È proprio questa convergenza di ruoli, competenze e responsabilità a fare della scuola un'*organizzazione* nel senso proprio del termine e non una semplice somma di classi o di uffici. Questa natura organizzativa della scuola è oggi esplicitamente riconosciuta anche dalle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIM, 2025).

Le radici della complessità

4 Sebbene siano spesso utilizzati in modo complementare, *successo scolastico* e *successo formativo* individuano due prospettive differenti. Il primo può essere ricondotto ai risultati che l'alunno/a raggiunge durante il proprio percorso di istruzione, osservabili, ad esempio, attraverso i livelli di apprendimento, il conseguimento delle competenze fondamentali e gli esiti degli Esami di Stato. Il *successo formativo* assume, invece, un significato più esteso, poiché non si limita alla dimensione dei risultati scolastici, ma considera la progressiva maturazione della persona e la sua capacità di sviluppare competenze utili anche al di fuori del contesto scolastico. Da questo punto di vista, l'azione educativa non si esaurisce all'interno della scuola, ma si inserisce in un percorso di crescita che prosegue nelle diverse fasi della vita e che richiede il coinvolgimento del contesto sociale e territoriale (Molinari et al., 2015, p. 191).

5 L'articolo recita che l'inclusione scolastica "è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti". Per l'alunno/a con disabilità il "successo formativo" corrisponde al "Progetto di vita", un progetto di lungo termine che coinvolge l'intera comunità educante.

6 L'*Index* chiede se "La scuola evita le limitazioni delle relazioni e dell'apprendimento che possono derivare da una rigida gerarchia di dirigenti, insegnanti, amministrativi, personale non docente e alunni?" (B1.2, b; p. 157).

Box 7. SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE COMPLESSA
La scuola è un *sistema organizzativo*, vale a dire un'organizzazione sociale complessa "orientata da precisi mandati istituzionali e abitata da culture latenti, trama dei sistemi simbolici agiti, vissuti, espressi dagli insegnanti e dai diversi operatori" (Indicazioni nazionali per il curricolo, MIM, 2025, p. 13).

La scuola non è quindi una semplice struttura amministrativa, ma un'organizzazione *complessa* nella quale dimensioni formali e informali convivono e incidono profondamente sui processi educativi, come sarà approfondito nei paragrafi successivi. Da dove deriva, tuttavia, questa complessità?

Una prima risposta possiamo trovarla nelle finalità che la Costituzione attribuisce all'istituzione scolastica. Ai sensi degli articoli 3 e 34, infatti, la scuola non è chiamata soltanto a garantire il diritto all'istruzione e la gratuità dell'istruzione obbligatoria, ma anche a rimuovere gli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della persona e l'effettiva partecipazione di tutti alla vita sociale. Tale prospettiva costituzionale trova riscontro nel Capitolo 3 e, in particolare, nella competenza CP.1 dell'Allegato 4. In questa cornice il successo formativo, già individuato come obiettivo fondamentale dell'autonomia scolastica, rappresenta una concreta traduzione del principio di uguaglianza sostanziale sancito dall'articolo 3 della Carta costituzionale. Tale principio ha trovato una prima attuazione organica nella legge quadro n. 104 del 1992 che, sebbene profondamente modificata nel corso del tempo, costituisce ancora oggi una delle basi del sistema scolastico inclusivo (Ianes et al., 2020). In continuità con tale impostazione, le Indicazioni nazionali per i Licei (MIM, 2026) individuano come prioritaria la garanzia di pari opportunità per tutti gli studenti, finalizzata alla "rimozione delle barriere all'apprendimento e alla socializzazione e per la promozione del successo formativo" (p. 17).

Una seconda risposta proviene dalle evidenze offerte dalla ricerca pedagogica, psicologica e neuroscientifica, che mostrano come i processi di apprendimento siano intrinsecamente eterogenei e influenzati da una molteplicità di fattori individuali, relazionali, sociali e contestuali. La crescente eterogeneità della popolazione scolastica, unita alla rapidità delle trasformazioni culturali e tecnologiche della società contemporanea, rende impossibile adottare modelli didattici uniformi. La scuola assume così i caratteri di un *sistema complesso*, fondato sul riconoscimento della diversità come valore e risorsa (UNESCO, 2017), che, per essere compreso e governato efficacemente, richiede gli strumenti interpretativi propri delle scienze dell'organizzazione (D'Addazio, 2015).

Per analizzare tale complessità può essere utile ricorrere al modello organizzativo di Leavitt[7], che consente di scomporre l'organizzazione nelle sue componenti fondamentali. Tale modello è particolarmente utile per il/la tirocinante, poiché offre una chiave di lettura dell'organizzazione scolastica che sarà ripresa, nei paragrafi successivi, attraverso gli strumenti operativi di esplorazione (Allegati 3, 4 e 5), guidandolo/la nell'analisi del funzionamento del contesto scolastico da differenti angolazioni. Secondo questo modello, ogni organizzazione, e quindi anche la scuola,

7 Il modello fu elaborato da Harold J. Leavitt (1974) nel campo degli studi organizzativi d'impresa, come schema per analizzare i processi di cambiamento. La sua applicazione alla scuola, con l'ambiente esplicitato come dimensione a sé, è ripresa da Lelli e Summa (2016).

può essere descritta attraverso quattro elementi tra loro interdipendenti: gli obiettivi, le strutture, le tecnologie e le persone, inseriti all'interno di uno specifico ambiente di riferimento (Figura 2.1). L'aspetto centrale del modello è proprio il principio di interdipendenza[8]: nessuna componente può essere analizzata isolatamente, poiché ogni cambiamento che interessa una di esse produce inevitabilmente effetti sulle altre (Lelli & Summa, 2016). Tale prospettiva offre una chiave di lettura particolarmente efficace per comprendere il funzionamento dell'organizzazione scolastica e costituisce il punto di partenza per l'analisi delle sue principali dimensioni.

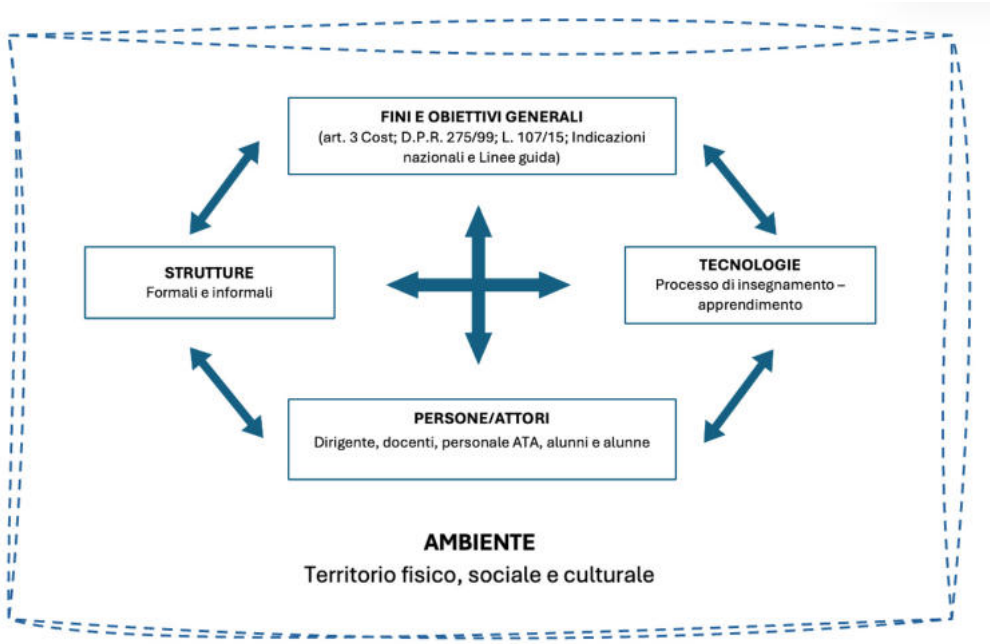


Fig. 2.1 – Il modello di Leavitt applicato alla scuola. Le quattro componenti (obiettivi, strutture, tecnologie, persone) sono interdipendenti e immerse nell'ambiente. Le frecce a doppia punta rappresentano i legami (deboli) reciproci. Adattato da Lelli e Summa (2016)

2.2 Le componenti dell'organizzazione scolastica: ambiente, obiettivi, tecnologie e persone

Il territorio nutre la scuola

Il modello in Figura 2.1 mostra prima di tutto che un'organizzazione nasce e si alimenta entro un territorio fisico, culturale e sociale (*ambiente*). Ogni scuola si configura come un sistema aperto inserito nel territorio, attraversato di continuo da scambi con altre scuole, con le famiglie e con altri soggetti, pubblici e privati, dal quale riceve risorse, vincoli e aspettative e al quale restituisce, al contempo, servizi educativi nelle attività curricolari ed extracurricolari. È in questo scambio che si deve realizzare l'inclusione scolastica quale "impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica"[9], dove la corresponsabilità educativa verso gli alunni e le

8 De Toni e De Marchi (2018) collocano l'istituzione scolastica tra i sistemi complessi proprio perché caratterizzata da un numero elevato di variabili interdipendenti, difficili da isolare e da prevedere, e da esiti che dipendono più dalle interazioni che dai singoli fattori presi a sé.

9 L'inclusione scolastica, di cui all'art. 1, co. 1 del D.Lgs. 66/2017, si realizza "attraverso la definizione

alunne che incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione non è un compito interno alla singola aula o alla singola scuola, ma un impegno che coinvolge tutta la comunità educante e i soggetti che la circondano, in attuazione dell'articolo 3 della Costituzione. Dentro questo ambiente si collocano le componenti del modello organizzativo di Leavitt (1974).

Fini e obiettivi

La prima è quella degli *obiettivi*, che nella scuola si traducono come *mission* istituzionale, nel garantire a tutti il diritto allo studio, nel perseguire il successo formativo e scolastico di ciascuno secondo la logica della personalizzazione (legge 53/2003), dell'inclusività e dell'equità – perché ogni studente conta, e conta in egual misura (UNESCO, 2017) – in sinergia con le famiglie e con il territorio[10] (D'Addazio, 2015). Gli obiettivi rappresentano la componente più dinamica e misurabile dell'organizzazione scolastica. Essi nascono dall'autovalutazione condotta nel Rapporto di Autovalutazione (RAV), si traducono nelle scelte contenute nel Piano di Miglioramento (PdM) e orientano l'intero Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Nel PTOF, nella sezione "Le scelte strategiche", sono presenti gli Obiettivi formativi prioritari (art. 1, comma 7, L. 107/2015) che ogni scuola della Repubblica si propone di conseguire nel triennio, in sinergia con gli obiettivi di processo nati dall'autoriflessione nel RAV.

Box 8. CHE COSA SONO PTOF, RAV E PdM? I DOCUMENTI STRATEGICI DELLA SCUOLA AUTONOMA

Il *Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)* nasce dall'articolo 3 del D.P.R. 275/1999, poi aggiornato dall'articolo 1, comma 14 della legge 107/2015, ed è il cuore della progettualità di ogni istituto. Riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico del territorio e collega quindi la scuola all'ambiente in cui opera. Nel PTOF vengono rese pubbliche e verificabili le scelte educative e formative della scuola. È elaborato dal Collegio dei docenti ed è una delle principali espressioni della volontà collegiale dell'istituto.

Il *Rapporto di Autovalutazione (RAV)* è stato introdotto dal D.P.R. 28 marzo 2013, n.80, nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). È lo strumento attraverso il quale la scuola analizza e valuta autonomamente le proprie pratiche educative e didattiche, nonché gli aspetti gestionali e organizzativi. Il RAV permette di individuare i punti di forza, le criticità e le priorità di miglioramento dell'istituto.

Il *Piano di Miglioramento (PdM)* è stato integrato nel PTOF dalla legge 107/2015. È lo strumento che consente alla scuola di pianificare, realizzare e monitorare le azioni concrete necessarie per raggiungere gli obiettivi individuati attraverso il RAV. Il PdM traduce quindi le priorità emerse dall'autovalutazione in azioni di miglioramento verificabili.

Non sempre, però, gli obiettivi dell'istituzione coincidono con quelli personali di chi vi lavora. Questo scarto può generare tensioni, ma è anche la molla di molti processi di innovazione, un tema che riprenderemo a fine capitolo (cfr. 2.7).

e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio" con l'impegno "[...]di tutte le componenti della comunità scolastica".

10 Il riferimento all'inclusività condensa un arco normativo preciso: la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 introducono e rendono operativa la categoria dei bisogni educativi speciali. La legge 107/2015, ai commi 180 e 181, delega il Governo a riordinare la materia dell'inclusione. Da quella delega nasce il D.Lgs. 66/2017, che ridefinisce l'inclusione scolastica come dimensione dell'identità stessa della scuola, della sua organizzazione e del suo curricolo.

Tecnologia

La seconda componente è la *tecnologia,* che nel contesto scolastico coincide con la didattica, e che il/la tirocinante approfondirà attraverso gli Allegati 2 e 4. Essa non si riduce agli strumenti e alle risorse materiali, ma comprende soprattutto le conoscenze professionali, le metodologie e le competenze con cui prende forma l'insegnamento. Come vedremo nel Capitolo 3, par. 3.4 "Le interazioni in ambienti analogici e digitali: ruoli e funzioni", anche gli strumenti analogici e digitali presenti in aula contano non come oggetti, ma per la funzione di mediazione che assumono nella didattica. Le pratiche didattiche possono essere adattate e innovate dai singoli docenti e, quando vengono condivise e diffuse, diventano patrimonio dell'intera scuola (apprendimento organizzativo). Un docente che sperimenta con la propria classe la didattica per stazioni o la classe capovolta e poi la condivide con i colleghi in dipartimento, trasforma un interesse individuale in apprendimento organizzativo (Box 9).

Box 9. ESEMPIO: LE OPZIONI UDL IN DIPARTIMENTO
Un dipartimento che adotta tutte le nove *Opzioni di progettazione per […]* nelle Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024) – i *checkpoint* che ritroveremo negli esempi del Capitolo 3 – trasforma una sperimentazione individuale in patrimonio progettuale condiviso, riducendo a monte gli ostacoli anziché compensarli a valle (CP.2; CP.3).

Per esplorare questa componente, il/la tirocinante si affida alle domande della competenza CP.2 dell'Allegato 4, dedicate alla co-ideazione, al co-monitoraggio e alla co-conduzione di progetti innovativi.

Persone o attori organizzativi

La terza componente è costituita dalle *persone*, ossia da tutti i soggetti che partecipano all'organizzazione apportando il proprio contributo professionale. I professionisti della scuola partecipano con ruoli, impegni e gradi di responsabilità diversi, dal dirigente scolastico ai collaboratori del dirigente, dai responsabili di plesso alle funzioni strumentali, fino ai coordinatori. La teoria organizzativa, in origine attenta solo agli aspetti strutturali e normativi, ha progressivamente riconosciuto la centralità del fattore umano. Ogni persona interpreta ed esercita il proprio ruolo con un margine di discrezionalità, tanto che alcuni studiosi preferiscono chiamarle *attori organizzativi* (De Toni e De Marchi, 2018)[11]. Due coordinatori che ricevono lo stesso incarico possono interpretarlo ed esercitarlo in modi molto diversi e, in quella differenza, si gioca gran parte della vita reale della scuola.

Le componenti nella Figura 2.1, infine, non sono collegate da nessi rigidi: nella figura le frecce a doppia punta rappresentano questi legami deboli.

11 Nelle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo (2025) questa idea è portata alle sue conseguenze inclusive. Il documento descrive la scuola come comunità educante e sostiene che l'inclusione diventa cultura organizzativa solo se nasce come "progetto condiviso" tra tutti gli *attori*, cioè insegnanti, dirigenti, personale ATA, famiglie ed enti del territorio.

Box 10. CHE COS'È UN SISTEMA A LEGAME DEBOLE?
Weick descrive le organizzazioni scolastiche come *sistemi a legame debole*, nei quali le connessioni tra le parti non sono sempre stabili né pienamente prevedibili (Weick, 1976; 1988). Persone, ruoli, strutture e attività conservano un'autonomia considerevole e le loro interazioni sono spesso indirette o discontinue: una delibera del Collegio dei docenti, ad esempio, non si traduce automaticamente nelle pratiche di ogni singola classe. Questa debolezza non è un difetto, ma una caratteristica strutturale della scuola, che da un lato favorisce adattabilità e innovazione, dall'altro rende più faticoso garantire coerenza e collaborazione tra le sue componenti.

La quarta componente è rappresentata dalle *strutture*, che meritano una trattazione a sé perché si sdoppiano in una parte formale e una informale. Le approfondiremo nel prossimo paragrafo, perché è proprio da lì che parte la distinzione tra ciò che nella scuola è visibile e ciò che invece resta sommerso.

2.3 Le strutture dell'organizzazione scolastica: la dimensione formale (emersa) e quella informale (sommersa)

Ogni organizzazione possiede almeno due strutture, una dimensione formale e una dimensione informale, che convivono e si intrecciano (Figura 2.2).

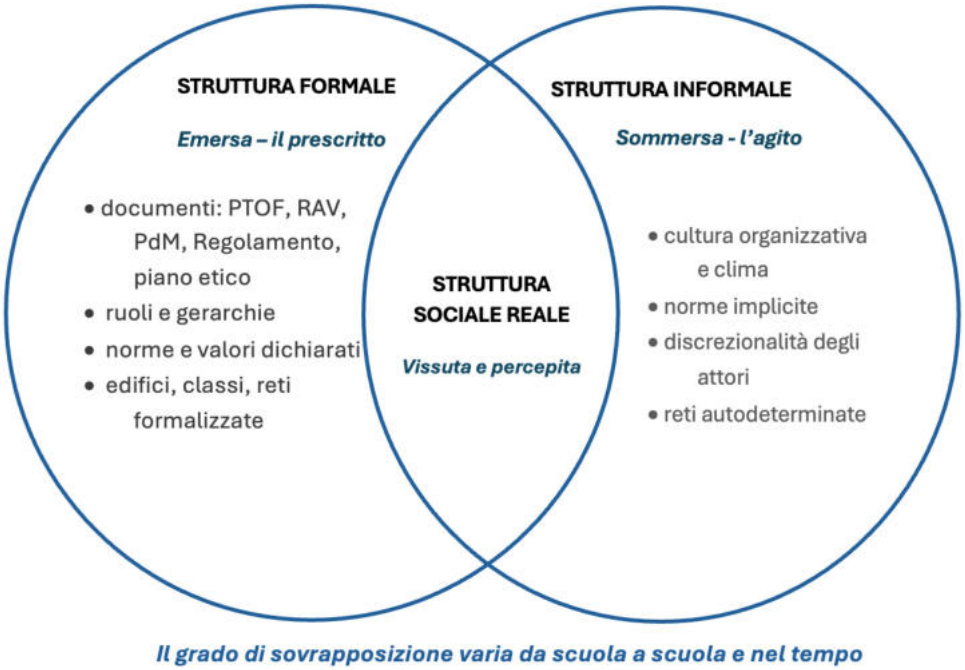


Fig. 2.2 – Rapporto tra struttura formale (emersa) e struttura informale (sommersa) di un'istituzione scolastica. La loro intersezione costituisce la struttura sociale reale, ossia la scuola vissuta e percepita quotidianamente. Il grado di sovrapposizione varia da scuola a scuola e nel corso del tempo. Adattato da Lelli e Summa (2016).

Il prescritto e l'agito

La *struttura formale* è determinata dalla normativa e discende dai fini istituzionali della scuola, che trovano il loro fondamento nell'articolo 3 della Costituzione e nel dovere della Repubblica di rimuovere gli ostacoli al pieno sviluppo della persona. Il D.P.R. 275/1999 traduce tale principio costituzionale in termini operativi, individuando come finalità la promozione del successo formativo[12], la valorizzazione della persona[13], lo sviluppo delle potenzialità[14], la garanzia dell'inclusione[15] e l'acquisizione delle competenze previste dagli ordinamenti, dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida[16]. In concreto, la struttura formale prende forma nei documenti ufficiali prodotti dal legislatore e dalle istituzioni scolastiche, nei quali sono definiti ruoli, responsabilità, relazioni gerarchiche e valori dichiarati. Anche la legge 107/2015 (La Buona Scuola) ribadisce la centralità del successo formativo e della valorizzazione dei talenti e delle potenzialità di ogni studente. Si tratta, dunque, della dimensione visibile dell'organizzazione, accessibile attraverso i documenti ufficiali e il sito istituzionale della scuola: la parte emersa dell'iceberg organizzativo.

La *struttura informale* appartiene a un piano diverso. Essa rinvia alle pratiche che le persone mettono realmente in atto, ai margini di discrezionalità che esercitano, ai significati condivisi, alle norme implicite e ai criteri d'azione che si sviluppano spontaneamente all'interno della comunità professionale. Non è codificata in alcun documento ufficiale, eppure incide profondamente sui comportamenti quotidiani. Nel tempo può persino modificare la struttura formale, alimentando processi di cambiamento organizzativo sia attraverso l'innovazione e la sperimentazione, sia, al contrario, favorendo il consolidamento di pratiche che alimentano la cosiddetta "staticità" organizzativa. Un esempio aiuta a chiarire questa distinzione (Box 11).

12 Sulla distinzione tra successo scolastico e successo formativo cfr. nota 4.

13 Nelle Linee guida degli Istituti Tecnici (D.P.R. 15 marzo 2010 n. 88, articolo 8, comma 3) viene rimarcato che la diversificazione dei percorsi di studio (nel secondo ciclo) serve proprio a "valorizzare le diverse intelligenze e vocazioni dei giovani" per prevenire la dispersione scolastica, con lo scopo esplicito di garantire che "nessuno resti escluso" e che "ognuno venga valorizzato".

14 Per favorire questo sviluppo, le nuove Indicazioni nazionali del curricolo (MIM, 2025) propongono il principio curricolare del "non multa, sed multum", proponendo il superamento del sovraccarico di contenuti in favore dell'essenzializzazione delle discipline e dell'approfondimento, per fornire a tutti chiavi di lettura solide per comprendere la complessità contemporanea.

15 Il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66, indica che l'inclusione scolastica si realizza "[...]attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione". Anche nelle nuove Indicazioni nazionali del curricolo (MIM, 2025), l'inclusione si realizza attraverso l'esercizio di una "solida responsabilità educativa nella promozione della personalizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento".

16 Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, nuovi scenari del 2018 e del nuovo documento del 2025; per i Licei le Indicazioni nazionali emanate con il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 con l'aggiornamento alle nuove Indicazioni nazionali per i Licei del 2026; per gli Istituti Tecnici e gli Istituti Professionali, le Linee Guida.

Box 11. ESEMPIO: L'INCLUSIONE DICHIARATA E QUELLA PRATICATA
Nel PTOF la scuola può dichiarare l'inclusione come valore fondante della propria identità culturale e, come principio guida dell'azione educativa. Questa dichiarazione appartiene alla struttura formale. Il modo in cui, però, i docenti parlano degli alunni e delle alunne con disabilità durante le riunioni informali o in sala insegnanti, se li definiscono prevalentemente con la diagnosi o, al contrario, ne valorizzano le potenzialità, appartiene alla struttura informale[17] (CO.1).

È proprio in queste pratiche quotidiane, spesso invisibili perché sommerse, più che nei documenti ufficiali, che si misura il reale grado di condivisione dei valori dichiarati.

La Figura 2.2, adattata da Lelli e Summa (2016), rappresenta il rapporto tra queste due dimensioni. Struttura formale e struttura informale non coincidono mai completamente; il loro grado di sovrapposizione varia da scuola a scuola e nel corso del tempo. L'area in cui esse si intersecano costituisce la *struttura sociale reale*, ossia la scuola così come viene effettivamente vissuta e percepita ogni giorno. Si tratta di un equilibrio dinamico, continuamente ridefinito dalle interazioni tra gli attori organizzativi e dall'esercizio della loro discrezionalità. Questa prospettiva aiuta a comprendere perché due istituti che condividono il medesimo quadro normativo, lo stesso Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e una dotazione analoga di risorse umane ed economiche possano sviluppare identità organizzative e culture professionali profondamente differenti (Lelli e Summa, 2016). In una scuola, ad esempio, il sostegno agli alunni e alle alunne che incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione è percepito come responsabilità dell'intera comunità professionale; in un'altra rimane delegato quasi esclusivamente al docente specializzato (Pileri, 2023). La differenza non risiede nei documenti pubblicati sul sito istituzionale, ma nella struttura informale che orienta concretamente i comportamenti quotidiani.

La struttura sociale reale

Stesso PTOF, scuole diverse

Comprendere una scuola significa, in sintesi, andare oltre l'analisi delle procedure e dei documenti prescritti. Occorre saper leggere le pratiche quotidiane, le relazioni, le norme implicite e la cultura organizzativa che orientano concretamente l'agire educativo (Pileri, 2023). Il prosieguo di questo capitolo si sviluppa in quattro tappe. La prima osserva la scuola nel suo rapporto con il territorio e con le reti di collaborazione. La seconda analizza la struttura formale, costituita dagli organi collegiali, dai ruoli e dai documenti che regolano l'organizzazione. La terza esplora la struttura informale, nella quale prendono forma la cultura organizzativa, le relazioni e le pratiche quotidiane. La quarta, infine, mette a fuoco la collegialità e tiene insieme le altre tre.

17 Ascoltare come si parla degli alunni e alunne è un punto di osservazione privilegiato della struttura sommersa. La ricerca mostra che la percezione della realtà risente del lessico che si utilizza per descriverla e che le rappresentazioni della diversità di cui gli insegnanti sono portatori, più o meno consapevolmente, condizionano le scelte pedagogiche, determinando talvolta la trasformazione del contesto scolastico in uno spazio categorizzante e normativizzante (Centrone, 2024, p. 232, in Pinnelli, Fiorucci e Giaconi, 2024).

2.4 La dimensione territoriale e l'importanza di fare rete

La scuola è un sistema aperto, come si è visto nel par. 2.2, che interagisce continuamente con il territorio in cui opera. La dimensione territoriale non costituisce un elemento accessorio della vita scolastica, ma una componente strutturale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, come definita dal legislatore. Per questo motivo l'osservazione organizzativa inizia dall'esterno, cioè dal territorio e dalla rete di relazioni che ne condizionano il funzionamento. Il D.P.R. 275/1999, infatti, costruisce l'autonomia scolastica in costante rapporto con il contesto territoriale. Gli articoli 3, 4, 6, 7, 8 e 9 richiamano esplicitamente il territorio come riferimento imprescindibile per la progettazione educativa, la ricerca didattica, l'innovazione metodologica, la collaborazione tra istituzioni e il perseguimento del successo formativo. Lo sviluppo di ogni persona nasce, infatti, dall'interazione tra i fattori personali e i diversi ambienti di vita, dalla famiglia al territorio locale, fino ai contesti nazionali, europei e globali (Molinari et al., 2015). Con l'autonomia scolastica, il contesto locale diventa il luogo in cui si incontrano risorse e progettualità, e la scuola è chiamata a leggere i bisogni espressi dalla comunità, selezionarli criticamente e trasformarli in opportunità educative, contribuendo nello stesso tempo allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio. Durante il tirocinio, queste informazioni possono essere ricavate principalmente dal PTOF, nella sezione "Analisi del contesto e dei bisogni del territorio", e dal RAV, in particolare nelle sezioni "Popolazione scolastica", "Territorio e capitale sociale", "Risorse economiche e materiali" e "Risorse professionali".

Il territorio: risorsa e prodotto

Ne deriva una duplice natura del territorio. Da un lato esso rappresenta una risorsa educativa, perché offre opportunità formative vicine agli studenti attraverso biblioteche, musei, archivi, università, imprese, associazioni, servizi culturali e sociosanitari. Dall'altro lato è il prodotto dell'azione educativa, studenti adeguatamente formati diventano infatti cittadini capaci di restituire valore alla comunità nella quale vivono. La scuola, quindi, non si limita a utilizzare le risorse del territorio, ma contribuisce a trasformarlo. Attraverso l'azione educativa alimenta capitale sociale, produce cittadinanza attiva e partecipa alla crescita culturale della comunità, instaurando un processo di reciproco sviluppo (Molinari et al., 2015). È la stessa idea che l'*Index* traduce nell'indicatore A1.10 – "la scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco" – collocandola non tra le pratiche, ma tra le culture: la rete territoriale funziona solo se prima è un valore condiviso (Booth e Ainscow, 2014, pp. 134-135). La normativa traduce questa duplice impostazione in disposizioni concrete. Ad esempio, l'articolo 9 del D.P.R. 275/1999 consente alle scuole di ampliare l'offerta formativa non soltanto attraverso l'arricchimento del curricolo, ma anche mediante iniziative rivolte ai giovani e agli adulti del territorio (Box 12). La scuola assume così una responsabilità sociale che va oltre l'istruzione degli alunni e delle alunne e si estende all'intera comunità, concorrendo direttamente alla crescita culturale del territorio nel quale è inserita.

Box 12. ESEMPIO: LA SCUOLA CHE FORMA IL TERRITORIO

Un corso di alfabetizzazione in italiano L2 destinato ai genitori di alunni e alunne arrivati da poco in Italia, che stanno apprendendo l'italiano come lingua aggiuntiva, oppure un percorso sull'intelligenza artificiale rivolto a genitori e nonni, rappresentano esempi dell'ampliamento dell'offerta formativa previsto dall'articolo 9 del D.P.R. 275/1999. La scuola non si limita a istruire i propri alunni e le proprie alunne, ma forma la comunità che la circonda (CO.3).

Il D.P.R. 275/1999 prevede, in particolare, che le istituzioni scolastiche tengano conto delle proposte provenienti dalle famiglie e, nella scuola secondaria di secondo grado, dagli studenti; promuovano attività di ricerca e sperimentazione in relazione ai bisogni del contesto e possano stipulare accordi di rete e convenzioni con enti, università e associazioni del territorio[18].

Sul versante dell'inclusione, la dimensione territoriale assume un rilievo ancora maggiore, poiché rafforza l'importanza di fare rete. La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la Circolare n. 8 del 6 marzo 2013 coinvolgono enti locali, aziende sanitarie, Centri Territoriali di Supporto e servizi sociosanitari[19] nella gestione dei "bisogni educativi speciali", secondo la categoria introdotta dalla Direttiva; i Centri Territoriali di Supporto (CTS) e gli altri soggetti ai quali la scuola e le famiglie possono rivolgersi saranno ripresi nel paragrafo 3.4.3. Il D.Lgs. 66/2017 rafforza ulteriormente questa prospettiva, ancorando il successo dell'inclusione alla collaborazione tra scuola, famiglia e territorio attraverso la condivisione del Progetto Individuale.

Il territorio e inclusione

Le Indicazioni nazionali del curricolo raccolgono e rilanciano questa visione, descrivendo la scuola come comunità educante e come "organizzazione che apprende, aperta al territorio e capace di tessere reti allargate di rapporti umani e professionali" (MIM, 2025, p. 11).

L'integrazione con la rete territoriale rappresenta un fattore determinante nella gestione della transizione dello studente con disabilità verso l'età adulta, favorendo un orientamento efficace per una concreta inclusione sociale e professionale. In quest'ottica già nella fase di progettazione dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (D.Lgs 77/2005; L.107/2015; D.Lgs 62/2017; L.145/2018; D.L.127/2025) il consiglio di classe è chiamato a mappare e attivare le risorse del territorio per strutturare un itinerario accessibile e personalizzato, che consenta all'alunno o all'alunna di sperimentare e trasferire le competenze apprese in contesti professionali reali. Parallelamente, i contesti lavorativi con il supporto della scuola si impegnano ad adottare gli *accomodamenti ragionevoli* (ONU, 2006) necessari per predisporre ambienti professionali realmente inclusivi non solo limitatamente all'alunno accolto, ma in funzione di una visione più ampia che guarda alla pluralità dei funzionamenti di tutti i futuri lavoratori.

2.4.1 Due livelli di collaborazione tra scuola e territorio

Anche nella dimensione territoriale si ritrova la distinzione, già introdotta nel paragrafo precedente, tra un primo livello, costituito dalla rete formale di accordi e convenzioni prevista dal D.P.R. 275/1999, e un secondo livello, rappresentato dalle collaborazioni spontanee che si sviluppano tra docenti, famiglie, associazioni e comunità professionali.

Reti formali e reti autodeterminate

18 I riferimenti al territorio nel D.P.R. 275/1999 sono distribuiti in più articoli. L'articolo 3 richiama le proposte di genitori e studenti, l'articolo 6 l'ancoraggio della ricerca al contesto locale, l'articolo 7 gli accordi di rete e le convenzioni con soggetti esterni, l'articolo 9 l'ampliamento dell'offerta formativa a favore anche della popolazione giovanile e adulta. Presi insieme, questi articoli determinano il perimetro del territorio.

19 La Circolare n. 8/2013 individua nei Centri territoriali di supporto l'interfaccia tra amministrazione, scuole e servizi del territorio, e prevede accordi con i servizi sociosanitari "con funzione preventiva e sussidiaria", secondo la logica della legge 328/2000 sui servizi alla persona.

Il primo livello è quello delle reti di scuole, previste dall'articolo 7 del D.P.R. 275/1999. Sono accordi formalizzati tra istituzioni scolastiche e altri soggetti, pubblici o privati, finalizzati a condividere risorse, realizzare progetti comuni o gestire in modo coordinato servizi e attività. Essendo deliberati dagli organi collegiali, lasciano una traccia nei documenti ufficiali dell'istituto e appartengono quindi alla parte emersa dell'organizzazione, ciò trova evidenza nel PTOF, sezione "Reti e convenzioni", e nel Rapporto di Autovalutazione, area "Orientamento strategico e organizzazione della scuola". A partire da questa documentazione, la competenza CO.2 dell'Allegato 3 invita proprio a esplorare quali reti siano state attivate dalla scuola e per quali finalità, approfondendo – ad esempio – se producano una collaborazione reale con i servizi sociali e sanitari oppure se rimangano soltanto accordi formali, privi di ricadute concrete.

Il secondo livello riguarda le collaborazioni costruite attorno a singoli progetti, ad esempio, gli accordi con le università per i tirocini, le convenzioni con cooperative sociali per laboratori educativi o le *partnership* con associazioni culturali. Pur trovando minore evidenza nella documentazione ufficiale, esse rappresentano un indicatore significativo della capacità della scuola di rispondere ai bisogni emergenti del territorio.

Accanto alle reti previste dai documenti ne esistono altre, che nascono dal basso e che nessun regolamento istituisce, chiamate da De Toni (2018) *reti autodeterminate*[20]. Si tratta di gruppi di docenti, associazioni di genitori, gruppi di studenti o comunità professionali che si costituiscono autonomamente e che possono condividere, almeno in parte, gli obiettivi educativi della scuola. Pur non comparendo negli organigrammi né nei documenti ufficiali, esse influenzano concretamente la vita dell'istituto. Rappresentano, in fondo, la manifestazione territoriale della struttura informale descritta nel paragrafo precedente e trovano una spiegazione nella configurazione a legame debole elaborata da Weick, che consente la nascita di iniziative autonome ai margini delle prescrizioni formali. Individuarle significa comprendere come una scuola costruisca partecipazione, collaborazione e innovazione nel territorio, ben oltre quanto dichiarato nei documenti ufficiali, considerando anche il ruolo dei genitori, ai quali l'Allegato 3 dedica la competenza CO.3. Sul piano formale il/la tirocinante ricerca, ad esempio, protocolli di accoglienza e strumenti di mediazione linguistico-culturale; sul piano informale osserva invece se le famiglie siano percepite come partner educativi o come un elemento di difficoltà nella gestione scolastica e se le loro conoscenze sui figli trovino spazio nelle decisioni educative della scuola.

Mappare il bacino di utenza

Il primo passo del/della tirocinante è mappare le risorse del territorio, non solo nel comune sede dell'istituto ma nell'intero bacino d'utenza, comprendendo anche gli eventuali distretti sociosanitari di riferimento (Box 13).

20 Secondo De Toni e De Marchi (2018) accanto all'organizzazione prevista dai documenti agisce un ordine che emerge dal basso, non pianificato, generato dalle interazioni tra le persone (autorganizzato). Le reti autodeterminate ne sono la manifestazione scolastica e spiegano perché una scuola possa fare più, o meno, di quanto i suoi regolamenti prevedano.

Box 13. DOMANDA PER ORIENTARE LO SGUARDO: IL TERRITORIO È DAVVERO ACCESSIBILE?
Quali risorse del territorio risultano realmente accessibili alle famiglie che frequentano la scuola? È la stessa logica dell'indicatore A1.10 dell'*Index* – lo sviluppo reciproco tra scuola e comunità locali – applicata al bacino d'utenza reale dell'istituto: non censire i servizi esistenti, ma verificare chi può effettivamente raggiungerli e utilizzarli (CO.2).

Non è sufficiente verificare quali collaborazioni siano formalmente previste, occorre comprendere come esse vengano effettivamente praticate. Lo scarto tra quanto dichiarato nei documenti e quanto osservabile nella vita quotidiana rappresenta uno degli indicatori più significativi della capacità della scuola di operare come autentico nodo di una rete educativa territoriale. Per questo motivo, accanto alla consultazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), del RAV e delle convenzioni, risulta particolarmente utile il confronto diretto con il referente per l'inclusione. Attraverso le domande previste nell'Allegato 3 (competenze organizzative), il/la tirocinante potrà infatti scoprire se nella scuola esista un'autentica corresponsabilità tra i colleghi oppure se prevalga la delega al solo docente di sostegno.

L'osservazione della dimensione territoriale non consiste quindi nel censire semplicemente servizi, enti o convenzioni. L'obiettivo è comprendere come la scuola costruisca il proprio ecosistema educativo, quali relazioni riesca ad attivare, quali risorse sappia mobilitare e in quale misura tali collaborazioni incidano concretamente sul successo formativo e sull'inclusione degli studenti.

2.5 La struttura emersa: organizzazione, governance e documenti

Quattro organi, due gruppi di lavoro

La struttura emersa comprende, oltre all'edificio scolastico, che ospita aule, palestre, laboratori, bar, magazzino e uffici amministrativi, tre dimensioni strettamente interconnesse: gli organi di governo previsti dalla normativa, le articolazioni organizzative rese possibili dall'autonomia scolastica e la documentazione istituzionale attraverso la quale la scuola progetta, organizza, valuta e rende trasparente la propria azione educativa.

Il perimetro della struttura emersa è definito principalmente dal D.Lgs 16 aprile 1994, n. 297 (Testo Unico dell'Istruzione), integrato dal D.P.R. 275/1999 e dalla legge 107/2015.

Attraverso queste disposizioni il legislatore delinea l'architettura della governance scolastica, distinguendo tra organi collegiali, gruppi di lavoro e figure professionali previsti dalla normativa e articolazioni organizzative autonome, istituite dalle singole scuole nell'ambito del proprio organigramma e funzionigramma. Gli organi attraverso i quali spetta la gestione comunitaria della scuola sono quattro. Il Consiglio di Istituto definisce gli indirizzi politico-amministrativi; il Collegio dei Docenti delibera in materia di organizzazione didattica e educativa; i Consigli di Classe, di Interclasse e di Intersezione curano il coordinamento didattico e la valutazione; il Nucleo Interno di Valutazione (NIV), introdotto dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), presidia i processi di autovalutazione e miglioramento. Accanto a essi operano due gruppi di lavoro che il/la tirocinante deve saper distinguere (Box 14).

Box 14. GLI E GLO: CHI FA CHE COSA?

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione[21] (GLI) lavora sull'istituto e supporta il Collegio dei docenti nella definizione del Piano per l'Inclusione. Il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) lavora sul singolo alunno o sulla singola alunna con disabilità e redige, approva e verifica il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Il primo progetta e coordina il sistema inclusivo della scuola; il secondo costruisce e monitora il percorso educativo della singola persona. L'*Index* condensa il rapporto tra i due livelli nell'indicatore B2.1, "tutte le forme di sostegno sono coordinate" (pp 174-175). Se il GLI non coordina a livello di istituto le risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione, il GLO produrrà PEI tecnicamente corretti ma isolati – sostegni che si sommano senza fare sistema.

Le articolazioni organizzative individuate all'interno di ogni scuola per raggiungere le finalità del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) non sono esplicitamente dettagliate nel Testo Unico del 1994, ma nascono e trovano legittimità nel D.P.R. 275/1999 sull'autonomia scolastica, che concede alle scuole flessibilità organizzativa. Tra queste rientrano i Dipartimenti disciplinari che riuniscono i docenti della stessa disciplina o area disciplinare per concordare programmazioni, metodologie e criteri di valutazione comuni, nonché le Commissioni e Gruppi di Progetto, costituiti in forma temporanea o permanente e deliberati dal Collegio dei Docenti per presidiare specifiche aree di intervento, quali l'orientamento, i viaggi di istruzione o i progetti Erasmus+. Le figure professionali e i ruoli di responsabilità sono definiti dal Testo Unico e dai Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro (CCNL). Tra questi figurano i Collaboratori del dirigente scolastico, le Funzioni Strumentali (ad esempio per l'inclusione, la continuità e l'innovazione digitale) e i Coordinatori di Classe o di Dipartimento, figure di raccordo incaricate dal dirigente scolastico di coordinare i consigli di classe o le attività dei dipartimenti disciplinari, curandone la verbalizzazione, il monitoraggio e la continuità organizzativa. Il/la tirocinante può individuare tali figure all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), nelle sezioni "Aspetti generali" e "Modello organizzativo", e nel Rapporto di Autovalutazione (RAV), nelle sezioni "Orientamento strategico e organizzazione della scuola" e "Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane". Nel RAV la scuola esprime inoltre un'autovalutazione attribuendosi un punteggio nelle diverse aree[22] di funzionamento; per il/la tirocinante assume particolare rilevanza l'area "Inclusione e differenziazione". In quest'area la scuola descrive le strategie, le pratiche organizzative e didattiche e gli strumenti adottati per promuovere l'inclusione e garantire processi di insegnamento-apprendimento coerenti con i bisogni formativi degli studenti, valorizzando le differenze sia nel lavoro d'aula sia nelle altre esperienze educative. L'area si articola in due sotto-aree: "Inclusione" e "Recupero e potenziamento". Nella prima vengono analizzate le azioni, le modalità operative e gli strumenti predisposti per favorire l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, quali – secondo le categorie del lessico ministeriale – alunni e alunne con disabilità, con disturbi evolutivi specifici o studenti stranieri di recente immigrazione.

RAV e inclusione

21 L'art. 9 del D.Lgs. 66/2017 ha sostituito integralmente l'art. 15 della L. 104/1992.

22 La struttura del Rapporto di Autovalutazione (RAV) comprende diverse articolazioni: 1. Contesto; 2. Esiti; 3. Processi - Pratiche educative e didattiche (3.1. Curricolo, progettazione e valutazione – 3.2. Ambiente di apprendimento – 3.3. Inclusione e differenziazione – 3.4. Continuità e orientamento); 4. Processi – Pratiche gestionali e organizzative.

Box 15. DOMANDA PER ORIENTARE LO SGUARDO: DAL LESSICO DEL RAV AL LESSICO DELL'INDEX

Il lessico ministeriale del RAV, attraverso espressioni come "*recupero*", "*potenziamento*" e la suddivisione degli alunni e delle alunne in specifici livelli, tende a descrivere gli studenti per gruppi e categorie.

L'*Index* invita invece a rovesciare lo sguardo: la domanda non dovrebbe essere soltanto "quali alunni e alunne devono essere recuperati o potenziati?", ma soprattutto "quali ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento può rimuovere o ridurre l'organizzazione scolastica?"

Il confronto tra il lessico utilizzato nel RAV e quello presente nel PTOF permette quindi al/alla tirocinante di verificare quanto i due documenti condividano la stessa cultura dell'inclusione (CO.5).

La seconda riguarda invece le strategie adottate per sostenere il recupero degli apprendimenti e valorizzare le potenzialità degli studenti, anche a partire dai loro interessi e talenti, attraverso percorsi di potenziamento. Entrambe le sotto-aree anticipano il lavoro del Capitolo 3, dove tali dimensioni trovano un riscontro operativo nella progettazione e riprogettazione individualizzata e personalizzata di cui all'Allegato 4 (CP.6 e CP.7), mentre la verifica dei progressi rispetto ai punti di partenza è affidata all' Allegato 5 (CV.4). Per ciascuna area del RAV sono presenti le relative rubriche di valutazione, attraverso le quali il Nucleo Interno di Valutazione (NIV) esprime un giudizio, a partire dal criterio di qualità, utilizzando una scala da 1 a 7, le cui situazioni chiave – 1 (Molto critica), 3 (Con qualche criticità), 5 (Positiva) e 7 (Eccellente) – sono descritte attraverso ancore (esempi). Nell'esempio riportato nella Figura 2.3, la scuola si è autovalutata nell'area dell' "Inclusione e differenziazione" con un punteggio di quattro su una scala di sette.

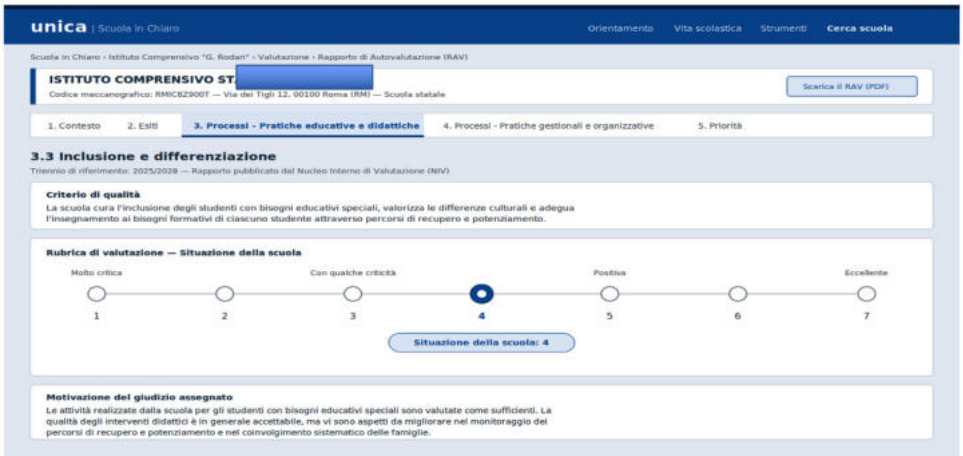


Fig. 2.3 – Esempio di Rapporto di Autovalutazione pubblicato su UNICA. Nell'area 3.3 "Inclusione e differenziazione" la scuola si è attribuita un punteggio di quattro su una scala di sette

A conclusione del processo di autovalutazione, il NIV individua le priorità, i relativi traguardi e gli obiettivi di processo.

Box 16. DOMANDA PER ORIENTARE LO SGUARDO: CHI HA COSTRUITO DAVVERO IL RAV?
Il/la tirocinante potrebbe intervistare il/la referente del NIV e domandare chi abbia realmente contribuito al processo di autovalutazione della scuola, alla redazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e alla predisposizione del Piano di Miglioramento (PdM).
Secondo l'*Index*, lo sviluppo della scuola deve essere un processo partecipato (B1.1). È quindi importante comprendere se e in quale misura le diverse componenti della comunità scolastica siano state coinvolte nel processo di autovalutazione e di progettazione del miglioramento (CV.1).

Le priorità si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo (tre anni scolastici) attraverso progetti, azioni e attività programmate nel Piano di Miglioramento (PdM). La lettura del PdM consente al/alla tirocinante di comprendere i percorsi individuati dalla scuola per il miglioramento dell'area dell'inclusione e della differenziazione. Tale analisi documentale trova continuità nell'osservazione sul campo attraverso le domande della competenza CO.5, che guidano il/la tirocinante a rilevare, ad esempio, se gli strumenti di progettazione e valutazione utilizzati dai docenti si discostino dalla logica dell'etichettamento degli alunni e delle alunne con "bisogni educativi speciali (BES)", orientandosi invece verso una prospettiva centrata sugli alunni e sulle alunne che "incontrano ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione"(Booth e Ainscow, 2014). Tutti questi documenti sono pubblici e possono essere consultati sul portale UNICA, nella sezione *Scuola in Chiaro*. Alla loro analisi è opportuno affiancare un'intervista al Dirigente scolastico, a un suo collaboratore e al Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA), così da confrontare quanto dichiarato nei documenti con le pratiche e le rappresentazioni dei principali attori dell'organizzazione scolastica.

Resta tuttavia un limite di fondo, che introduce il passaggio successivo dell'analisi. Il RAV restituisce infatti un dato dichiarato, ossia un punteggio che la scuola attribuisce a sé stessa. Per quanto fondato e argomentato, tale dato non è sufficiente a dimostrare che l'inclusione sia effettivamente praticata nella quotidianità scolastica. Una scuola può autovalutarsi con un punteggio di quattro su sette e, nella pratica, realizzare processi inclusivi più efficaci o meno efficaci di quanto emerga dalla documentazione. Per comprenderlo è necessario abbandonare il livello formale dei documenti e osservare la struttura sommersa dell'organizzazione, nella quale prendono forma la cultura professionale, il clima organizzativo e le pratiche quotidiane. È proprio in questa dimensione che si collocano i punti di osservazione finalizzati a decodificare il linguaggio organizzativo, le modalità di accoglienza informale, il senso di appartenenza di alunni, alunne e famiglie e la presenza di adulti disponibili all'ascolto degli studenti. É il terreno che l'Allegato 3 presidia con le Competenze Organizzative, ad esempio nelle competenze CO.1, CO.6 e CO.7. La prima (CO.1) riguarda la qualità delle relazioni, l'accoglienza e il senso di appartenenza. La seconda (CO.6) esplora se la possibilità di dare e ricevere aiuto sia riconosciuta come una dimensione ordinaria della vita scolastica quotidiana. La terza (CO.7) consente di analizzare i criteri di formazione delle classi e la disposizione degli alunni e delle alunne in aula.

Dal documento alla struttura sommersa.

2.6 La struttura sommersa: la cultura organizzativa

Ogni organizzazione sviluppa una propria cultura e Schein (1996) la definisce come "l'insieme dei presupposti condivisi e dati per scontati che orientano il modo di agire, pensare e percepire di chi vi appartiene". Nella medesima prospettiva, Truxillo, Bauer ed Erdogan (2024) la descrivono come la "personalità dell'organizzazione", cioè un sistema di controllo informale che orienta i comportamenti anche in assenza di regole formalmente prescritte. Da una prospettiva diversa, come abbiamo visto nel Capitolo 1, Booth e Ainscow (2014) collocano le "culture inclusive" alla base del triangolo delle dimensioni per lo sviluppo inclusivo della scuola, perché sono i "valori delle culture a guidare le decisioni rispetto alle politiche e alle pratiche quotidiane". Le culture hanno regole esplicite o implicite, vengono costruite ed espresse attraverso "valori, narrazioni, storie, conoscenze, credenze, testi, arte, artefatti, regole formali e informali, rituali, sistemi e istituzioni" (p. 83). È attraverso la cultura che la comunità educante attribuisce un significato condiviso al proprio modo di operare, consentendo al cambiamento non solo di essere promosso, ma anche di consolidarsi fino a diventare sviluppo inclusivo. In sostanza, la cultura organizzativa costituisce la componente più profonda della struttura informale ed è il risultato di un lungo processo di sedimentazione delle esperienze professionali. Essa si alimenta nella quotidiana convivenza lavorativa, fatta di amicizie, conflitti, interessi personali e modalità consolidate di affrontare i problemi (Pizzi e Carosio, 2023). Si trasmette prevalentemente in modo tacito, spesso attraverso la forza della consuetudine, sintetizzata nell'espressione "si è sempre fatto così". Comprende inoltre reti di relazione esterne, leadership informali, pratiche condivise, routine organizzative e modalità di comunicazione che orientano il funzionamento della scuola.

L'importanza del connubio tra cultura e organizzazione scolastica è tracciata anche dal legislatore nel tempo, partendo dal D.P.R. 275/1999 che indica il Piano dell'Offerta Formativa quale documento fondamentale costitutivo "dell'identità culturale e progettuale" di ogni istituto scolastico della Repubblica. Tale principio è ulteriormente rafforzato dalla legge 107/2015, che fa del Piano Triennale dell'Offerta Formativa il fulcro dell'identità culturale, per definire tutta la progettazione extracurricolare e organizzativa autonoma della scuola, benché esso sia elaborato collegialmente dal Collegio dei docenti e approvato dal Consiglio d'istituto, espressione della comunità educante. Il D.Lgs. 66/2017 colloca l'inclusione scolastica proprio "nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curricolo". Le Indicazioni nazionali del curricolo (MIM, 2025) attribuiscono alla scuola il compito di strutturarsi come una "comunità educante" capace di coinvolgere docenti, dirigenza, famiglie ed enti del territorio non soltanto nella trasmissione dei saperi, ma anche nella costruzione di "culture educative attente a dimensioni quali la cura di sé e dell'ambiente, la creatività, l'immaginazione, il senso critico necessari a fronteggiare e governare l'universo in espansione delle tecnologie".

Fatte queste premesse, come osservare la cultura organizzativa? Secondo Schein, ripreso da Truxillo, Bauer ed Erdogan (2024), la cultura organizzativa si articola in tre livelli di profondità, rappresentati nella Figura 2.4: gli *artefatti,* cioè gli elementi visibili dell'organizzazione; i *valori dichiarati*, ovvero i principi ai quali la comunità afferma di ispirarsi; e i *presupposti di base,* ossia le convinzioni profonde, implicite e date per scontate che orientano realmente il modo di percepire, interpretare e agire delle persone.

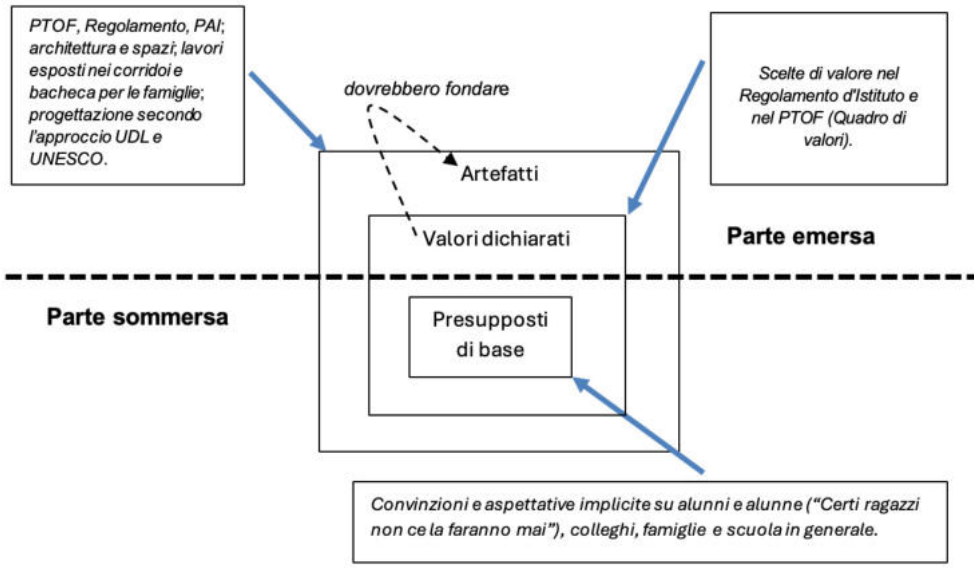


Figura 2.4 – I tre livelli della cultura organizzativa applicati alla scuola. Gli artefatti e i valori dichiarati appartengono alla parte emersa dell'organizzazione; i presupposti di base alla parte sommersa. Adattato da Truxillo, Bauer ed Erdogan (2024)

Artefatti: la cultura visibile

Il livello più esterno è quello degli *artefatti,* cioè di tutti gli elementi immediatamente osservabili entrando in una scuola. Nella Figura 2.4, ad esempio, vi confluiscono il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), i regolamenti d'istituto, il Piano per l'Inclusione, l'architettura degli edifici e degli spazi, l'organizzazione degli ambienti di apprendimento e la progettazione didattica eventualmente ispirata ai principi dell'Universal Design for Learning (UDL) e alle indicazioni dell'UNESCO. Essi rappresentano le manifestazioni più visibili della cultura organizzativa, quelle che il/la tirocinante incontra fin dal primo ingresso nell'istituto. Tra i lavori esposti nei corridoi, in classe e nell'agorà può osservare se compaiano anche quelli degli alunni e delle alunne con disabilità e se venga valorizzato il lavoro cooperativo oltre ai risultati individuali. Anche la bacheca per le famiglie è un artefatto che rivela se le informazioni siano accessibili a tutti, ad esempio tradotte nelle diverse lingue parlate dalle famiglie della scuola. In questa prospettiva si colloca la competenza CO.7, che invita il/la tirocinante a osservare l'organizzazione delle classi, la distribuzione equa e trasparente di spazi e risorse e la reale accessibilità per tutti delle uscite didattiche e delle attività esterne all'aula. La progettazione ispirata all'UDL, qui osservata come artefatto, diventerà operativa nel Capitolo 3, con la competenza CP.3 dell'Allegato 4.

I valori dichiarati fondano gli artefatti?

Il secondo livello è quello dei *valori dichiarati,* cioè dei principi che la scuola rende pubblici e ai quali afferma di ispirare il proprio operato quotidiano. Essi dovrebbero costituire il fondamento degli artefatti, orientando le decisioni organizzative e didattiche. Da dove provengono questi valori? Nelle organizzazioni complesse essi sono spesso formalizzati in uno o più codici o regolamenti etici[23], attraverso i quali l'or-

23 Il riferimento al codice etico vale come analogia: il D.Lgs. 231/2001 esclude dal proprio ambito gli enti pubblici non economici, e quindi le istituzioni scolastiche statali. Per il personale scolastico i doveri di condotta discendono dal codice di comportamento dei dipendenti pubblici (D.P.R. 62/2013).

ganizzazione esplicita i principi ai quali dovrebbe conformarsi l'agire collettivo. Anche la scuola compie continuamente scelte di valore prima di assumere decisioni organizzative e didattiche. Tali scelte possono trovare espressione nel Regolamento d'Istituto oppure nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, in particolare nella sezione dedicata alle azioni della scuola per l'inclusione scolastica.

Già nella prima edizione dell'*Index* (Booth e Ainscow, 2008) gli autori collocano le scelte fondanti nella dimensione "Creare culture inclusive", intesa come un insieme di presupposti che acquistano vero significato solo se autenticamente "condivisi" attraverso una deliberazione collegiale, anziché limitarsi a una rendicontazione formale nell'area "Inclusione e differenziazione" del RAV. Nella recente versione dell'*Index* (Booth e Ainscow, 2014) questa prospettiva si amplia. L'inclusione cessa di essere una tecnica organizzativa di autovalutazione e diventa la traduzione concreta di un *quadro di valori,* capace di orientare le politiche, le pratiche e le decisioni dell'intera comunità educante. I valori non costituiscono soltanto criteri di riferimento, ma rappresentano anche il motore dell'azione educativa quotidiana.

Box 17. STRUTTURA SOMMERSA E VALORI INCLUSIVI
La struttura sommersa della scuola è l'habitat naturale di valori inclusivi – *uguaglianza, empatia, fiducia, coraggio, rispetto, amore e gioia per l'apprendimento* – che non possono essere imposti attraverso una disposizione normativa o una circolare del dirigente scolastico.

I valori inclusivi si diffondono attraverso le relazioni quotidiane, i gesti informali, le decisioni educative e gli sguardi reciproci tra docenti, studenti e famiglie, modificando progressivamente la cultura organizzativa. Come ricordano gli autori, i valori "sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri e possono essere oggetto di un giudizio morale, che ne siamo consapevoli o meno"(p. 49). Questo punto di vista trova oggi una significativa conferma anche nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (MIM, 2025) che, nel paragrafo "Scuola che sa essere inclusiva", affermano che l'inclusione "può diventare cultura organizzativa solo se nasce come progetto condiviso intorno al quale conformare progressivamente l'agire comunicativo di tutti gli "attori": insegnanti, dirigenti, personale ATA, famiglie e enti del territorio" (MIM, 2025, p. 13). L'inclusione, dunque, non si realizza attraverso iniziative individuali o adempimenti formali, ma richiede una progressiva trasformazione della cultura organizzativa, fondata sulla condivisione di valori, linguaggi e responsabilità da parte dell'intera comunità educante.

I presupposti emergono quando vengono violati

Il livello più profondo della cultura organizzativa è infine quello dei *presupposti di base* (Figura 2.4). Tali presupposti non compaiono in alcun documento ufficiale, poiché consistono nelle convinzioni personali, spesso date per scontate, riguardo alle persone, agli studenti, ai collegi docenti, ai ruoli, all'apprendimento e alla valutazione, ai genitori e, più in generale, alle relazioni educative. Proprio perché impliciti, emergono con chiarezza soltanto quando vengono messi in discussione o violati (Box 18).

Box 18. ESEMPIO: "CERTI RAGAZZI NON CE LA FARANNO MAI"
Un'affermazione condivisa come "certi ragazzi non ce la faranno mai", pronunciata durante un consiglio di classe da uno o più docenti, senza suscitare alcuna obiezione, costituisce un esempio di presupposto culturale interiorizzato dalla comunità professionale della scuola. Le Indicazioni nazionali per i Licei (MIM, 2026, p. 18) rovesciano esattamente questo presupposto, quando descrivono il talento come potenziale cognitivo di ogni studente che, "se stimolato al massimo grado possibile da un ambiente capacitante", "può generare esiti imprevedibili, anche nelle situazioni di maggiore fragilità" (CV.4);

Una convinzione di questo tipo orienta, spesso inconsapevolmente, anche le aspettative e le pratiche valutative dei docenti, influenzando di conseguenza le opportunità di apprendimento offerte agli studenti. In relazione a tali convinzioni, la competenza CV.4, riportata nell' Allegato 5, chiama il/la tirocinante ad assumere una prospettiva valutativa orientata ai progressi dell'alunna/o rispetto al suo punto di partenza[24], anziché utilizzare un modello standard generico e uniforme per tutti gli alunni e le alunne.

La Figura 2.4 descrive la struttura interna della cultura organizzativa, mentre la Figura 2.2 mostra la sua collocazione all'interno dell'organizzazione scolastica. Gli artefatti e i valori dichiarati appartengono prevalentemente alla parte emersa della scuola, poiché trovano espressione in documenti, regolamenti e pratiche osservabili. I presupposti di base, invece, affondano le proprie radici nella struttura informale. È tuttavia nella *struttura sociale reale,* dove parte emersa e parte sommersa si incontrano, che la cultura organizzativa produce effetti concreti sul funzionamento quotidiano della scuola e diventa realmente osservabile. La prospettiva proposta dall'*Index* invita allora a spostare l'attenzione dalle caratteristiche individuali dell'alunno ai processi organizzativi che possono trasformarsi in ostacoli alla partecipazione. Così lo sguardo si sposta dall'alunno/a all'organizzazione. La domanda non diventa più "che cosa non riesce a fare questo studente?", bensì "quali barriere presenti nell'organizzazione scolastica ne limitano la partecipazione e l'apprendimento?". Tale interrogativo riflette la prospettiva del modello bio-psico-sociale, che interpreta la disabilità e il funzionamento della persona come esito dell'interazione tra la condizione di salute della persona e i fattori del contesto, tra cui l'organizzazione scolastica. Così l'utilizzo dei concetti di barriere e facilitatori porta l'organizzazione scolastica al centro dell'analisi, trasformandola da semplice sfondo a variabile determinante, che il/la tirocinante è chiamato/a a esplorare con gli interrogativi dell'*Allegato 3*. Nel Capitolo 3 imparerà invece a progettare partendo dal Profilo di Funzionamento (CP.1, *Allegato 4*) e a valutarne il funzionamento secondo l'approccio ICF (CV.3, *Allegato 5*). È proprio in questa prospettiva che i valori inclusivi devono smettere di essere principi astratti per tradursi concretamente nel curricolo e nelle strategie didattiche. Come mostra nella sua edizione più recente l'*Index* (Booth e Ainscow, 2024), la cultura organizzativa si modifica solo quando si ha il coraggio di "Costruire curricoli per tutti" (sezione C; Box 19). I valori dichiarati, quali la sostenibilità, i di-

Curricoli per tutti

Dall'alunno all'organizzazione

24 Nelle Indicazioni nazionali per i Licei (MIM, 2026, pp. 27-28) la progettazione curricolare "non è un atto burocratico, ma un progetto culturale unitario e condiviso collegialmente" e il feedback è "il vero motore della valutazione" – in sintonia con l'agency dello studente promossa dall'UDL 3.0.

ritti e l'uguaglianza, devono penetrare nelle attività di apprendimento quotidiane, superando la rigida trasmissione disciplinare per abbracciare temi legati alla vita reale.

Box 19. ESEMPIO: COSTRUIRE CURRICOLI PER TUTTI
Gli alunni e le alunne sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo, fanno ricerche sull'importanza dell'acqua e della cura del corpo, riflettono sulle sfide energetiche e sui diritti democratici, imparano l'importanza della comunicazione, dell'etica e del lavoro (CP.4; CP.5).

L'insegnamento diventa così un'esperienza di apprendimento attivo e cooperativo, nella quale le differenze non rappresentano un problema da compensare, ma la principale risorsa educativa a disposizione del docente. Il punteggio del RAV, quindi, non produce cultura organizzativa, ma ne restituisce una rappresentazione. La cultura organizzativa diventa così non solo oggetto di osservazione, ma il terreno su cui si costruisce il miglioramento della scuola. UNESCO (2017) e *Index* (Booth e Ainscow, 2024) convergono sul medesimo principio, che il/la tirocinante sarà chiamato/a a tradurre nella pratica con le competenze CP.4 e CP.5 dell'Allegato 4. In sostanza, l'inclusione scolastica non costituisce una meta da raggiungere una volta per tutte né una pratica riparativa rivolta a una minoranza, ma un processo continuo attraverso il quale la scuola si riconosce e realizza la propria missione educativa. Essa non può essere ricondotta soltanto agli strumenti di autovalutazione, come il RAV, ma riguarda la cultura organizzativa e le pratiche quotidiane dell'intera comunità scolastica. In questa prospettiva, il successo formativo richiamato dal D.P.R. 275/1999 non può considerarsi pienamente realizzato finché anche un solo studente incontra ostacoli che ne limitano la partecipazione e l'apprendimento.

2.7 Il ruolo della collegialità nella qualità della scuola: leggere e interpretare i contesti collaborativi

Appartenenza a una comunità professionale

Configurandosi come una comunità professionale, la scuola vede la propria architettura organizzativa e relazionale alimentata da una fisiologica tensione: quella tra la salvaguardia della dimensione individuale dei suoi membri e le istanze collettive richieste dall'istituzione. Gestire questa tensione significa prima di tutto riconoscerla come parte del percorso di costruzione di un'appartenenza all'istituzione e integrarla all'interno di un processo di crescita e sviluppo, in cui le inclinazioni e i bisogni del singolo coesistano con le credenze, i valori e gli obiettivi condivisi del gruppo (McLaughlin, 1994). È in questo quadro che la collegialità si rivela una delle risorse più incisive per la crescita e il benessere professionale dei docenti e dell'intera comunità educativa, sebbene rappresenti spesso anche l'elemento di maggiore fragilità nel contesto scolastico italiano.

Si consideri che tradizionalmente l'insegnamento è stato inteso come un'attività prevalentemente individuale, confinata entro le mura dell'aula e determinata quasi esclusivamente dal rapporto diretto con gli alunni. Questo atteggiamento si riscontra tuttora, tra alcuni insegnanti che manifestano una certa riluttanza verso pratiche di condivisione e collaborazione, evidenziando una latente fatica nel bilanciare autonomia e collegialità, dimensioni che, anziché essere integrate, vengono ancora percepite come istanze dicotomiche e tra loro inconciliabili (Bagnato, 2024). Si tratta

di docenti che raramente dichiarano in modo aperto il rifiuto verso il lavoro collegiale, data anche la solida base normativa che pone gli organi collegiali al centro dell'impianto educativo-didattico (D.P.R. 416/1974; D.Lgs. 297/1994; D.P.R. 275/1999), essi preferiscono piuttosto adottare forme di resistenza passiva, come ridurre la loro partecipazione a un mero adempimento burocratico. Di conseguenza, ciò che si realizza negli spazi della collegialità, non scaturisce da un'autentica motivazione, da un'intenzionalità condivisa o da un reale coinvolgimento professionale.

Per comprenderne le ragioni occorre anzitutto chiarire il significato stesso del termine. La collegialità è il principio secondo cui il potere o un'attività sono esercitati non da un singolo individuo, bensì da un gruppo di persone – un *collegio* – che opera in modo unitario e paritario. Nella scuola, gli organismi istituzionali previsti dalla legge e deputati a prendere decisioni – a manifestare, in termini più propriamente giuridici, una volontà di potere – sono il Collegio dei docenti e la sua articolazione nei Dipartimenti, il Consiglio di Istituto, i Consigli di classe, interclasse e intersezione (D.Lgs. 297/1994; D.P.R. 275/1999). A questi si aggiungono i gruppi di lavoro trasversali – per progetto, per commissione, per area funzionale – che si formano e si sciolgono nel corso dell'anno scolastico o di un ciclo progettuale. Nel contesto scolastico, la dimensione collegiale non si esaurisce nella sola collaborazione tra docenti, ma si estende anche ad un'ampia rete di figure specialistiche – quali psicologi, pedagogisti e neuropsichiatri – chiamate a integrare linguaggi, competenze ed esperienze in funzione di obiettivi educativi condivisi. Un confronto complesso basato sul rispetto dei diversi ruoli e sul riconoscimento delle competenze e responsabilità specifiche di ogni professionista. Un chiaro esempio di tale sinergia multiprofessionale è rappresentato dal lavoro svolto all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) per gli studenti con disabilità.

La collegialità e le sue articolazioni

Poiché la loro composizione risponde ad un mandato istituzionale-organizzativo (*top-down*) che ne determina le regole, l'assetto e le finalità, tali organismi si configurano come gruppi formali. Al loro interno si aggregano professionisti con percorsi formativi differenti, personalità eterogenee e visioni pedagogiche ora convergenti ora contrastanti, di conseguenza il successo della dimensione collegiale si gioca sulla capacità di strutturare un'unità globale e interdipendente in grado di integrare progressivamente le affinità e le divergenze dei suoi membri (Bagnato, 2024). A questi si affiancano i gruppi informali di docenti, ovvero aggregazioni spontanee basate soprattutto su affinità personali o professionali e coinvolgimento affettivo (colleghi che pranzano insieme, condividono il pendolarismo, o si confrontano informalmente nei corridoi) che esercitano un'influenza significativa sul clima organizzativo. Queste dinamiche relazionali tra colleghi rappresentano un importante catalizzatore per il miglioramento della scuola, poiché le consuetudini, le alleanze tacite e i codici relazionali non scritti spesso orientano le condotte più delle norme formali. Al contrario, la partecipazione ai gruppi collegiali formali viene spesso vissuta dai docenti come una serie di inutili e faticose incombenze. Il tempo ad essa destinato è percepito come un carico aggiuntivo e marginale rispetto alla priorità del lavoro d'aula, a cui si somma il rischio costante di trovarsi coinvolti in conflitti riguardo alle scelte curricolari e didattiche.

Gruppi formali e informali

Per il docente tirocinante diventa dunque fondamentale esercitare uno sguardo riflessivo sulle ragioni profonde che spingono gli insegnanti a una partecipazione sterile o passiva, decodificando le cause di una collegialità inefficace. Un'analisi indispensabile per comprendere, d'altra parte, quanto la collaborazione tra docenti e la

Tipologia di collegialità

condivisione dei saperi diventano leve strategiche, specialmente nella promozione di percorsi inclusivi capaci di rispondere alla complessità dei bisogni formativi di alunni/e con disabilità.

È opportuno dunque rilevare come la collegialità non si manifesti in un unico modo nel contesto scolastico, distinguendo tra:

– una collegialità "a cuscinetto" dove il gruppo funge da ammortizzatore delle tensioni, da facilitatore del cambiamento e da moltiplicatore delle risorse professionali presenti.
– una collegialità "volvente", dove il gruppo ruota su sé stesso senza produrre avanzamento, consumando energie professionali in dinamiche di attrito anziché convogliarle verso obiettivi condivisi.

Saperle distinguere nella quotidianità scolastica vuol dire riconoscere quando un approccio è positivo e propositivo alla collaborazione ed è orientato alla sincronizzazione delle prospettive, alla condivisione delle pratiche e alla co-progettazione (Box 20). Significa anche comprendere che la collegialità non sia un processo spontaneo, bensì una dimensione della professionalità docente che richiede di essere intenzionalmente strutturata, appresa e coltivata, trovando nella leadership scolastica un fondamentale punto di forza e di indirizzo. L'efficacia della collegialità si realizza, infatti, soltanto quando la comunità docente sviluppa la reale convinzione che il lavoro condiviso sia ben guidato e conduca a un effettivo miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento (Shah, 2012).

Box 20. ESEMPIO: COLLEGIALITÀ A "CUSCINETTO" E "VOLVENTE", UN CONFRONTO

Contesto: Il dirigente scolastico, su indicazione della docente di sostegno, convoca un consiglio di classe straordinario per definire gli interventi educativi necessari a seguito di ripetuti comportamenti problema da parte di un alunno con disabilità cognitiva.

	Collegialità a cuscinetto	**Collegialità volvente**
Punto di partenza	Riconoscimento della difficoltà di gestione come realtà collettiva su cui riflettere per agire insieme	Espressione individuale della difficoltà, come fattore puramente subito, privo di corresponsabilità e su cui si delega l'intervento
Oggetto della discussione	Analisi funzionale del contesto; co-progettazione di interventi di rimodulazione della didattica: definizione di una compresenza più efficace	Rievocazione sterile degli episodi critici, deresponsabilizzazione diffusa, colpevolizzazione di famiglia e specialisti esterni, e dei servizi. Lamentele per i ritardi accumulati e il mancato completamento del programma didattico
Esito	Definizione di un piano d'azione, riduzione dello stress dei docenti, tutela dell'alunno	Inasprimento del clima tra i colleghi, rinvio della presa in carico del problema ad un successivo colloquio con la famiglia, stallo delle prassi d'aula

Per comprendere cosa determini l'una o l'altra forma di collegialità, è necessario porre attenzione a tre macro-fattori (Truxillo, Bauer & Erdogan, 2024, p. 305) che caratterizzano un gruppo:

– la composizione
– le dinamiche di relazione
– le cognizioni ed emozioni collettive.

La composizione del gruppo rappresenta una variabile critica che si articola su un duplice piano: quello quantitativo, per cui l'ampiezza numerica incide direttamente sulle dinamiche di partecipazione. Nei gruppi particolarmente numerosi tende a innescarsi il fenomeno della *pigrizia sociale* – ovvero la tendenza dei singoli a ridurre il proprio impegno quando agiscono all'interno di un collettivo ampio rispetto a quando lavorano individualmente o nei piccoli gruppi (*ibidem*). Sul piano qualitativo, invece, la composizione richiama l'insieme delle risorse professionali, cognitive e relazionali di cui i membri sono portatori; un patrimonio ricco e diversificato su cui la comunità scolastica può investire in un'ottica di crescita e miglioramento. È evidente come tutto ciò richieda una elevata capacità di regia da parte della leadership scolastica, che deve possedere una mappatura delle competenze presenti negli organi collegiali, non solo disciplinari ma anche esperienziali e formative, e trasformarle in catalizzatori di innovazione didattica e di sviluppo dell'intera comunità professionale. Senza questa visione, il rischio è di sovraccaricare i soliti docenti più propositivi, lasciando sullo sfondo una diffusa frammentazione e disimpegno. Su questo scenario incide pesantemente anche il continuo *turn-over* del personale, che tra trasferimenti, assegnazioni provvisorie e supplenze annuali, genera una instabilità strutturale che ostacola la costruzione di alleanze solide e durature.

In linea con tali presupposti e al fine di orientare sempre più consapevolmente lo sguardo del tirocinante, le Tabelle 2.1, 2.2 e 2.3, riportano, a titolo esemplificativo, una selezione di indicatori desunti dall'*Index* e dalle Guide UNESCO utili a guidare la riflessione critica.

Indicatori	**Domande guida**
B1.2 La scuola ha un approccio inclusivo alla leadership	m) Le conoscenze e le competenze specifiche del personale vengono valorizzate quando si prendono decisioni? n) Le riunioni sono presiedute da persone diverse e si garantisce che ognuno possa contribuire?
B 1.4 Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate?	a) Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche? b) Le competenze, le conoscenze e gli interessi del personale docente e non docente sono ampiamente noti, e non solo quelli impliciti nel titolo professionale o forniti nella descrizione del loro lavoro? c) Il personale viene consultato su come utilizzare al meglio le proprie competenze e conoscenze a beneficio della scuola e della comunità? k) È riconosciuto come un bene il fatto che persone diverse abbiano differenti punti di forza sia personali che professionali?
B1.5 I nuovi arrivati tra il personale vengono aiutati ad ambientarsi a scuola?	k) I nuovi arrivati vengono incoraggiati a dare un contributo nelle riunioni? p) I nuovi arrivati vengono incoraggiati a pensare che la loro presenza e il loro contributo farà la differenza nelle culture della scuola.

Tab. 2.1 – Esempio di indicatori e domande guida (Booth e Ainscow, 2008; 2014)

Indicatori	Domande guida
4.4 *I docenti e il personale di supporto hanno l'opportunità di partecipare ad attività di formazione professionale continua sui temi delle pratiche inclusive ed equ*e.	I docenti hanno l'opportunità di osservarsi reciprocamente durante il lavoro in classe al fine di condividere idee e buone pratiche?

Tab. 2.2 – Esempio di aree da esaminare (UNESCO, 2016; 2017)

Dalla composizione degli organi collegiali scaturisce l'architettura relazionale, attraverso la ripartizione dei ruoli, la negoziazione di norme interne esplicite e implicite che orientano il comportamento dei membri e la gestione di eventuali conflitti interpersonali (tra singoli individui), intragruppo (tra fazioni all'interno dello stesso consiglio di classe o dipartimento) oppure intergruppo (tra diversi organi collegiali all'interno della stessa istituzione scolastica). All'interno di queste dinamiche interpersonali e gruppali operano le cognizioni ed emozioni condivise, si tratta dell'insieme di credenze e modelli interpretativi diffusi all'interno della comunità professionale che permette l'allineamento dei processi operativi e decisionali verso traguardi comuni. Le cognizioni condivise possono operare anche su un piano disfunzionale. Si pensi alla tendenza a delegare totalmente al docente di sostegno la presa in carico dell'alunno con disabilità; se la scuola non ha sviluppato una forte cognizione collettiva orientata alla corresponsabilità educativa (come previsto dal D.Lgs. 66/2017) rischia di consolidare un modello interpretativo implicito e pervasivo per cui l'alunno con disabilità apparterrebbe al docente di sostegno, mentre il resto della classe al docente curricolare. Questo modello finisce per orientare, più o meno esplicitamente, i ruoli e le norme comportamentali nel consiglio di classe. Per tale ragione esplorare il quadro di valori e credenze su cui si fonda l'azione educativa di ogni docente è di fondamentale importanza per il/la tirocinante. Un'analisi che gli consente di comprendere in quale misura questi principi derivino da una visione comunitaria condivisa o siano, invece, l'esito di interpretazioni soggettive spesso contrastanti e lontane da essa. Anche in questo caso *l'Index* offre elementi su cui riflettere ulteriormente:

Indicatori	Domande guida
B1.1 La scuola intraprende un processo di sviluppo partecipato	i) Il personale riflette sul fatto che il cambiamento diventa sviluppo quando rispecchia i valori desiderati? k) È chiaro che collegare i valori alle azioni sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche della scuola può contribuire allo sviluppo continuo della scuola stessa? m) I membri della scuola riflettono sul modo in cui le culture in essa presenti possano ostacolare o promuovere lo sviluppo inclusivo?

Tab. 2.3 – Esempio di indicatori e domande guida (Booth e Ainscow, 2008; 2014)

2.7.1 Corresponsabilità e co-progettazione educativo-didattica per l'inclusione

Corresponsabilità: da principio a prassi metodologica

Quanto fin qui argomentato delinea l'orizzonte di senso in cui il tirocinante deve collocare le proprie riflessioni, focalizzando lo sguardo su quanto e come la condivisione dei processi inclusivi, nel contesto scolastico osservato, sappia tradursi in una prassi effettivamente agita all'interno degli organi collegiali, anziché rimanere confinata al piano della mera proclamazione formale.

A tal proposito, il dettato normativo è puntuale e vincolante; nell'art.1 del D.Lgs.66/2017 si afferma infatti che "l'inclusione scolastica […] è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo" di ogni studente; di conseguenza, il campo visivo del tirocinante deve estendersi all'intera comunità scolastica e non limitarsi al ristretto perimetro del consiglio di classe. L'obiettivo è comprendere se la cultura inclusiva appartiene intrinsecamente e stabilmente alla *vision* e alla *mission* dell'istituto non solo come sezioni da compilare nel PTOF, ma come pratica quotidiana diffusa e vissuta da ciascun membro; valutando dunque quanto il piano dei principi agisca in modalità autentica ed efficace su quello metodologico-organizzativo (Cottini, 2017).

Va sottolineato che l'affermazione di una cultura inclusiva, autenticamente diffusa e partecipata, non deve essere fraintesa come un'omologazione delle professionalità. Riconoscere una responsabilità educativa comune non equivale a confondere i ruoli o ad assumere che "tutti possano fare tutto", richiede, al contrario, la massima valorizzazione delle competenze specialistiche di ciascuno all'interno di una collaborazione e alleanza educativa. Dunque, pur essendo contitolare della classe al pari degli altri colleghi e condividendo su un piano di piena corresponsabilità il processo di inclusione, al docente di sostegno va riconosciuta una professionalità specialistica imprescindibile nel guidare i processi educativi verso il raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni con disabilità (*ibidem*). Costruire una collegialità valida e autentica su questi processi richiede un duplice impegno: da un lato il docente di sostegno è chiamato ad assumere un ruolo pivotale nell'attivare e coordinare la rete dei sostegni didattici e sociali tra colleghi, famiglie e servizi del territorio, dimostrando capacità metodologiche, sociali e gestionali specifiche ed efficaci come indicato nelle competenze riportate nel *Profilo* dell'Allegato 1. Dall'altro la comunità scolastica deve riconoscere il valore di tale figura, leggerla come risorsa metodologica per tutto il team docente, aprendosi alla condivisione delle pratiche e al confronto sulle competenze per co-progettare percorsi educativo-didattici davvero inclusivi. Questo riconoscimento reciproco costituisce l'unica via per superare il meccanismo distorto della delega totale, che riduce il docente di sostegno a gestore unico dell'inclusione e relega i colleghi curricolari al ruolo di spettatori o esecutori esterni.

La validità della collegialità (a cuscinetto) è messa alla prova in due momenti cruciali: in prima battuta all'interno del consiglio di classe dove si costruisce una visione pedagogica comune rispetto alla stesura del PEI e successivamente nella condivisione e approvazione della progettazione in seno al GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione). Nel primo gruppo collegiale, la collaborazione si concretizza nella partecipazione attiva di tutta la componente docente chiamata a confrontare e analizzare i possibili interventi educativi, finalizzati alla crescita globale della persona soprattutto sul piano dello sviluppo relazionale e dell'autonomia. Risulta importante il ruolo di regista del docente di sostegno nel mantenere il confronto sempre orientato

ai principi dell'inclusione, fornendo le coordinate metodologiche necessarie a guidare la lettura del contesto e dei bisogni formativi dei discenti, la valutazione di proposte didattiche alternative e innovative e l'individuazione dei supporti necessari.

All'interno di queste traiettorie progettuali, il docente specializzato è chiamato a promuovere una riflessione fondata sull'idea che gli elementi chiave della pianificazione – la definizione degli obiettivi, l'individuazione di risorse, strategie e tempistiche disciplinari, nonché la costruzione di criteri e strumenti valutativi coerenti – debbano fungere da fattori cerniera, ossia da punti di raccordo essenziali tra la progettazione curricolare e quella individualizzata.

Si tratta, dunque, di costruire un confronto democratico e articolato, carico di un'enorme responsabilità sociale: è in questa sede collegiale che si delineano le strategie di accompagnamento e di cura destinate a segnare il percorso esistenziale degli alunni, tanto a scuola quanto in ogni altro loro contesto di vita. Per questa ragione, una progettazione educativo-didattica che intenda strutturarsi con reale intenzionalità formativa e trasformativa richiede l'esercizio di una collegialità che non può essere ridotta ad un mero adempimento burocratico, né ridursi a una compilazione formale o alla riproduzione di documenti preesistenti (cfr. CO.2; CO.5; CP.1).

La proposta di Piano Educativo Individualizzato, elaborata dai docenti del consiglio di classe, richiede di essere approvata all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). Si tratta di un ulteriore spazio collegiale in cui il confronto e la condivisione si fondano su una pluralità interistituzionale, caratterizzata dalla presenza di diverse professionalità (neuropsichiatri, psicologi, educatori) con cui la scuola è tenuta a dialogare. In questo contesto, l'istituzione scolastica si confronta anche con la famiglia, alla quale è chiamata a presentare le scelte educativo-didattiche operate, motivando l'impianto metodologico in relazione al Profilo di Funzionamento dell'alunno. In questa sede, la solidità progettuale gioca un ruolo fondamentale, per cui quando le scelte non sono frutto del lavoro isolato del docente di sostegno, ma nascono da un confronto reale e consapevole, l'intero team ne diventa garante. Di conseguenza la scuola non si presenta con posizioni frammentate o delegate al solo docente di sostegno, ma coralmente è capace di sostenere e motivare l'intero percorso inclusivo costruito.

Va ricordato che in base al principio di auto-determinazione (ONU, 2009) la normativa vigente (D.I. 180/2020 e 153/2023)[25] "riconosce una collocazione chiara e forte" del discente con disabilità all'interno del GLO (Ianes & Demo, 2021).

La partecipazione è riconosciuta in quanto la programmazione educativo-didattica non ha come riferimento spazio-temporale solo il contesto scolastico, ma considera lo studente con disabilità come membro di una comunità più ampia in cui ricoprire potenziali ruoli (*ibidem)*; pertanto, è nella visione ampia del progetto di vita che il discente entra a far parte di una collegialità determinante, esercitando il suo diritto a partecipare alla costruzione dell'intero processo decisionale: dall'identificazione

25 Nelle linee guida concernenti la definizione delle modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e del modello di PEI da adottare da parte delle istituzioni scolastiche si afferma: "Nelle scuole secondarie di secondo grado è assicurata la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti con disabilità al GLO che le/li riguarda, nel rispetto del principio di autodeterminazione, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. In particolare, si avrà cura di sviluppare *processi decisionali supportati*, ai sensi della stessa Convenzione ONU (CRPD)" (D.I. 182/2020 e D.I. n. 153/2023).

degli obiettivi, alla scelta delle alternative praticabili, fino alla stima dei risultati ottenuti (Giraldo, 2019).

Quanto argomentato mira a guidare il docente tirocinante nello sviluppo di una riflessione critica sulle molteplici dimensioni operative che definiscono la qualità della collegialità nella costruzione dei processi inclusivi. Poiché il tirocinante non sempre ha l'opportunità di partecipare direttamente alla stesura del PEI, l'analisi proposta intende soprattutto sollecitare, all'atto della sua consultazione un'ulteriore chiave di lettura, ovvero oltre che analizzare il contenuto formale del documento, cercare di interpretarlo alla luce del processo (confronto, negoziazione, corresponsabilità e co-progettazione) che lo ha determinato.

Infine che il GLI – le cui composizioni e funzioni sono state presentate nel Box 14 – e il Dipartimento per l'Inclusione rappresentano ulteriori e determinanti spazi di articolazione collegiale. Il GLI nominato e presieduto dal Dirigente scolastico è composto da docenti curricolari e di sostegno, specialisti ASL ed eventualmente personale ATA. Nel Dipartimento, invece, tutti i docenti di sostegno dell'istituto scolastico trovano un luogo privilegiato di confronto, condivisione metodologica, progettazione e supporto professionale. Gli incontri dipartimentali vengono regolarmente verbalizzati ed esercitano funzioni propositive o deliberative su aspetti tecnici e specifici relativi ai processi inclusivi. Tali deliberazioni e proposte vengono successivamente portate all'attenzione del Collegio dei Docenti per la loro formale approvazione. L'importanza di questo spazio risiede nella capacità di concentrare risorse professionali che per formazione condividono i medesimi modelli interpretativi dell'inclusione, configurandosi come una fucina di proposte e iniziative per il miglioramento continuo delle pratiche inclusive di tutta la scuola. Quando tale approccio costruttivo viene meno, il Dipartimento rischia di tradursi in un contenitore di criticità e lamentele legate alle singole esperienze didattiche. Non è raro, infatti, assistere a manifestazioni di disagio legate alla gestione dei casi più complessi che, anziché diventare oggetto di condivisione e ricerca metodologica per l'individuazione di soluzioni operative, si trasformano in occasioni per rivendicare il proprio sforzo professionale, contrapponendolo ad un presunto disimpegno dei servizi territoriali o delle famiglie. Anche questa, come già affermato, rappresenta una forma di collegialità – una collegialità volvente – che tuttavia svuota di significato pedagogico gli spazi di condivisione, trasformando appuntamenti istituzionali di rilievo professionale in occasioni perse di crescita per l'intera comunità scolastica.

Box 21. ***IN SINTESI***

- La scuola autonoma è un'organizzazione complessa, non una semplice somma di classi e uffici: obiettivi, tecnologie, persone e strutture sono componenti interdipendenti, immerse nell'ambiente-territorio (modello di Leavitt).
- Le componenti dell'organizzazione sono tenute insieme da legami deboli, ciò che viene deliberato non si traduce automaticamente in pratica e questo spiega sia l'innovazione sia la staticità in una scuola.
- Ogni scuola ha una struttura formale (*emersa*: organi, ruoli, PTOF, RAV, PdM) e una informale (*sommersa*: pratiche, relazioni, presupposti di base); la loro intersezione è la *struttura sociale reale*, la scuola vissuta ogni giorno.
- I documenti dichiarano, la cultura organizzativa agisce: lo scarto tra dichiarato e praticato – nel linguaggio, nelle riunioni, nella distribuzione delle risorse, nelle reti con il territorio – è il principale punto di osservazione del/della tirocinante (si vedano le *Guide per l'osservazione* riportate nell'Allegato 3).
- L'*Index* sposta la domanda dall'alunno/a all'organizzazione: non "che cosa non riesce a fare questo studente?", ma "quali ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione può rimuovere la scuola?".
- La scuola è una comunità professionale e la collegialità agisce come un dispositivo strategico di coordinamento, confronto e co-progettazione.
- La collegialità all'interno dell'ambiente scolastico può manifestarsi secondo due modalità opposte: "a cuscinetto", che ammortizza le tensioni e valorizza le risorse professionali; oppure "volvente", dove il gruppo ruota su sé stesso sprecando energie in conflitti senza esito irrigidendo le posizioni dei membri, incapaci di trovare una convergenza verso traguardi comuni.
- La *composizione*, le *dinamiche di relazione* e le *cognizioni ed emozioni collettive* rappresentano le variabili critiche su cui riflettere per comprendere il funzionamento degli organi collegiali.
- La progettazione educativo-didattica del discente con disabilità è un processo di condivisione e di corresponsabilità che trova nella collegialità (consiglio di classe; GLO; GLI, Dipartimento per l'inclusione ecc.) lo spazio privilegiato di definizione.

Capitolo 3
La progettazione condivisa

3.1 Dall'analisi del contesto alla progettazione del PEI; 3.1.1 Dagli assi alle dimensioni; 3.1.2 Il PEI come sistema aperto: continuità e inclusione; 3.1.3 L'analisi del PEI nel Percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico per gli alunni con disabilità; 3.2 La gestione dello spazio: la cornice normativa; 3.2.1 Dalle cornici teoriche ai modelli organizzativi; 3.2.2(Ri)Partire dall'aula tradizionale; 3.2.3 Indicazioni di lavoro ed esempi; 3.3 La gestione del tempo; 3.3.1 La cornice normativa e le esperienze nazionali; 3.3.2 Due livelli di progettazione del tempo; 3.3.3 Indicazioni di lavoro ed esempi; 3.4 Le interazioni in ambienti analogici e digitali: ruoli e funzioni; 3.4.1 Orientare lo sguardo e il linguaggio; 3.4.2 Le tecnologie didattiche e la funzione di mediazione; 3.4.3 La mappa delle risorse: servizi e personale specializzato; 3.5 La valutazione nel curricolo inclusivo: guardare oltre la funzione sommativa; 3.5.1 La costruzione di un processo valutativo: i nodi fondamentali; 3.5.2 La valutazione del comportamento: indicazioni essenziali; 3.6 Dalle *Guide per l'osservazione* alle proposte progettuali; 3.6.1 La riprogettazione

3.1 Dall'analisi del contesto alla progettazione del PEI

Il nuovo PEI

Il nuovo PEI (Piano Educativo Individualizzato) è stato introdotto per superare l'approccio puramente medico e standardizzato alla disabilità, adottando il modello bio-psico-sociale dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) (OMS, 2001). La sua stesura non rappresenta più un semplice adempimento burocratico ma un progetto di vita, personalizzato e focalizzato sulle potenzialità reali dell'alunno. I modelli predisposti a livello ministeriale si presentano come un dispositivo unitario e che richiama nella sua definizione il fondamentale ruolo della co-partecipazione e della corresponsabilità di tutti gli attori coinvolti nel processo di inclusione e guarda con attenzione ai contesti di vita del discente in termini di attività e partecipazione.

Il nuovo PEI, ispirandosi all'UDL (*Universal Design for Learning*) e ai criteri UNESCO, rappresenta un modello di inclusione scolastica basato sull'adattamento del contesto e del curricolo comune a tutti gli studenti.

La normativa di riferimento: tra continuità e novità

La prima definizione di PEI si rintraccia all'interno dell'art. 5, comma 1 del DPR del 24 febbraio 1994: "Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione [...]"; successivamente, il D.Lgs. 66/2017, aggiornato dal D.Lgs. 96/2019, introduce importanti novità nel disciplinare l'inclusione scolastica formalizzando il passaggio dalla Diagnosi Funzionale al Profilo di Funzionamento, ridefinendo i Gruppi per l'inclusione scolastica e infine, integrando il Progetto Individuale nel Piano Educativo Individualizzato (PEI).

I punti cardine della suddetta normativa prevedono:

- l'idea di "funzionamento" e di "ambiente di apprendimento";
- l'esame del contesto con l'individuazione di barriere e facilitatori;

– le quattro dimensioni per una progettazione educativa;
– l'importante ruolo alla co-partecipazione e corresponsabilità il coinvolgimento attivo di tutte le figure di supporto nel Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), che include scuola, specialisti e famiglia. Quest'ultima partecipa attivamente e può proporre modifiche alla bozza del documento;
– una definizione condivisa dei criteri di valutazione, dei percorsi personalizzati e differenziati e delle modalità di verifica, introducendo disposizioni a tutela di un percorso curricolare completo eliminando l'esonero parziale o totale dalle discipline;
– ll passaggio alla digitalizzazione, per favorire attraverso la compilazione su piattaforma digitale, la velocizzazione delle consultazioni, una maggiore riservatezza e agevolare la condivisione tra le parti.

3.1.1 Dagli assi alle dimensioni

Le Linee guida del D.I. 153/2023 riportano testualmente:

Per oltre venticinque anni – a partire dal DPR 24 febbraio 1994 – gli insegnanti italiani hanno seguito un particolare modus operandi, basandosi sull'individuazione di "Assi", attraverso cui l'esame della condizione del bambino e della bambina, già dalla Scuola dell'Infanzia, consentiva di articolare una conoscenza approfondita della persona nel suo sviluppo evolutivo, sulla quale costruire i successivi interventi.

Ai sensi del DPR 24 febbraio 1994, venivano individuati, nella Diagnosi funzionale, 7 "Assi", a) cognitivo; b) affettivo-relazionale; c) linguistico; d) sensoriale; e) motorio-prassico; f) neuropsicologico; g) dell'autonomia personale e sociale, a cui si aggiungevano – nel Profilo Dinamico Funzionale – ulteriori due "Assi": a) comunicazionale; b) dell'apprendimento (MIM, 2020; 2023). Con il D.Lgs. 66/2017 si definisce un passaggio non soltanto lessicale – che sostituisce il termine "asse" con quello di "dimensione" –, ma un vero e proprio cambio di paradigma. Tale scelta rispecchia il valore che la parola assume nel modello bio-psico-sociale dell'ICF, in cui le dimensioni indicano le differenti componenti del funzionamento umano: dalle condizioni di salute ai fattori ambientali e personali che agiscono come facilitatori o ostacoli nel funzionamento dell'alunno (Pinnelli & Fiorucci, 2020). Le dimensioni divengono, dunque, elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte della "intera comunità scolastica" e, contestualmente, di una progettualità educativa in grado di far interloquire le "coordinate cliniche" (*ibidem*) con le variabili contestuali, per la realizzazione di un "ambiente di apprendimento" che dia modo di soddisfare i "bisogni educativi individuati".

Nel nuovo modello di PEI le diverse dimensioni nelle quali si sviluppa l'attività e la partecipazione della persona, in relazione allo sviluppo degli apprendimenti, sono:

A. Dimensione della Socializzazione e dell'Interazione
B. Dimensione della Comunicazione e del Linguaggio
C. Dimensione dell'Autonomia e dell'Orientamento
D. Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento

Box 22. IL PEI E IL PASSAGGIO DAL D.I. 182/2020 AL D.I. 153/2023

I nuovi modelli di PEI sono stati introdotti dal Decreto n.182 del 2020, il provvedimento definisce i modelli unici per ogni ordine di scuola (allegati A1/A2/A3/A4), le relative linee guida e le modalità di assegnazione delle misure di sostegno. Per superare i blocchi legali del TAR e chiarire alcune regole, nel 2023 fu modificato dal Decreto interministeriale n.153. Le novità principali riguardano il passaggio ai percorsi differenziati nelle scuole secondarie di secondo grado, la partecipazione attiva delle famiglie e la gestione dell'orario scolastico. In particolare, per le scuole secondarie di secondo grado:

– *Eliminazione dell'esonero.* Nelle scuole superiori non si parla più di "esonero" dalle materie, ma si definiscono percorsi differenziati o obiettivi specifici quando non è possibile una progettazione personalizzata.
– *Rientro nei percorsi ordinari.* Vengono chiarite le regole e i passaggi per tornare a una programmazione curricolare o personalizzata partendo da una differenziata.

Il ruolo della famiglia nel GLO (Gruppo di Lavoro Operativo)

– Si ribadisce che *la famiglia partecipa a pieno titolo* alle riunioni del GLO.
– *Progetto individuale*: nelle linee guida non si prevede più l'obbligo di un passaggio formale legato alla richiesta del progetto da parte dei genitori.

Il GLO e l'orario scolastico

– *Orario a scuola:* nel PEI va specificato chiaramente se lo studente frequenta per tutte le ore o se ci sono assenze lunghe per gravi motivi di salute, d'accordo con i medici e la famiglia.
– *Composizione del GLO.* Tra le figure esterne al contesto scolastico, possono partecipare: specialisti e terapisti dell'ASL; specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia; operatori/operatrici dell'Ente Locale, soprattutto se è attivo un Progetto Individuale; componenti del GIT.

3.1.2 Il PEI come sistema aperto: continuità e inclusione

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) non è un documento isolato, ma deve essere strettamente integrato con la programmazione di classe e il curricolo di istituto. Questo raccordo è un principio cardine dell'inclusione scolastica, sancito dalla normativa e sorretto da precise motivazioni pedagogiche, organizzative e sociali. In merito alle motivazioni normative si rileva come i dispositivi del D. Lgs. 66/2017 e del D.I. 182/2020 stabiliscono espressamente che l'inclusione scolastica si realizza attraverso la progettazione curricolare, extra-curricolare, organizzativa e didattica. Per questo motivo, il PEI deve esplicitare le modalità di raccordo con la programmazione della classe. Congiuntamente si specifica come la progettualità si realizza sulla base di una corresponsabilità educativa; pertanto, l'integrazione del PEI nel curricolo riconosce che l'alunno con disabilità è preso in carico da tutto il consiglio di classe/interclasse/intersezione, e non solo dal docente di sostegno.

Ai riconoscimenti normativi si affiancano precise istanze pedagogiche e didattiche come:

Una progettazione integrata e condivisa

– *Evitare la separazione didattica.* Un PEI avulso dalla classe rischia di trasformarsi in una "didattica parallela" o segregante. Collegare gli obiettivi individualizzati a quelli della classe permette di individuare punti di contatto (nuclei fondanti della disciplina, temi trasversali) anche quando si utilizzano programmazioni differenziate o fortemente semplificate.
– *Promuovere la partecipazione ai processi di apprendimento.* Permette all'alunno di vivere l'esperienza scolastica all'interno del gruppo dei pari, prendendo parte a tutte le attività didattiche, ai laboratori, alle uscite didattiche, ai momenti di con-

fronto pur usufruendo di strategie, facilitazioni e adattamenti adeguati ai bisogni.
– *Promuovere processi inclusivi autentici* attraverso l'Universal Design for Learning (UDL). Progettare il curricolo di classe tenendo già conto dei bisogni espressi nel PEI (e viceversa) consente di creare ambienti di apprendimento flessibili. Una progettazione pensata per rispondere alla varietà di bisogni può infatti risultare utile non soltanto all'alunno con disabilità ma all'intero gruppo classe.
– Seguire i processi evolutivi dello studente, articolando spazi di flessibilità idonei e coerenti con lo sviluppo e la crescita di ciascuno.

Infine, anche la valutazione deve mantenere una coerenza con il percorso complessivo dell'alunno. Gli apprendimenti e il comportamento sono valutati sulla base degli obiettivi definiti nel PEI, ma tali obiettivi devono comunque essere messi in relazione con le discipline previste nel curricolo e con le competenze chiave individuate per il gruppo classe.

3.1.3 L'analisi del PEI

Durante il percorso di specializzazione e poi nella pratica professionale, l'osservazione e la progettazione devono fare riferimento al PEI, integrando i dati che esso contiene con quelli raccolti nel lavoro sul campo.

Il PEI guida gli obiettivi, orienta le strategie e definisce, in questo modo, il percorso inclusivo.

Pertanto, il/la tirocinante partendo dalle potenzialità descritte nel PEI e da quelle rilevate con le *Guide per l'osservazione* (Allegati 3, 4 e 5), potrà elaborare proposte progettuali coerenti con il contesto.

Il progetto si dovrà sviluppare nelle quattro dimensioni previste dal documento e dovrà intervenire nel contesto scolastico riducendo gli ostacoli e potenziando i facilitatori evidenziati nel PEI.

Diventa così chiara la funzione che il tirocinio gioca all'interno dell'intero percorso formativo del docente di sostegno:

– la coerenza pratica: il/la tirocinante osserva la classe per collegare la teoria appresa durante il corso con gli obiettivi stabiliti nel PEI e con il contesto in cui devono realizzarsi.
– la verifica in itinere: il progetto di tirocinio si verifica periodicamente al fine di mantenere una coerenza con gli obiettivi fissati dal Gruppo Operativo di Lavoro (GLO).

Per favorire la riflessione sulle modalità di redazione del PEI – a partire dall'osservazione[1] del contesto e dell'alunno – vengono forniti di seguito alcuni esempi pratici di sezioni compilate nei diversi ordini di scuola. In particolare, va sottolineato come la Sezione 6 – *Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori* del PEI richieda

1 Per la fase osservativa è possibile avvalersi di strumenti strutturati su base ICF, come ad esempio la *Scheda di osservazione del contesto e dell'ambiente dell'alunno/a – Scheda di osservazione su attività e partecipazione* (Pinnelli & Fiorucci, 2020).

una valutazione ampia del contesto dal punto di vista ambientale, didattico e relazionale. Perciò le schede vanno intese come guida all'osservazione dei fattori ambientali da ampliare e modulare in base alle esigenze precisando ciò che costituisce un facilitatore o una barriera.

Sez. 1 – Quadro informativo

In questa sezione sono raccolte informazioni preziose fornite dalla famiglia dell'alunno/a o da altri componenti del GLO necessarie per la formulazione del progetto educativo e didattico.

Sofia è una bambina di cinque anni, frequentante l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, con diagnosi di disabilità intellettiva lieve e disturbo del comportamento

Situazione familiare / descrizione del bambino o della bambina
A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO

La famiglia si è trasferita da un'altra provincia all'inizio dell'anno scolastico per impegni di lavoro del padre. La madre è casalinga e il padre è un operaio, la madre segue Sofia e la sorellina di tre anni nelle attività pomeridiane.
Non hanno parenti nelle vicinanze e non hanno ancora fatto amicizie nel quartiere.
I genitori riferiscono che la bambina, di fronte ad un cambio improvviso di routine, manifesta irrequietezza caratterizzata da crisi emotive (irritabilità, pianti, comportamenti regressivi).
Nella città in cui la famiglia ha vissuto prima del trasferimento, raramente la bambina giocava con i cugini o con i pari. Trascorre molto tempo manipolando i giocattoli nella sua camera passando da un'attività all'altra in breve tempo. Non è autonoma nel chiudere una cerniera del giubbotto o nell'allacciare le scarpe. Ha seguito, prima del trasferimento, per due pomeriggi a settimana sia interventi logopedici sia attività psicomotoria presso un centro specializzato.

Marco è un alunno di nove anni, frequentante la classe quarta della Scuola Primaria, con diagnosi di disturbo dello spettro autistico

Situazione familiare / descrizione dell'alunno o dell'alunna
A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO

L'alunno vive con i genitori e una sorella minore, viene descritto come un bambino che si dimostra affettuoso a casa ma che manifesta disagio e chiusura alla presenza di gruppi numerosi o ambienti nuovi. A casa, guidato, sa eseguire semplici routine quotidiane, predilige giocare con i blocchi da costruzione e guarda con interesse cartoni animati sul tablet o in TV.
Dalle ore 12:30 alle ore 15:30, frequenta un centro servizi per l'autismo, motivo per cui segue un orario ridotto a scuola.

Irene è un'alunna di 13 anni, frequentante la seconda classe della Scuola secondaria di primo grado, con diagnosi di disabilità intellettiva lieve e disturbo del comportamento

Situazione familiare / descrizione dell'alunno o dell'alunna
A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO

L'alunna è figlia unica e vive con i genitori, ha un ottimo rapporto con i nonni materni che vivono nel suo stesso condominio. Frequenta per due pomeriggi a settimana un laboratorio di musicoterapia e partecipa alle attività organizzate dall'oratorio.
I genitori riferiscono che nei momenti di stanchezza manifesta comportamenti oppositivi, si chiude in sé stessa rifiutandosi di parlare. I genitori hanno pertanto avviato con una psicoterapeuta un percorso per migliorare l'autoregolazione, la comunicazione e l'autonomia.

Tommaso è uno studente di 18 anni frequentante la classe quinta del Liceo delle Scienze Umane, con diagnosi di Sindrome di Down associata a disabilità intellettiva media

Situazione familiare / descrizione dell'alunno o dell'alunna
A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO

L'alunno vive con entrambi i genitori e un fratello minore, in un contesto familiare molto collaborativo, attento e costantemente in contatto con la scuola. Il ragazzo è descritto dalla famiglia come socievole, empatico, desideroso di approvazione. I docenti che lo seguono da anni riferiscono che è ben inserito nel contesto scuola.
Ha ottime autonomie personali negli spazi scolastici, una buona gestione del materiale didattico se guidato da scalette operative chiare. Necessita di mediatori didattici visivi, schemi, mappe concettuali e consegne scandite in micro-fasi per evitare il sovraccarico cognitivo.

Sez. 2 – Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento

La sezione 2 del PEI riporta una sintesi dei dati clinici e funzionali dell'alunna/o, ricavati dal Profilo di Funzionamento o, in via transitoria, dalla Diagnosi Funzionale o dal Profilo Dinamico Funzionale. Per illustrare una possibile compilazione, si riportano gli stralci tratti dai PEI di Marco e Tommaso.

Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI

L'alunno presenta un disturbo dello spettro autistico (ICD-10 F84.0). Riconosce le figure di riferimento adulte (insegnanti, educatrice), cerca il contatto visivo, ma mostra difficoltà a interagire spontaneamente con i pari durante la ricreazione. Tende a isolarsi in giochi ripetitivi e nell'interazione sociale risulta necessaria la mediazione dell'adulto. Il linguaggio verbale è presente e formalmente corretto nei bisogni primari, ma si evidenzia un lessico ridotto e stereotipato. Necessita di un'agenda visiva per orientarsi nella giornata scolastica e nei cambi di attività. Fatica a gestire il materiale scolastico in autonomia e richiede prompts verbali o fisici, ridotti progressivamente, per iniziare il compito. Presenta un potenziale cognitivo medio-alto, ma compromesso da scarsa flessibilità cognitiva, rigidità di pensiero e reazioni di frustrazione di fronte a imprevisti o variazioni della routine scolastica. I tempi di attenzione sono variabili e legati agli interessi specifici.

Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI

Sindrome di Down (Trisomia 21) associata a disabilità intellettiva di grado medio (ICD-10: F71; ICF: codici di riferimento b117, b140, b167). L'alunno presenta un profilo caratterizzato da buone competenze relazionali, spiccata empatia e un forte desiderio di inclusione sociale. Dal punto di vista cognitivo, si osserva un funzionamento intellettivo medio con rallentamento nei processi di elaborazione delle informazioni, limitata memoria di lavoro a breve termine e difficoltà nei processi di astrazione logico-formale e di categorizzazione complessa.
Le competenze comunicativo-linguistiche risultano funzionali alla vita quotidiana, sebbene permangano fragilità nella strutturazione di periodi ipotattici complessi e nella rielaborazione critica dei testi disciplinari. La letto-scrittura è acquisita a un livello strumentale di base, mentre il calcolo e le abilità logico-matematiche richiedono l'uso costante di mediatori e supporti visivi.
Il livello di autonomia personale è buono negli ambienti noti ma necessita di potenziamento nell'organizzazione autonoma del lavoro scolastico, nella gestione del tempo e nella generalizzazione delle competenze apprese in contesti nuovi o non strutturati, in vista dell'imminente transizione alla vita adulta e ai percorsi post-scolastici.

Sez. 3 – Raccordo con il Progetto Individuale

In questa sezione si attua il raccordo degli obiettivi del PEI con il progetto individuale.

Per illustrare la compilazione della sezione 3, si propone lo stralcio dal PEI di Irene.

Sintesi dei contenuti del Progetto Individuale e sue modalità di coordinamento e interazione con il presente PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia. (*Se il progetto individuale è stato già redatto*)

Il Progetto Individuale territoriale (predisposto dal Comune d'intesa con l'Azienda Sanitaria Locale) è già attivo.
Raccordo operativo: le azioni della scuola mirano a sostenere l'autonomia sociale e la regolazione emotiva dell'alunna, in linea con gli interventi extrascolastici di socializzazione o di supporto psicologico/riabilitativo previsti fuori dall'orario scolastico.
Saranno recepite le indicazioni e le aspettative dei genitori circa la gestione della frustrazione e dei comportamenti oppositivi o di ritiro nei diversi contesti di vita.

Se il progetto individuale è stato richiesto e deve ancora essere redatto: indicazioni da considerare nella redazione del Progetto individuale di cui all'articolo 14 Legge n. 328/00

Sez. 4 – Osservazione sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico

Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici



Fig. 3.1 – Dimensioni dell'osservazione

Le osservazioni sull'alunno (punti di forza/punti di debolezza) costituiscono il punto di partenza per progettare gli interventi educativi e didattici tenendo conto dell'interazione individuo-ambiente.

Per illustrare la compilazione della sezione 4, si propone lo stralcio dal PEI di Irene.

a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione
L'alunna manifesta un adeguato interesse verso la relazione con i pari e con gli adulti di riferimento, ricercando frequentemente il contatto e la partecipazione alle attività del gruppo.
Tuttavia, la relazione con i coetanei risulta talvolta condizionata da difficoltà nella gestione delle emozioni, nella tolleranza della frustrazione e nell'accettazione di regole e richieste non gradite.
Mostra maggiore disponibilità alla collaborazione in contesti strutturati, prevedibili e caratterizzati da rinforzi positivi. Necessita di interventi finalizzati al potenziamento delle competenze sociali, dell'autoregolazione emotiva, della capacità di rispettare i turni e delle modalità comunicative funzionali alla gestione dei conflitti.
b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio
L'alunna comprende messaggi verbali semplici e consegne riferite alle attività quotidiane e scolastiche. La comprensione migliora quando le consegne vengono eventualmente accompagnate da esempi pratici o supporti visivi.
L'espressione verbale è sufficientemente funzionale alla comunicazione dei bisogni, delle esperienze e delle preferenze.
Risulta pertanto utile promuovere l'utilizzo di strategie comunicative alternative e funzionali, favorendo la verbalizzazione degli stati emotivi e delle richieste di aiuto.
c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento
L'alunna presenta discrete autonomie personali e sociali. Necessita di supporto nella gestione del materiale scolastico, nell'organizzazione delle attività e nel rispetto dei tempi. Mostra difficoltà nella gestione della frustrazione e nelle situazioni non previste. Beneficia di routine strutturate, consegne chiare, anticipazione dei cambiamenti e rinforzi positivi, finalizzati al progressivo sviluppo dell'autonomia.
d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento
L'alunna presenta lievi difficoltà nell'elaborazione, nella memorizzazione e nella rielaborazione delle informazioni. Apprende più efficacemente attraverso attività concrete, esempi, schemi e supporti visivi. I tempi di attenzione e di esecuzione risultano variabili e condizionati dalla motivazione e dallo stato emotivo. Necessita di consegne semplici e graduate, tempi adeguati e frequenti feedback, valorizzando i progressi e le competenze acquisite.

Per illustrare la compilazione delle sezioni 5, 6 e 7 si propone anche in questo caso lo stralcio dal PEI di Irene.

Sez. 5 – Interventi per l'alunno/a: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE

si faccia riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento

OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi	Potenziare le abilità pro-sociali, la gestione della rabbia/frustrazione e il rispetto dei turni di conversazione e gioco. Promuovere la cooperazione nel piccolo gruppo.
INTERVENTI EDUCATIVI, DIDATTICI E METODOLOGICI, STRATEGIE E STRUMENTI finalizzati al raggiungimento degli obiettivi	Attività laboratoriale e di apprendimento cooperativo (*peer tutoring, cooperative learning*). *Role-playing* sulle situazioni di conflitto, diario delle emozioni. Uso di un quadro di rinforzo positivo (*token economy*) condiviso per contenere i comportamenti problematici.
VERIFICA (metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)	Verifiche concordate in anticipo con l'alunna per ridurre l'ansia da prestazione; suddivisione della prova in micro-unità somministrate in momenti differenti della settimana. Saranno privilegiate le prove strutturate o semistrutturate rispetto alle domande aperte; affiancamento costante della verifica orale a supporto di quella scritta (o sostituzione integrativa). La valutazione accerterà se gli obiettivi sono stati raggiunti qualora l'alunna risponda opportunamente alle consegne che prevedono la generalizzazione dei comportamenti in contesti e situazioni differenti.

B. Dimensione: COMUNICAZIONE / LINGUAGGIO

si faccia riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, produzione verbale e relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati

OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi	Arricchire il lessico specifico delle discipline studiate; sviluppare capacità di esposizione orale guidata e ridurre la risposta verbale impulsiva o inappropriata nei momenti di stanchezza/stress.
INTERVENTI EDUCATIVI, DIDATTICI E METODOLOGICI, STRATEGIE E STRUMENTI finalizzati al raggiungimento degli obiettivi	Uso costante di mappe concettuali e supporti visivi per agevolare la comunicazione, schemi per parole chiave; formulazione di domande a scelta multipla o guida per la produzione orale.
VERIFICA (metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)	Prove orali per verificare il miglioramento della performance comunicativa condotte attraverso conversazioni semi-strutturate, partendo da spunti visivi o argomenti di interesse dell'alunna per favorire la produzione verbale e contenere l'ansia.

C. Dimensione: AUTONOMIA/ORIENTAMENTO

si faccia riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile)

OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi	Sviluppare l'autonomia personale e sociale (autonomia nella gestione del diario, del materiale delle diverse materie e dell'orario scolastico, nell'indossare e togliere la giacca). Orientarsi in uno spazio urbano parzialmente conosciuto.
INTERVENTI EDUCATIVI, DIDATTICI E METODOLOGICI, STRATEGIE E STRUMENTI finalizzati al raggiungimento degli obiettivi	Check-list visiva sul diario/banco per la preparazione dello zaino e l'organizzazione dei compiti. Organizzazione di attività extrascolastiche per sviluppare autonomie sociali.
VERIFICA (metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)	Monitoraggio continuo delle condotte autonome durante la routine quotidiana (ingresso/uscita, cambi d'ora, ricreazione, uso del diario e preparazione del materiale sul banco). Programmare momenti di riflessione a fine giornata o a fine lezione tra docenti e alunna per analizzare l'andamento del proprio comportamento e l'uso delle strategie d'autonomia.

D. Dimensione COGNITIVA, NEUROPSICOLOGICA E DELL'APPRENDIMENTO

capacità mnesiche, intellettive e organizzazione spazio-temporale; livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi

OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi	Allungare i tempi di attenzione sostenuta e focalizzata; consolidare le competenze strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo) attraverso la mediazione dei linguaggi integrati.
INTERVENTI EDUCATIVI, DIDATTICI E METODOLOGICI, STRATEGIE E STRUMENTI finalizzati al raggiungimento degli obiettivi	Assegnazione di compiti brevi intervallati da pause strutturate e predefinite, semplificazione dei testi (sintassi lineare, caratteri ad alta leggibilità, immagini); utilizzo di calcolatrice, formulari e software didattici/compensativi.
VERIFICA (metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)	Suddivisione delle verifiche in micro-compiti somministrati in momenti diversi, per evitare l'affaticamento cognitivo e la conseguente perdita di attenzione o frustrazione comportamentale.

Sez. 6 – Osservazioni nel contesto: barriere e facilitatori

Osservazioni sul contesto scolastico – fisico, organizzativo, relazionale – con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica dell'alunno o dell'alunna e della classe

Barriere:
- Momenti di confusione acustica (ricreazione, spostamenti nei corridoi, lezioni in palestra) o un ambiente classe troppo caotico agiscono da innesco per sovraccarico sensoriale e comportamenti di frustrazione/opposizione.
- Risposte educative non omogenee da parte di tutto il consiglio di classe (es. applicazione incostante delle pause o della *token economy*) che disorientano l'alunna e ne aumentano l'ansia o la condotta oppositiva.

Facilitatori:
- Gruppo classe sensibilizzato all'inclusione; attivazione sistematica del *peer tutoring* con compagni di classe *tutor* (formati attraverso *training* specifici) e di riferimento durante i lavori di gruppo.
- Condivisione rigida e coerente da parte di tutti i docenti del consiglio di classe delle strategie di gestione comportamentale (*token economy*, contrattazione, rinforzo positivo).

Sez. 7 – Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo

Tenendo conto di quanto definito nelle Sezioni 5 e 6, descrivere gli interventi previsti sul contesto e sull'ambiente di apprendimento.

1. Rimozione delle barriere relative a strutture, materiali e tecnologie
- **Spazi, postazione e materiali semplificati:** Posizionamento del banco nelle prime file (lontano da distrazioni) e allestimento di un *angolo della calma* in aula/istituto per la decompressione emotiva. Utilizzo di testi ad alta leggibilità (font chiari, supporto visivo) e schemi/formulari compensativi per ogni disciplina.
- **Tecnologie:** uso integrato di PC/tablet e software per mappe concettuali.

2. Rimozione delle barriere relazionali e promozione dell'inclusione
- **Gruppo classe:** attivazione di percorsi di promozione dei comportamenti pro-sociali tra pari; *peer tutoring* con compagni di riferimento e lavoro in piccolo gruppo (*cooperative learning*).
- **Coerenza dei docenti:** adozione uniforme da parte di tutto il consiglio di classe di un unico protocollo comportamentale basato sul rinforzo positivo e *token economy.*

3. Personalizzazione della didattica e della valutazione
- **Flessibilità e pause:** scomposizione dei compiti in micro-sequenze (*task analysis*) e concessione di brevi pause per prevenire la frustrazione.
- **Verifiche equipollenti:** programmazione anticipata delle prove e uso di test strutturati.

Per illustrare la compilazione della sezione 8, si propone lo stralcio dal PEI di Tommaso.

Sez. 8 – Interventi sul percorso curricolare

8.1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione

Selezionare la modalità seguita dallo studente:
– [ ] **A.** Percorso ordinario
– [X] **B.** Percorso personalizzato con prove equipollenti
– [ ] **C.** Percorso differenziato

Tommaso segue un percorso didattico personalizzato, finalizzato al consolidamento delle competenze disciplinari e, soprattutto, allo sviluppo delle competenze personali, sociali, comunicative e di autonomia necessarie per affrontare con maggiore consapevolezza il passaggio alla vita adulta.
La progettazione didattica viene realizzata attraverso una costante mediazione tra gli obiettivi del percorso della classe e le effettive possibilità dell'alunno, privilegiando la semplificazione dei contenuti, la gradualità delle proposte, l'utilizzo di linguaggi accessibili e il ricorso a strumenti visivi e operativi.
Le attività vengono svolte, quando possibile, all'interno del gruppo classe, favorendo la partecipazione di Tommaso alle attività comuni, ai lavori di gruppo, alle esperienze laboratoriali e ai momenti di confronto con i compagni. In alcune situazioni si prevedono interventi individualizzati o in piccolo gruppo, finalizzati al recupero e al potenziamento di specifiche competenze.
Particolare attenzione viene rivolta allo sviluppo dell'autonomia personale e sociale, alla capacità di organizzare il proprio materiale e il lavoro scolastico, rispettare consegne e tempi, chiedere aiuto in modo adeguato e portare a termine semplici attività assumendo progressivamente maggiore responsabilità.

8.2 Progettazione disciplinare[2]

• A – Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione
X B – Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze), alle strategie, alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione: …
con verifiche identiche [ ] equipollenti [ ]
• C – Segue un percorso didattico differenziato
con verifiche [ ] non equipollenti
[indicare la o le attività alternative svolte in caso di differenziazione della didattica……..]

Disciplina / Area	**Obiettivi personalizzati**	**Personalizzazioni e strategie inclusive**
Italiano	Comprendere il tema centrale, la trama e la struttura fondamentale delle opere degli autori del Novecento (es. Ungaretti, Montale, Pirandello); produrre brevi testi scritti strutturati o guidati su traccia fornita.	Testi con sintassi semplificata, font ad alta leggibilità, schemi concettuali con parole chiave, uso di programmi di videoscrittura con correttore.
Storia	Individuare i principali avvenimenti storici del Novecento (Prima e Seconda Guerra Mondiale, Costituzione Italiana) collocandoli correttamente su una linea del tempo.	Uso di linee del tempo grafico-visive, (organizzatori anticipati) mappe concettuali con immagini storiche, schemi riassuntivi a risposta guidata.

2 Gli esempi riguardano solo alcune discipline.

Disciplina / Area	Obiettivi personalizzati	Personalizzazioni e strategie inclusive
Filosofia	Comprendere le idee chiave dei principali pensatori del Novecento (es. Freud e la psicoanalisi) collegando i concetti ad esempi concreti della vita quotidiana.	Glossario dei termini filosofici facilitato, mappe concettuali ad albero, associazione concetto-immagine.
Scienze Umane *(Pedagogia, Psicologia, Sociologia)*	Comprendere le tappe principali dello sviluppo, i concetti di inclusione sociale e il ruolo dei servizi del territorio, raccordandoli al Progetto di Vita post-diploma.	Tabelle comparative, schematizzazione per punti chiave, analisi di casi pratici legati all'esperienza personale.
Lingua inglese	Comprendere e produrre strutture linguistiche semplici (A1/A2) per interagire in contesti quotidiani; comprendere brevi testi di civiltà supportati da immagini.	Glossari visivi, ascolto guidato con traccia visiva, verifiche a scelta multipla o completamento.
Matematica	Gestire il calcolo utile alla vita quotidiana (uso del denaro, percentuali di sconto, stima dei costi); leggere tabelle e grafici semplici; usare in modo consapevole la calcolatrice.	Formulari con icone operative, scomposizione dei problemi in sotto-step sequenziali, uso continuativo della calcolatrice.
Fisica e Scienze Naturali	Riconoscere fenomeni naturali e leggi fisiche elementari applicate alla realtà (fonti di energia, tutela ambientale, salute ed alimentazione).	Esperimenti pratici, schede riassuntive illustrate, supporto di brevi video didattici.
Storia dell'arte	Riconoscere e descrivere le opere grafiche o pittoriche più rappresentative del Novecento tramite analisi visiva guidata.	Schede visive strutturate per l'analisi dell'opera, confronto guidato tra immagini.
Scienze Motorie e Sportive	Partecipare alle attività motorie e di squadra rispettando le regole del gioco, coordinando il movimento e consolidando l'autonomia personale.	Supporto dei pari nelle attività di squadra, consegne operative chiare e sequenziali.

8.3. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento

Tipologia di percorso per le competenze trasversali e l'orientamento

Tipologia di percorso per le competenze trasversali e l'orientamento
Selezionare la voce di interesse:
- [ ] **Percorso della classe**
- [X] **Percorso della classe con adattamenti** *(es. riduzione monte ore, tutoraggio aggiuntivo)*
- [ ] **Percorso personalizzato e integrato** *(in raccordo con strutture esterne/servizi del territorio)*

A. Progettazione del percorso e obiettivi formativi
- **Soggetto ospitante / Contesto di inserimento:** Biblioteca Comunale / Servizio Socio-Educativo Territoriale.
- **Ruolo e mansioni previste:** accoglienza utenti, riordino e catalogazione semplificata di volumi/schede, supporto nell'organizzazione di piccoli eventi culturali o laboratori di lettura per bambini.
- **Obiettivi formativi e competenze trasversali prioritari**
  1. *Autonomia personale ed operativa*: orientarsi negli spazi di lavoro, rispettare gli orari, le consegne e le sequenze operative stabilite.
  2. *Competenze relazionali e comunicative*: interagire in modo adeguato con i colleghi di lavoro, con il tutor aziendale e con l'utenza (uso di forme di saluto e formule di cortesia appropriate).
  3. *Orientamento e Progetto di Vita*: sperimentare ruoli lavorativi attivi per accrescere la percezione di sé, l'autoefficacia e favorire l'orientamento post-diploma in contesti protetti o inclusivi del territorio.

B. Adattamenti, strumenti di supporto e tutoraggio
- **Monte ore e calendarizzazione:** rimodulazione del monte ore complessivo con uscite a cadenza settimanale
- **Tutoraggio dedicato:**
  - *Tutor scolastico:* Docente di sostegno / Referente Formazione Scuola Lavoro (FSL) d'Istituto.
  - *Tutor aziendale/esterno:* Figura di riferimento all'interno della struttura ospitante affiancata dall'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione per i primi incontri di ambientamento.
- **Strumenti compensativi e supporti operativi:**
  - Check-list visive e schede con sequenze operative illustrate per lo svolgimento delle mansioni (es. fasi di riordino libri).
  - Glossario visivo dei termini chiave utilizzati nel contesto lavorativo.
  - Uso del tablet/smartphone personale per l'impostazione di sveglie e promemoria per la gestione dei tempi di lavoro e delle pause.

C. Criteri e modalità di valutazione del PCTO
- **Modalità di verifica:**
  - Scheda di osservazione e monitoraggio periodico compilata congiuntamente dal tutor aziendale e dal tutor scolastico.
  - Diario di bordo semplificato curato da Tommaso con l'ausilio di immagini, brevi testi strutturati o mappe riassuntive delle attività svolte.
- **Valutazione e ricaduta sul percorso curricolare:**
  - La valutazione tiene conto del livello di autonomia raggiunto, dell'impegno, della puntualità e delle competenze relazionali sviluppate.
  - L'esperienza di FSL costituisce elemento di valorizzazione all'interno della redazione del Capolavoro (Piattaforma UNICA) e nell'ambito del Colloquio orale dell'Esame di Stato (art. 20 D.Lgs. 62/2017), attraverso la presentazione di una breve relazione multimediale o di un prodotto grafico-visivo appositamente predisposto dall'alunno.

8.4 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

[ ] **Valutazione in base ai criteri previsti per la classe.**
[X] **Valutazione in base a criteri personalizzati**, in relazione agli obiettivi di seguito indicati.
1. Obiettivi specifici di comportamento
- **Relazione e Partecipazione:** rispettare i turni di parola nelle discussioni di classe e collaborare con i compagni nelle attività di *peer tutoring* e lavori di gruppo.
- **Responsabilità e Autonomia:** mantenere in ordine il materiale scolastico, utilizzare in autonomia gli strumenti compensativi digitali e rispettare gli orari e le scadenze.

2. Criteri e indicatori di valutazione
La valutazione tiene conto dei progressi personali rispetto ai punti di partenza, sulla base dei seguenti indicatori:
- **Puntualità e Frequenza:** rispettare gli orari scolastici e delle attività della Formazione Scuola Lavoro (FSL).
- **Rispetto delle Regole:** assumere un comportamento corretto e rispettoso verso compagni e personale della scuola.
- **Impegno e Collaborazione:** partecipare attivamente al dialogo educativo e costanza nell'uso del materiale didattico proposto.

3.2 La gestione dello spazio: la cornice normativa

Per ambiente di apprendimento si intende qualsiasi spazio interno o esterno all'edificio scolastico – aula[3], cortile, laboratorio, teatro, atrio, corridoio, aula magna, museo, biblioteca, ecc. – in cui docenti e discenti svolgono quotidianamente o occasionalmente le attività didattiche. Esso può definirsi realmente inclusivo quando è progettato per:

– rispondere alle differenze di ciascun alunno e di ciascuna alunna, riducendo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Booth e Ainscow, 2014);
– valorizzare le specifiche potenzialità individuali e favorire il pieno coinvolgimento di tutti e di tutte (Savia, 2016).

L'attenzione agli spazi scolastici non costituisce una sensibilità pedagogica recente, né rappresenta un aspetto affidato esclusivamente all'iniziativa autonoma dei singoli docenti. Al contrario, la normativa scolastica italiana ha progressivamente attribuito agli spazi scolastici un ruolo centrale nella progettazione didattica, delineando una cornice di riferimento che il/la tirocinante è chiamato/a a conoscere e a considerare nella propria esperienza formativa.

Un primo riferimento significativo è costituito dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, che dedicano uno specifico paragrafo all'ambiente di apprendimento. Il documento sottolinea come l'acquisizione dei saperi richieda un "uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica" (MIUR, 2012, p. 34). A questo si affianca la necessità di disporre di idonei ambienti attrezzati – destinati alle scienze, alla tecnologia, alle lingue, alla musica, al teatro, alle attività artistiche e motorie –

3 La formazione delle classi e la suddivisione degli alunni in gruppi sono regolamentate dal D.P.R. 20 marzo 2009, n. 81. L'articolo 5, comma 2, limita, di norma, a 20 alunni le classi iniziali che accolgono studenti con disabilità.

capaci di favorire "approcci operativi alla conoscenza" (*ibidem*). Lo spazio, già inteso dal legislatore in un'accezione che va oltre la sola aula, non costituisce quindi un semplice contenitore entro cui si svolge la didattica quotidiana, ma si configura come una risorsa educativa per l'intera comunità scolastica.

Non un contenitore, ma una risorsa

Successivamente, nelle Linee guida per l'edilizia scolastica (MIUR, 2013)l'ambiente di apprendimento è riconosciuto come "terzo educatore", secondo la nota espressione di Loris Malaguzzi (Biondi, Borri e Tosi, 2016). Un ulteriore consolidamento si registra con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018, nel quale le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento, già delineate nelle Indicazioni del 2012, vengono riconosciute come condizioni indispensabili[4] per lo sviluppo delle competenze. Ciò significa che predisporre ambienti di apprendimento funzionali a ogni classe non costituisce un elemento accessorio della progettazione didattica, bensì una condizione necessaria per l'intero sistema scolastico[5].

Le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo del 2025 rafforzano ulteriormente questa impostazione, collegando esplicitamente la progettazione degli spazi ai principi della personalizzazione e dell'inclusione. Quest'ultimo documento richiama il percorso storico intrapreso dalla scuola italiana[6], che ha progressivamente spostato l'attenzione dalle strategie compensative rivolte ai presunti *deficit* degli alunni e delle alunne alla progettazione di contesti di apprendimento capaci di rispondere, fin dall'origine, alla diversità di studentesse e studenti. Gli ambienti scolastici vengono così pensati come spazi da progettare "secondo un disegno funzionale all'apprendimento di tutti gli studenti", richiamando il principio secondo cui è possibile "insegnare tutto a tutti completamente" (MIM, 2025, pp. 13-14). L'attenzione del docente (o del/della tirocinante) viene così spostata oltre la predisposizione di un ambiente standard, pensato per rispondere alle esigenze di alcuni, verso la progettazione di contesti inclusivi, capaci di accogliere la pluralità delle studentesse e degli studenti e delle loro modalità di apprendimento.

Come si è visto nel Capitolo 2, la gestione dello spazio entra progressivamente anche negli strumenti dell'autovalutazione d'istituto, con il RAV che dedica all'ambiente di apprendimento un'area specifica[7]. Un punto fermo si trova anche nel D.Lgs. 66/2017, nel quale il legislatore sottolinea l'importanza dell'ambiente di apprendimento nella progettazione individualizzata. Il PEI, infatti, individua "strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie" (art. 7, comma 2, lett. c)[8].

Dal PEI al RAV

4 Il testo afferma, infatti, che esse rappresentano una forma di "prescrittività implicita" (MIUR, 2018, p. 17).

5 Nei regolamenti di riordino del secondo ciclo (DD.PP.RR. 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89) è valorizzata la didattica laboratoriale e i laboratori come luoghi elettivi per l'apprendimento.

6 La nota delle stesse nuove Indicazioni nazionali per il curricolo del 2025 richiama la L. 118/1971, la L. 517/1977, la sentenza della Corte di Cassazione n. 478/1981 e la L. 104/1992.

7 Dal triennio 2025-2028 il Sistema Nazionale di Valutazione coinvolge pienamente anche le scuole dell'infanzia, statali e paritarie: le scuole dell'infanzia compilano il RAV Infanzia – nel quale gli esiti sono declinati in termini di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini e delle bambine e l'ambiente di apprendimento figura tra i processi da autovalutare.

8 La disposizione, integrata dal D.Lgs. 96/2019, precisa che tale impegno non è solo a carico del docente di sostegno ma "sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati".

Nel loro insieme, i documenti summenzionati delineano una medesima traiettoria, nella quale l'ambiente di apprendimento evolve da sfondo fisico a leva strategica per promuovere la qualità dell'insegnamento, sostenere la personalizzazione dei percorsi e ridurre il rischio di dispersione, favorendo la presenza, la partecipazione e la riuscita di tutti gli alunni e le alunne (UNESCO, 2017). È una traiettoria che attraversa tutti i livelli decisionali, dal PEI del singolo alunno e alunna al RAV dell'intero istituto.

3.2.1 Dalle cornici teoriche ai modelli organizzativi

Prima le attività, poi gli arredi

Se le norme indirizzano e sostengono gli attori della scuola nel pensare e poi progettare ambienti flessibili, gli indicatori dell'*Index*, le domande guida dell'UNESCO e le linee guida dell'UDL – le tre cornici teoriche assunte in questo volume – offrono al/alla tirocinante le chiavi per esplorarli con uno sguardo inclusivo. Le Tabelle A.1.1 e A.1.2 (Allegato 6) presentano una selezione di indicatori, domande e *checkpoint* orientati specificamente alla progettazione e gestione dello spazio. Resta però la domanda che ogni tirocinante, davanti alla propria aula, prima o poi si porrà: *come progettare, concretamente, uno spazio che sia inclusivo? Da quali elementi è opportuno partire?* Prima di passare in rassegna le diverse configurazioni possibili, provenienti da sperimentazioni nazionali ed europee, conviene soffermarsi sul modello organizzativo dell'aula proposto da Castoldi (2020; Figura 3.2).

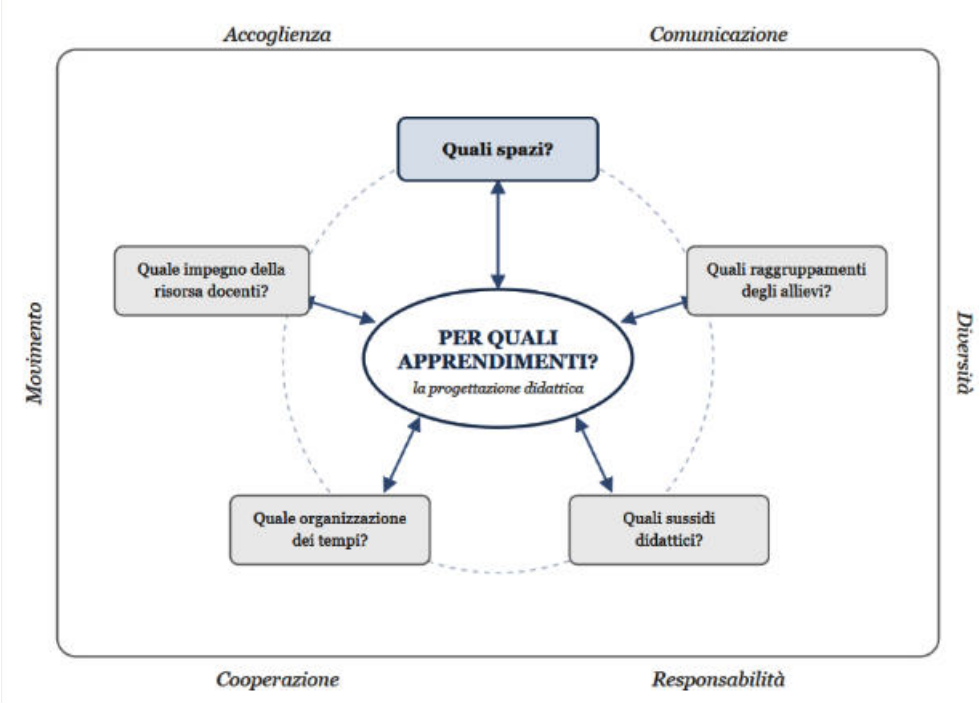


Fig. 3.2 – Le componenti del modello organizzativo dell'aula (rielaborazione da Castoldi, 2020, p. 50)

Le riflessioni di Castoldi evidenziano come l'aula sia il risultato dell'interazione dinamica tra lo spazio e le quattro variabili progettuali. La prima è data dalle risorse professionali (docente curricolare, docente di sostegno, eventuali figure in compre-

senza). La seconda dalle modalità di raggruppamento degli studenti e delle studentesse (classe, gruppi, classi aperte, raggruppamenti temporanei per livello di padronanza – mai stabili né identitari, con le cautele dell'*Index* che chiede gruppi organizzati "in modo imparziale")(Booth e Ainscow, 2014, B.1.8, p. 166). La terza dall'organizzazione dei tempi (ora di lezione, moduli, tempi distesi). La quarta dai mediatori didattici, comprendenti libri di testo, strumenti digitali, tecnologie assistive e altri sussidi.

Come mostra la Figura 3.2, il punto di partenza non è la disposizione degli arredi, bensì la progettazione didattica: *quali attività di apprendimento si intendono realizzare in questo spazio?* Così inteso, uno spazio cessa di essere una variabile assegnata, da subire così com'è, e diventa una variabile progettuale, da configurare in funzione delle esperienze di apprendimento che si vogliono promuovere e dei vari funzionamenti degli alunni e delle alunne. Su questa base Castoldi propone sei principi che orientano il ripensamento di uno spazio scolastico, in sintonia con le riflessioni di Tosi (2019). Alla luce delle tre cornici teoriche, tali principi vengono riletti e riproposti nel Box 23 in chiave inclusiva: descrivono come uno spazio debba essere progettato a partire dalle differenze e dai funzionamenti di chi apprende, considerati nelle dimensioni relazionali, cognitive, corporee e sociali.

Box 23. I SEI PRINCIPI PER PROGETTARE LO SPAZIO INCLUSIVO

1. ***Accoglienza.*** Uno spazio scolastico accogliente promuove il senso di appartenenza e l'ospitalità, offrendo spazi curati e personalizzati in cui chiunque entri possa sentirsi a casa. Il primo passo è non destinare quelli meno curati o di risulta agli alunni e alle alunne cui viene attribuito uno status inferiore a causa dell'età, del rendimento o della disabilità (CO.1).
2. ***Comunicazione.*** Uno spazio che comunica facilita le relazioni e la condivisione di idee attraverso luoghi d'incontro innovativi, tecnologie adeguate e arredi che favoriscono il contatto visivo. È la disposizione stessa dei posti a invitare studentesse e studenti a interagire e a lavorare in coppia o in piccolo gruppo (CO.1; CO.6).
3. ***Cooperazione.*** Uno spazio cooperativo valorizza il lavoro di gruppo e il co-insegnamento attraverso arredi modulari e flessibili, che rendono la collaborazione una pratica quotidiana anziché un evento occasionale. Consente agli alunni e alle alunne di suddividersi i compiti, condividere le conoscenze acquisite e costruire insieme i propri apprendimenti. Inoltre, la presenza di spazi di aggregazione comuni fuori dall'aula e una forte interconnessione con il territorio favoriscono lo sviluppo di una comunità educativa aperta e partecipativa (CO.4; CO.6).
4. ***Diversità.*** Uno spazio deve offrire una diversità di configurazioni spaziali, risorse e luoghi di incontro aperti anche alle famiglie.
5. ***Movimento.*** Uno spazio che valorizza il movimento rispetta le esigenze fisiche di studentesse e studenti offrendo arredi ergonomici che permettono di variare la postura, postazioni raggiungibili anche da chi utilizza ausili per la mobilità, angoli morbidi per il rilassamento e setting didattici flessibili (CP.1; CP.3).
6. ***Responsabilità.*** Uno spazio deve incoraggiare l'autonomia personale attraverso regole d'uso condivise e compiti di gestione affidati a studentesse e studenti che fanno dello spazio un bene comune di cui prendersi cura. Va riconosciuta loro anche la possibilità di osservare criticamente l'uso degli spazi e di proporne modifiche, fino a sfidare le pratiche di esclusione che vi si annidano (CO.1).

Quali spazi per quali attività

Questi sei principi fissano i criteri pedagogici per la progettazione di qualsiasi spazio e guidano il/la tirocinante a ripensare quanto effettivamente osservato nella scuola che lo/la accoglie; il passaggio successivo consiste nel tradurli in azioni didattiche concrete, progettate da chi insegna e realizzate con la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti. A questo passaggio è dedicata la Tabella 3.1, che propone al docente (il/la tirocinante) sette attività da promuovere nell'ambiente di apprendimento – *esplorare, presentare, negoziare, creare, collaborare, condividere e riflettere* – mettendole in relazione con i mediatori didattici, analogici e digitali, e le configurazioni spaziali più funzionali (Bucciarelli, Moscato e Tosi, 2016; Castoldi, 2020, p. 188).

Attività	**In che cosa consiste ed esempi di spazi richiesti**
Esplorare	Apprendere attraverso l'esperienza diretta, la manipolazione e la sperimentazione, anche mediata dalle tecnologie. Richiede ambienti laboratoriali o spazi esterni attrezzati per esperimenti e osservazioni.
Presentare	Esporre contenuti o prodotti a tutta la classe, da parte del docente o degli studenti. Richiede una superficie condivisa (lavagna, proiettore) e sedute orientate verso chi espone: agorà, anfiteatro, mini palco.
Negoziare	Discutere e dibattere, tra pari o con i docenti, per confrontare punti di vista e trovare soluzioni. Richiede tavoli condivisi o assetti in cui tutti possano guardarsi in viso.
Creare	Realizzare un prodotto combinando testi, immagini, suoni e video. Richiede tavoli di lavoro e strumenti di scrittura e *authoring*, analogici o digitali, scelti in base al prodotto.
Collaborare	Svolgere attività cooperative organizzate per gruppi, con ruoli e consegne. Richiede disposizioni flessibili a isole, con tavoli ricomponibili e sedie mobili.
Condividere	Scambiare informazioni e contenuti e archiviare risorse in ambiti comuni, anche online. Richiede contesti formali o informali con sedute comode, pensati per la comunicazione.
Riflettere	Leggere, studiare e rielaborare contenuti individualmente. Richiede postazioni raccolte, isolate visivamente o acusticamente dal resto dell'ambiente, con accesso a risorse cartacee e digitali.

Tab. 3.1 – Le sette attività di apprendimento e i relativi allestimenti dello spazio (rielaborazione da Bucciarelli, Moscato e Tosi, 2016; Castoldi, 2020)

Tali attività sono la traduzione operativa dei principi di progettazione dello spazio che il/la tirocinante è chiamato/a a mettere in pratica e consentono di rispondere alla domanda posta: *per quali apprendimenti?* Attraverso questo repertorio di azioni didattiche chi insegna allestisce lo spazio in maniera flessibile. Può configurarlo, ad esempio, perché nella stessa mattinata possano convivere attività tra pari, momenti di gruppo e lavoro con l'intera classe, senza dimenticare una nicchia raccolta per chi ha bisogno di concentrarsi individualmente (CO.4; CO.6).

Un passo più avanti verso l'operatività lo compie il *Future Classroom Lab*[9] (Figura 3.3), che organizza tali attività in sei zone funzionali dell'ambiente di apprendimento – indagare, creare, presentare, interagire, scambiare e sviluppare – ciascuna progettata per sostenere specifiche modalità di insegnamento e apprendimento (Bannister, 2017). La corrispondenza con il repertorio della Tabella 3.1 appena illustrata è immediata: l'esplorare trova spazio nella zona dell'indagine; il creare e il presentare nelle aree omonime; il collaborare, il negoziare e il condividere negli spazi dedicati all'interazione e allo scambio; il riflettere nella zona dello sviluppo, orientata all'apprendimento autonomo e alla metacognizione. Le sei zone, tuttavia, non identificano necessariamente sei ambienti distinti, ma sei funzioni didattiche che possono convivere nello stesso spazio, alternandosi nel tempo o realizzandosi simultaneamente. In definitiva, questa ricerca europea mostra che un ambiente organizzato per zone, con risorse a portata di mano, è per sua stessa natura un ambiente che incoraggia l'apprendimento indipendente, perché chi apprende sa dove trovare ciò che serve e può procedere senza dipendere costantemente dall'adulto (CP.3; CP.7).



Fig. 3.3 – Le sei zone di apprendimento del Future Classroom Lab: Investigate (indagare), Create (creare), Present (presentare), Interact (interagire), Exchange (scambiare), Develop (sviluppare). (European Schoolnet, 2017, p. 12)

Se il *Future Classroom Lab* propone un'articolazione funzionale dell'ambiente di apprendimento, la ricerca italiana con il Manifesto «*1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio*» estende il discorso dall'aula alla scuola nel suo insieme (Box 24).

9 Il *Future Classroom Lab* è un ambiente di ricerca e sperimentazione promosso da European Schoolnet, la rete dei Ministeri dell'istruzione europei. Inaugurato a Bruxelles nel 2012, propone un modello di organizzazione flessibile degli spazi scolastici orientato all'innovazione didattica (Bannister, 2017). Le linee guida sono disponibili su fcl.eun.org/guidelines (ultima consultazione il 04.09.2026).

Box 24. CHE COS'È IL MANIFESTO *1+4 SPAZI EDUCATIVI*?
Il Manifesto *1+4 spazi educativi*[10] *per la scuola del terzo millennio*, elaborato da INDIRE, supera l'idea della scuola come semplice successione di aule e individua cinque ambienti complementari: lo *Spazio di gruppo,* evoluzione dell'aula tradizionale e luogo della didattica quotidiana, e quattro spazi dedicati a funzioni specifiche – *agorà, spazio informale, spazio individuale e spazio di esplorazione* – pensati rispettivamente per la vita della comunità scolastica, l'incontro informale, il lavoro individuale e la sperimentazione (Tosi, 2019).

Cinque spazi complementari

La Tabella A.1.3 (Allegato 6) presenta esempi tratti da contesti scolastici reali corredati da attenzioni inclusive[11] (Caprino et al., 2022; Infante, Moscato e Panzavolta, 2023). Ampliare la varietà degli spazi significa ampliare anche le opportunità di partecipazione. Così ogni studente e ogni studentessa può trovare, nell'arco della giornata scolastica, il contesto più adatto alle proprie modalità di apprendimento: uno spazio raccolto per concentrarsi, un ambiente laboratoriale per sperimentare, un luogo informale per recuperare energie senza interrompere la partecipazione alla vita della classe.

3.2.2 (Ri)Partire dall'aula tradizionale

Non sempre, tuttavia, il/la tirocinante svolge il proprio percorso in una scuola già organizzata secondo gli esempi proposti dalla ricerca fin qui richiamata o dotata delle risorse economiche, professionali e strutturali necessarie per realizzarli. Il punto di partenza più realistico rimane spesso l'aula tradizionale, nella quale la prima variabile su cui intervenire è la disposizione dei banchi. Le configurazioni descritte da Scrivener (2012) – ad esempio *il ferro di cavallo, il cerchio, le isole per il lavoro di gruppo* (Figura 3.4) – mostrano come ciascun assetto renda più o meno probabili determinate interazioni. Il/la tirocinante è però chiamato/a a sviluppare uno sguardo che vada oltre l'aula, riconoscendo che le medesime configurazioni possono essere realizzate nei diversi spazi della scuola, sia formali sia informali, ampliando così le opportunità di apprendimento e di partecipazione.

10 Per Tosi (2019, p. 128) l'ambiente di apprendimento, come inteso fin qui, è solo una parte degli spazi educativi di una scuola: lo spazio educativo è infatti definito come una "tipologia di spazio appartenente alla scuola nel suo complesso avente una valenza simbolica e una valenza funzionale", ovvero "ogni luogo interno o esterno alla scuola […] considerato […] luogo per apprendere".

11 La lettura inclusiva degli spazi è stata al centro dell'esperienza dell'USR Toscana che, con il corso "I nuovi spazi educativi in un'ottica inclusiva" (2019), ha proposto ai docenti un questionario su base ICF per interrogare gli ambienti scolastici. Gli esiti (Caprino et al., 2022, pp. 44-49) indicano nel lavoro in piccolo gruppo e nel *peer tutoring* le strategie più praticate, seguite dal *mentoring* e dall'approccio ludico.

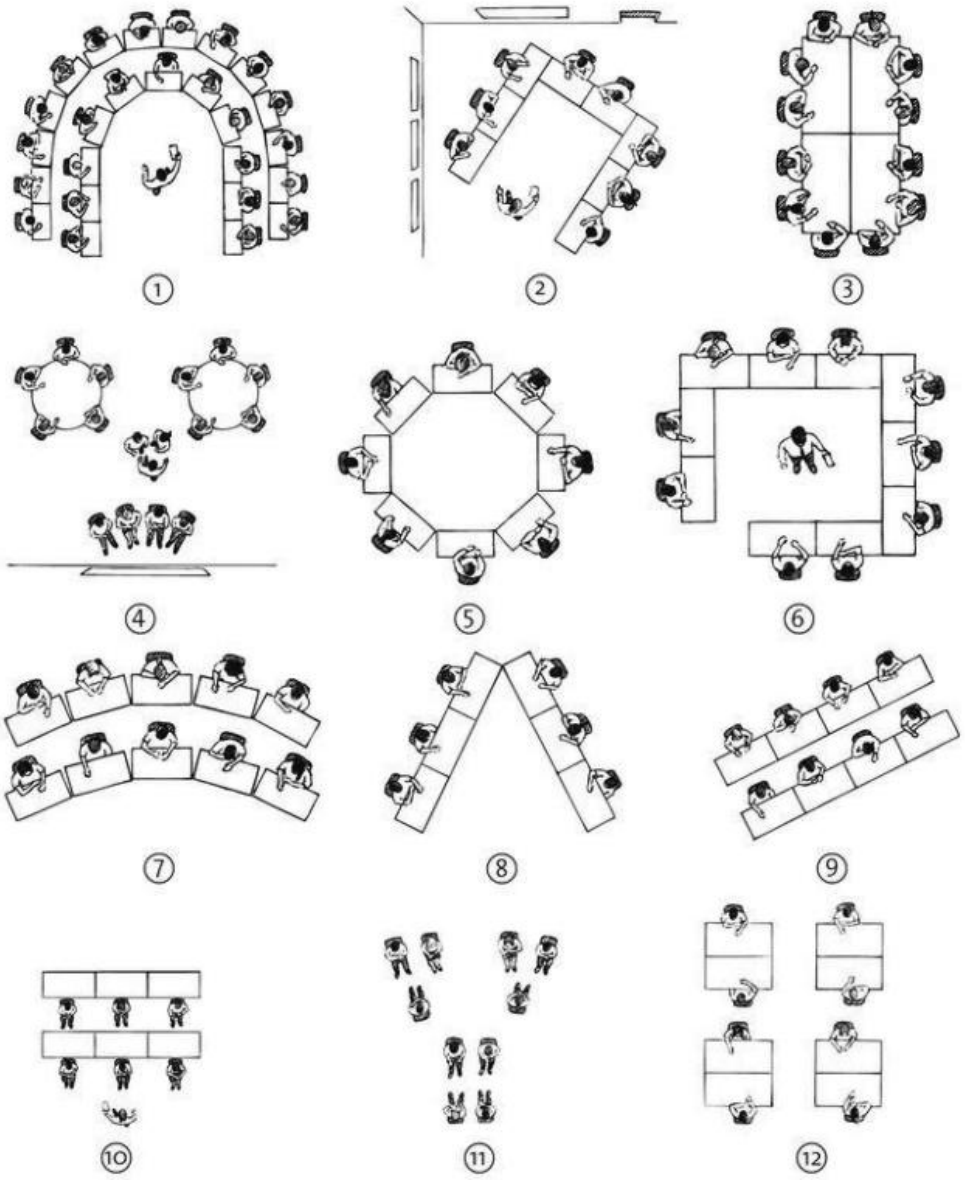


Fig. 3.4 – Possibili configurazioni dei banchi e delle attività di apprendimento (Ripresa da Scrivener, 2012, p. 8). 1 – Semicerchio o ferro di cavallo; 2 – U inclinata in diagonale; 3 – Tavolo unico grande; 4 – Zone di lavoro distinte; 5 – Cerchio chiuso di banchi; 6 – Quadrato cavo con docente al centro; 7 – File curve (ad anfiteatro); 8 – File a punta di freccia; 9 – File oblique sfalsate; 10 – File frontali compatte; 11 – Senza banchi; 12 – Isole (tavoli separati)

Di fronte a queste diverse possibilità organizzative emerge una domanda fondamentale: *quale assetto dei banchi scegliere?* Pur rimandando alla vasta letteratura sul tema per gli approfondimenti teorici (si vedano, ad esempio, Parmigiani, 2009; Scrivener, 2012), qui vengono proposti due schemi essenziali (Figura 3.5). Servono a guidare il/la tirocinante nella scelta della configurazione spaziale più coerente con gli obiettivi didattici e le attività previste.

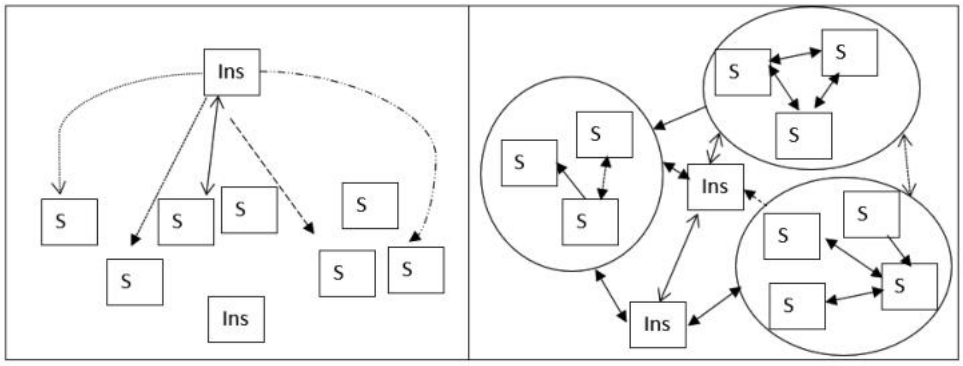


Fig. 3.5 – In A) le interazioni in una lezione prevalentemente frontale, in cui l'insegnante presenta un argomento e un secondo insegnante (ad esempio di sostegno) resta privo di canali attivi; in B) le interazioni nei gruppi, tra gruppi e con gli insegnanti in processi cooperativo-collaborativi (rielaborazione da Parmigiani, 2009). S = studente/studentessa; TA = tecnologia assistiva (cfr. par. 3.4); Ins = chi insegna

I vettori della comunicazione

Nella Figura 3.5 le frecce rappresentano i canali di comunicazione che ciascun assetto rende disponibili: il loro tratto – pieno, tratteggiato o assente – segnala quanto ogni canale venga effettivamente utilizzato (Parmigiani, 2009). Basta confrontare i due schemi per cogliere la differenza strutturale. Nell'assetto frontale (A) l'informazione segue una direzione prevalente, dal docente alla classe, e non raggiunge tutti allo stesso modo: alcuni canali si attivano debolmente – chi prende appunti, chi annuisce – mentre altri restano di fatto muti. Nell'assetto cooperativo (B), al contrario, i canali si moltiplicano e diventano multidirezionali: gli scambi si intensificano dentro ogni "isola", tra i gruppi e con i docenti, e chi insegna smette di essere l'unica fonte dell'informazione per assumere una funzione di regia, circolando tra i tavoli per facilitare le interazioni. È proprio quest'ultimo assetto, inoltre, a consentire all'insegnante curricolare, docente di sostegno ed eventuali assistenti di lavorare, nello stesso spazio, ora con un gruppo ora con i singoli, senza che nessuna postazione diventi un territorio separato. I vettori della comunicazione e il ruolo di mediazione degli strumenti analogici e digitali saranno approfonditi nel par. 3.4.

Lo spazio non basta

Che cosa deve tenere a mente chi insegna? Innanzitutto, deve essere consapevole che l'aumento esponenziale delle interazioni (assetto B) richiede una forte capacità di gestione per evitare che la discussione degeneri in confusione, perdendo di vista l'obiettivo di apprendimento; a questo aiutano ruoli espliciti all'interno dei gruppi e consegne rese visibili a ogni tavolo (CO.6). Ma soprattutto, il/la tirocinante deve comprendere che non esiste un modello "giusto" di spazio a priori e la vera competenza di chi insegna sta nel variare strategicamente le azioni, gli stessi spazi e il setting dei banchi a disposizione (CO.4; CO.6). Spostare i banchi è anche lo strumento più semplice con cui il docente previene i conflitti tra gruppi e fa in modo che nessuno ostacoli – o si veda ostacolato – nell'apprendimento reciproco. La lezione frontale sarà funzionale per introdurre rapidamente nuovi concetti, mentre l'assetto cooperativo sarà indispensabile quando si dovranno affrontare tematiche complesse che richiedono scambio di idee, interpretazioni e la costruzione condivisa di significati (Parmigiani, 2009).

Nessun assetto "giusto" a priori

Quanto detto fin qui sintetizza le principali ricerche e fornisce le prime indicazioni per guidare il/la tirocinante nella (ri)progettazione consapevole dello spazio di apprendimento, evitando approcci improvvisati o meramente estetici. In particolare, il paragrafo successivo traccia una schematica sequenza operativa che va dall'osservare

lo spazio attraverso le domande guida delle tre cornici teoriche all'individuare l'attività di apprendimento da promuovere, fino a (ri)configurare lo spazio esistente. Questa sequenza aiuta a evitare un equivoco evidenziato da Sandri e Marcarini (2019): senza un processo di riflessione, motivazione e riposizionamento di chi insegna rispetto alle proprie pratiche didattiche, anche l'ambiente più innovativo rischia di rimanere un guscio vuoto. Lo spazio, infatti, non genera automaticamente innovazione didattica, ma diventa una risorsa a supporto dell'apprendimento e dell'inclusione solo quando è progettato in modo intenzionale e coerente con gli obiettivi educativi.

3.2.3 Indicazioni di lavoro ed esempi

Esposti i principali riferimenti normativi, teorici e alcune soluzioni organizzative, è possibile tradurre tutte queste indicazioni in una schematica proposta operativa. La progettazione dello spazio muove dall'osservazione del contesto, prima ancora che dalla scelta dell'attività; pertanto, il docente (o il/la tirocinante) è chiamato/a a interrogarsi sui funzionamenti del gruppo classe, sui facilitatori già presenti nell'ambiente e sull'attività di apprendimento che intende promuovere (CP.1; CV.3; Figura 3.6).

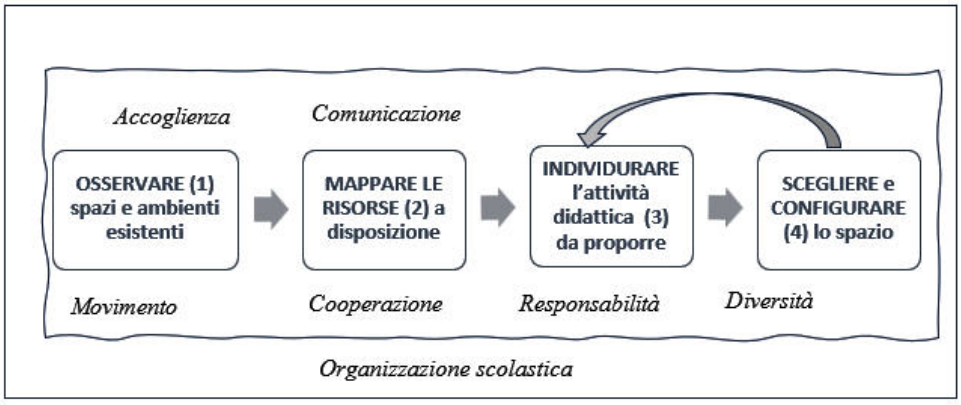


Fig. 3.6 – Esempio schematico di come (ri)progettare lo spazio

I passaggi sono quattro:

1. Osservare gli spazi interni ed esterni della scuola – cortile compreso, spesso il più sottovalutato tra i potenziali ambienti di apprendimento – utilizzando le domande guida proposte dalle tre cornici teoriche presentate nel Capitolo 1 (Allegati 3, 4 e 5), integrate dalla selezione di indicatori specificamente dedicati alla gestione dello spazio.
2. Mappare le risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione – che per l'*Index* includono anche gli stessi alunni e le stesse alunne, con l'aiuto reciproco e il *peer tutoring* – considerando sia gli aspetti organizzativi sia quelli materiali: la presenza di colleghi disponibili alla co-progettazione o al co-insegnamento, gli arredi presenti (ad esempio tavoli curvilinei, trapezoidali o quadrati, sedie, sgabelli, poltrone, puff e divani) e gli altri elementi utili alla progettazione. Rientrano nella mappatura anche l'accessibilità e la sicurezza degli ambienti: le attrezzature sono

regolabili per persone di statura diversa o in sedia a rotelle? Illuminazione e segnaletica rendono i percorsi facilmente percorribili da tutti? Le tecnologie assistive sono integrate nelle normali postazioni, anziché confinate in postazioni separate? (CO.2; CP.1; CP.3).

3. Individuare l'attività di apprendimento prevalente che si intende realizzare (vedi Tabella 3.1), mantenendo la coerenza con i sei principi (Box 23) e con le tre cornici teoriche.
4. Scegliere e configurare lo spazio in funzione dell'attività scelta, prendendo spunto dai riferimenti nazionali e internazionali presentati in questo capitolo e dalle principali configurazioni dei banchi illustrate nella Figura 3.4. Nella scuola dell'infanzia, dove la variabile su cui intervenire non è la disposizione dei banchi, la configurazione coincide con l'organizzazione della sezione in angoli e zone stabili, entro cui la flessibilità è affidata alle routine e alle transizioni (Box 26).

Possibili itinerari di lavoro

La progettazione dello spazio non costituisce un processo lineare e concluso in un'unica fase come si potrebbe pensare. Una volta osservato il contesto e mappate le risorse disponibili, il docente (o il/la tirocinante) può infatti ritornare più volte sui passaggi relativi alla scelta dell'attività e alla configurazione dell'ambiente, modificando il setting in relazione all'evoluzione della lezione o della sequenza didattica. Nella Figura 3.6, questa possibilità è rappresentata dal vettore che collega ciclicamente gli ultimi due passaggi del processo. Per rendere più concreto questo percorso, il Box 25 propone un esempio riferito a una lezione della durata indicativa di circa sessanta minuti. Si tratta di un'ipotesi puramente orientativa, che ciascun docente (o il/la tirocinante) potrà adattare alle caratteristiche della classe, agli obiettivi di apprendimento e al contesto.

Box 25. ESEMPIO: UNA LEZIONE IN DUE TEMPI (scuola primaria – secondaria)
La classe partecipa a una lezione di circa sessanta minuti che alterna presentazione e lavoro cooperativo.

La lezione inizia con una breve introduzione alla LIM o monitor interattivo in configurazione frontale ad anfiteatro (Figura 3.4, configurazione 7), coerente con l'attività di *presentare* (Tabella 3.1): l'assetto assicura una buona visibilità a tutta la classe e postazioni compatibili con eventuali ausili per la mobilità – *Ruolo dell'insegnante (il/la tirocinante).*
Successivamente, la classe riconfigura i banchi in isole (configurazione 12), in coerenza con l'attività di *collaborare*. I materiali sono distribuiti su ogni coppia di banchi in modo da risultare visibili, etichettati e accessibili a ciascun gruppo. Una postazione più raccolta resta a disposizione di chiunque necessiti di maggiore concentrazione, secondo la logica dello spazio individuale (Tabella A.1.3, Allegato 6), aperta a tutti e senza stigmatizzare – *Opzioni di scelta* (CO.4; CO.6).

L'esempio proposto nel Box 25 rappresenta soltanto una delle possibili combinazioni tra attività proposte e organizzazione dello spazio. Le stesse attività possono infatti essere realizzate attraverso configurazioni differenti: una discussione può svolgersi attorno a un unico tavolo in modalità *riunione* (configurazione 3); un'attività cooperativa può essere trasferita nello *spazio di esplorazione* quando richiede strumenti di laboratorio; una verifica individuale può trovare nelle file frontali compatte (configurazione 10) la soluzione più funzionale. Nessuna configurazione è, in assoluto, più innovativa o più tradizionale. Ciò che orienta la scelta è la coerenza tra l'attività

di apprendimento prevista e l'organizzazione dello spazio, valutata, anche nel confronto con i colleghi del consiglio di classe o del team docente, alla luce delle caratteristiche del gruppo classe. Il discorso non vale soltanto dove ci sono banchi da spostare: nella scuola dell'infanzia la gestione dello spazio è, da oltre un secolo, il cuore stesso della progettazione educativa, come mostra il Box 26.

Box 26. ESEMPIO: GLI ANGOLI DELLA SEZIONE (scuola dell'infanzia)

La sezione è organizzata in angoli tematici per sostenere la libera scelta delle attività durante la mattinata.

L'insegnante allestisce quattro zone riconoscibili: l'angolo morbido della lettura con cuscini e libri fronte-copertina, l'angolo del gioco simbolico, l'atelier grafico-pittorico e l'angolo delle costruzioni o della robotica come, ad esempio, i *Bee-Bot* (cfr. par. 3.4).

I materiali, condivisi, sono ordinati su scaffali bassi, in vassoi e cestini etichettati con immagini e simboli. Così ogni bambino e ogni bambina – anche chi non legge o comunica con la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) – può scegliere un'attività, svolgerla e riordinarla in autonomia, senza dover chiedere ogni volta l'aiuto dell'adulto (*Ruolo dell'insegnante*).

La giornata si apre con il cerchio del mattino su un tappeto che funge da agorà – come nelle scuole Senza Zaino, dove l'aula è stabilmente strutturata in aree e strumenti condivisi (cfr. Box 28) – e prosegue con la libera circolazione tra gli angoli: chi ha bisogno di raccogliersi trova nell'angolo morbido uno spazio di regolazione a disposizione di chiunque, non riservato a nessuno in particolare; un'agenda visiva delle routine anticipa i passaggi della mattinata (Opzioni di scelta) (CO.1; CP.3; CP.7).



A sinistra, l'atelier grafico-pittorico con materiali ordinati e accessibili per un'attività che ciascuno può avviare e riordinare in autonomia. A destra, l'angolo morbido della lettura: cuscini, scaffali bassi e libri fronte-copertina sostengono la scelta autonoma e offrono a tutti uno spazio di regolazione (Fonte: IC) "Renato Moro" di Taranto

Per progettare e documentare sequenze didattiche più articolate, Tosi (2019) propone la *Learning story* (Box 27).

Box 27. CHE COS'È LA *LEARNING STORY*?
La *Learning story* è una sceneggiatura narrativa che descrive, in due colonne parallele, l'evoluzione delle attività didattiche e le corrispondenti trasformazioni dello spazio. Consente a chi insegna di progettare e documentare sequenze articolate su più lezioni, combinando attività, configurazioni dei banchi e spazi educativi.

Seguendo questa logica, la Tabella 3.2 presenta un esempio semplificato di una sequenza di quattro lezioni, dove le configurazioni dei banchi e gli spazi educativi vengono combinati passo dopo passo. Per ciascuna lezione, la riga delle attenzioni inclusive distingue – con le stesse etichette usate negli esempi di questo capitolo – ciò che predispone chi insegna (*Ruolo dell'insegnante*), ciò che viene assegnato in base alle caratteristiche di ciascuno (*Opzioni di assegnazione*) e ciò che resta alla libera scelta di chi apprende (*Opzioni di scelta*), a partire dai *checkpoint* UDL (Tabella A.1.2, Allegato 6). Lezione dopo lezione, la scelta si estende dalla posizione nel setting fino alla composizione delle isole e allo spazio in cui lavorare, esporre e ricevere feedback.

	Lezione 1	**Lezione 2**	**Lezione 3**	**Lezione 4**
Attività prevalenti (Tabella 3.1)	Presentare, negoziare	Esplorare	Collaborare, creare	Presentare, condividere
Configurazione dei banchi (Figura 3.4; Tabella A.1.3, Allegato 6)	Spazio di gruppo: file curve ad anfiteatro (7) per la presentazione, poi semicerchio (1) per la discussione	Spazio esplorazione (laboratorio) organizzato in zone di lavoro distinte (4) per la didattica per stazioni, con rientro nello spazio di gruppo	Spazio di gruppo a isole (12); spazio individuale disponibile per studio e consolidamento	Agorà per le esposizioni dei gruppi; spazio informale, senza banchi (11), per il feedback tra pari
Esempi di attenzioni inclusive	Visibilità e comfort acustico per tutti; posti disposti perché alunni e alunne non si ostacolino nell'apprendimento reciproco (*Ruolo dell'insegnante*). Ognuno sceglie dove sedersi nell'anfiteatro e se intervenire nella discussione con la parola o con cartoncini (*Opzioni di scelta)*	Attrezzature regolabili e raggiungibili in autonomia (*Ruolo dell'insegnante*). Ruoli espliciti nei gruppi, distribuiti in base alle caratteristiche di ciascuno (*Opzioni di assegnazione*). Ogni gruppo sceglie da quale stazione partire e in quale ordine percorrerle (*Opzioni di scelta*)	Materiali etichettati e accessibili (*Ruolo dell'insegnante (il/la tirocinante).* Studentesse e studenti ricompongono le isole e decidono con chi sedersi; in ogni momento è possibile spostarsi nella postazione riparata – accessibile a chiunque, senza etichette – e rientrare (*Opzioni di scelta*)	Tempi e turni noti in anticipo (*Ruolo dell'insegnante (il/la tirocinante*). Ogni gruppo sceglie la modalità di esposizione, da dove esporre nell'agorà e in quale spazio dare e ricevere il feedback (*Opzioni di scelta*)

Tab. 3.2 – Esempio di gestione flessibile dello spazio in una sequenza di quattro lezioni, secondo la logica della Learning story (schema generico, da adattare alla disciplina)

Quando questa flessibilità diventa una scelta progettuale dell'intero istituto, documentata nel RAV e sviluppata nel Piano di Miglioramento, l'autonomia scolastica consente di estendere la riprogettazione oltre la singola aula, trasformandola in una scelta strategica di sistema che coinvolge l'intera comunità educante (Figura 3.7 e Box 28).



Fig. 3.7 – Aula di una scuola primaria organizzata secondo il modello Senza Zaino: l'agorà per l'accoglienza e il confronto in assemblea, le isole di lavoro per l'apprendimento cooperativo e il peer tutoring (fonte: IC "Renato Moro" di Taranto, Scuola Polo del Modello Senza Zaino)

Box 28. ESEMPIO: QUANDO LO SPAZIO DIVENTA SCELTA DI SISTEMA

Due modelli documentati da INDIRE – Senza Zaino, nell'ambito del progetto "Rendere visibile l'innovazione", e il DADA, ripreso nell'idea "Aule laboratorio disciplinari" del Movimento delle Avanguardie educative – mostrano come la riprogettazione dello spazio possa coinvolgere un intero istituto.

Il modello Senza Zaino organizza gli ambienti in zone funzionali stabili, ispirate ai principi di ospitalità, responsabilità e comunità: l'aula stessa è strutturata in aree dedicate (tavoli di gruppo, agorà, postazioni individuali) e gli strumenti sono condivisi e accessibili a tutti (cfr. Box 23: *Accoglienza* e *Responsabilità*; CO.7).

Il modello DADA (*Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*) organizza invece le aule per discipline: sono gli studenti e le studentesse a spostarsi tra ambienti tematici[12] che riflettono i saperi e gli interessi di chi li abita e che, proprio perché condivisi da più classi, diventano una risorsa stimolante per l'intera scuola (cfr. Box 23: *Movimento* e *Diversità*; CO.7).

3.3 La gestione del tempo

Non una costante, ma una variabile progettuale

Nel dibattito internazionale sull'innovazione, il tempo trascorso a scuola da studentesse e studenti è progressivamente passato dall'essere considerato una costante – un contenitore neutro entro cui distribuire i contenuti disciplinari – a essere trattato come variabile progettuale del curricolo, al pari dello spazio. Il rapporto OECD *Innovative Learning Environments* individua nella riorganizzazione del tempo di permanenza in aula, insieme a quella dei raggruppamenti delle studentesse e degli studenti, una delle leve principali per innovare l'ambiente di apprendimento (OECD, 2013, pp. 17-18)[13]. Tempo e spazio scolastico sono variabili interconnesse; pertanto, è necessario riflettere su una possibile (ri)progettazione flessibile del tempo in stretta sinergia con l'organizzazione degli spazi, agendo a tutti i livelli (Biondi, Borri e Tosi, 2016).

Non tutti la stessa attività nello stesso momento

L'importanza della variabile tempo ha portato i ricercatori di INDIRE e il Movimento delle Avanguardie Educative[14] a interrogarsi su come ripensare l'organizzazione del tempo a livello di scuola, di curricolo, di monte ore della disciplina e di singola attività didattica, superando la concezione rigida della scansione oraria. Se si rilegge la questione con le tre cornici teoriche già usate per lo spazio (cfr. par. 3.2.1), emerge chiaramente che non è necessario che tutte le studentesse e tutti gli studenti

12 Per maggiori approfondimenti entrambi i modelli sono documentati nella galleria delle idee del Movimento delle Avanguardie Educative (INDIRE, innovazione.indire.it/avanguardieeducative). Per il modello DADA si veda anche https://www.scuoledada.it/ (ultima consultazione il 02.08.2026).

13 Il rapporto dell'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) richiama la meta-analisi di Hattie (2009), che colloca la pratica distribuita nel tempo (*spaced practice*), contrapposta alla pratica massiva (*massed practice*), tra i fattori con *effect size* medio superiore a 0,6. Tale riferimento riguarda la distribuzione temporale delle attività di apprendimento all'interno delle discipline, non l'organizzazione del tempo scolastico tra discipline diverse.

14 Non si entra qui nel merito di quali soluzioni siano preferibili a livello organizzativo. Per una panoramica completa si rimanda alle linee guida delle Avanguardie Educative sulle idee "Uso flessibile del tempo" e "Compattazione del calendario scolastico" (INDIRE, innovazione.indire.it/-avanguardieeducative) e alle linee guida di European Schoolnet (Bannister, 2017).

svolgano le stesse attività nello stesso momento. Al contrario, risulta più funzionale prevedere un'organizzazione flessibile dell'orario, capace di adattarsi alle differenze e ai ritmi di apprendimento di ciascuno. L'adozione di percorsi e piani di lavoro spazio-temporali personalizzati per la classe diventa allora una valida strategia per favorire il raggiungimento delle competenze e promuovere per gradi l'autonomia degli alunni e delle alunne (Tosi, 2019). Per rendere più consapevole l'osservazione del/della tirocinante, le successive Tabelle 3.3 e 3.4 riportano, a titolo esemplificativo, una nuova selezione di indicatori, domande guida e *checkpoint* specificamente orientati alla gestione flessibile del tempo, a integrazione di quelli già presentati nel Capitolo 1. Le risposte alle domande trovano posto, come di consueto, nelle *Guide per l'osservazion*e.

Indicatori (rielaborazione da Booth e Ainscow, 2008; 2014)	**Domande guida**
C.2.1 Le attività di apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni.	a) Le attività sono progettate per sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni? j) L'organizzazione dell'apprendimento è flessibile, così che, ad esempio, è possibile per gli alunni seguire un corso intensivo di lingua straniera o di alfabetizzazione? r) Il personale docente riconosce il tempo aggiuntivo necessario ad alcuni alunni con disabilità per usare attrezzature relative ai lavori pratici?
C.2.12 Le attività di studio a casa sono organizzate in modo da contribuire all'apprendimento di ciascun alunno.	f) Gli insegnanti hanno un'idea precisa del tempo necessario al completamento dei compiti da svolgere a casa?
C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento (ed. 2008).	C.1.4.5) La programmazione curricolare viene spiegata agli alunni in modo che possano scegliere se studiare a un ritmo più veloce o approfondire alcuni argomenti?
Indicatori (rielaborazione da UNESCO, 2016; 2017)	
Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti.	Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento?

Tab. 3.3 – Selezione di indicatori e domande guida orientati al tempo (rielaborazione da Booth e Ainscow, 2008; 2014; UNESCO, 2016; 2017)

Principio dell'UDL	Linee guida	*Checkpoint*	Esempi e domande operative
Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento	Accogliere interessi e identità (7)	Ottimizzare la scelta e l'autonomia (7.1)	Chi insegna lascia a studentesse e studenti la scelta di quando passare allo step successivo del lavoro in classe e della scansione temporale per il completamento dell'intero compito.
	Sostenere lo sforzo e la perseveranza (8)	Ottimizzare le sfide e il sostegno (8.2)	La durata dell'attività è la stessa per tutti perché è funzionale o solo perché corrisponde all'ora di lezione? Il carico cognitivo è distribuito nel tempo o concentrato tutto nella prima parte della lezione?
Progettare molteplici mezzi di Azione ed Espressione	Sviluppo delle strategie (6)	Stabilire obiettivi significativi (6.1); Anticipare e pianificare le sfide (6.2)	Chi insegna prevede che qualcuno avrà bisogno di più tempo per i compiti a casa. Alunni e alunne conoscono in anticipo il traguardo e i tempi complessivi, così da poter distribuire il proprio lavoro.

Tab. 3.4 – Esempi di una possibile selezione di checkpoint UDL orientati al tempo (rielaborazione da CAST, 2024)

Pur nella diversità dei rispettivi linguaggi, le tre cornici teoriche convergono su un medesimo interrogativo centrale, che invita a riflettere: *le variabili di spazio e tempo dell'insegnamento sono pensate per sostenere l'apprendimento di ciascuno o soltanto per stare al passo con il curricolo (o con la programmazione disciplinare)*? Poiché ogni studente e ogni studentessa conta, e conta in egual misura (UNESCO, 2017), questo paragrafo offre al/alla tirocinante più chiavi di lettura del contesto scolastico e possibili modalità di (ri)organizzazione del tempo, mantenendo per il momento costante la variabile spazio e senza vincolarsi a una singola metodologia didattica.

3.3.1 La cornice normativa e le esperienze nazionali

La flessibilità organizzativa

Il/la tirocinante non deve avere timore di proporre nuovi approcci e soluzioni in classe, perché, sul piano nazionale, la cornice normativa dell'autonomia consente ampi margini di flessibilità organizzativa. Il D.P.R. 275/1999 prevede infatti l'articolazione modulare del monte ore annuale, l'adozione di unità di insegnamento non necessariamente coincidenti con l'unità oraria e l'adattamento del calendario scolastico[15]. Nella stessa direzione si collocano le Indicazioni nazionali per il curricolo del

15 Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 4, c. 2 recita che nell'esercizio dell'autonomia didattica le scuole '*regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni*' e possono adottare '*tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune*', tra cui '*l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina*' e '*la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione*'; l'art. 5, co. 3 aggiunge l'organizzazione flessibile dell'orario complessivo '*anche sulla base di una programmazione plurisettimanale*'.

2012, che riconoscono il tempo disteso (Box 29) come presupposto dell'apprendimento e definiscono l'organizzazione dello spazio e del tempo quali "elementi di qualità pedagogica dell'ambiente educativo" (MIUR, 2012, p. 23), da sottoporre a esplicita progettazione e verifica. Da queste premesse parte il Movimento delle Avanguardie Educative, che assume la riorganizzazione del tempo come uno degli ambiti privilegiati dell'innovazione scolastica. Per i ricercatori di INDIRE e le scuole del Movimento, ripensare il tempo del fare scuola significa superare "steccati rigidi, quali il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime" (INDIRE, 2014). Ciò implica una più efficace razionalizzazione delle risorse, una programmazione per segmenti, unità e moduli formativi e la valorizzazione delle nuove temporalità di apprendimento rese possibili dagli ambienti virtuali

Box 29. CHE COS'È IL TEMPO DISTESO?
Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo il "tempo disteso" è la condizione perché ogni bambino e ogni bambina possa "giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta" (MIUR, 2012, p. 24).
Il tempo disteso richiama le strategie di rallentamento della pedagogia della lumaca (Zavalloni, 2008), riprese dalle linee guida delle Avanguardie Educative.
Il suo valore è confermato anche nelle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo del 2025 che, tra gli obiettivi di educazione motoria, valorizzano "i tempi scolastici dedicati alla ricreazione, alle pause e alle situazioni in cui è possibile muoversi" (MIM, 2025, p. 135).

3.3.2 Due livelli di progettazione del tempo

Il tempo è una variabile che prende forma nell'ambiente di apprendimento – una delle variabili del modello già incontrato nella Figura 3.2 del par. 3.2.1 – e la sua progettazione può essere letta su due livelli complementari (Castoldi, 2020, pp. 101-112):

1. Il primo è quello organizzativo (macro), nel quale la scuola, attraverso i propri organi collegiali, nell'esercizio dell'autonomia, può rimodulare calendario, orario e monte ore secondo una logica modulare. Le linee guida del Movimento delle Avanguardie Educative dedicate all'uso flessibile del tempo individuano tre modelli principali (Box 30). Come per lo spazio, anche il tempo può così diventare una scelta di sistema, documentata nel PTOF e nel RAV (cfr. Capitolo 2).
2. Il secondo è quello progettuale del docente (micro), nel quale chi insegna esercita la libertà di insegnamento[16]. All'interno della lezione è possibile articolare temporalmente le attività (ad esempio: esposizione, produzione, consolidamento e riflessione) e variare la disposizione dei banchi in funzione delle diverse fasi del lavoro didattico.

Due livelli: macro e micro

16 L'art. 33 della Costituzione stabilisce che "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento", ma l'art. 1 del D.Lgs. 297/1994 precisa che la libertà di insegnamento "è intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente" ed è diretta alla piena formazione della personalità degli alunni e delle alunne. Non è dunque un arbitrio metodologico, ma una libertà definita entro il perimetro del PTOF.

Box 30. CHE COS'È LA COMPATTAZIONE?
I tre modelli sono: la compattazione delle discipline, che concentra le ore di una materia in blocchi orari più ampi o in una parte dell'anno; quella tra discipline, che alterna materie affini per periodi; quella con riduzione dell'unità oraria (ad esempio da 60' a 55'). Quest'ultima recupera i minuti in un monte ore da destinare alla flessibilità curricolare (art. 8 del D.P.R. 275/1999), al recupero e al potenziamento.
La riduzione dell'unità oraria rende possibile, ad esempio, che alunni e alunne arrivati di recente in Italia, che stanno apprendendo l'italiano come lingua aggiuntiva, seguano un periodo intensivo di alfabetizzazione senza uscire dal percorso della propria classe.

Dispositivi e tempo

Non è tuttavia la quantità di tempo disponibile a fare la differenza, bensì il modo in cui esso viene progettato e gestito concretamente in classe. Ad esempio, è possibile distribuire il carico cognitivo lungo l'intera lezione, anziché concentrarlo nella prima parte (CP.3). Oppure si può concordare con un collega o una collega l'utilizzo della sua ora per distendere i tempi, senza l'ansia di dover concludere l'attività. Oppure, ancora, si può prevedere fin dalla fase progettuale che alcuni alunni e alunne possano aver bisogno di tempi aggiuntivi per utilizzare in autonomia strumenti e attrezzature, come possibilità nota e aperta a chiunque ne abbia necessità, senza richieste speciali (CP.1). Ciò vale nei laboratori scolastici come negli ambienti ibridi di apprendimento, nei quali attività in presenza e attività digitali si integrano in un unico percorso formativo. Prima di passare alla fase operativa, la successiva Tabella 3.5 offre una sintetica panoramica di alcuni dispositivi didattici – la lezione segmentata, la *flipped classroom*, lo *spaced learning*, gli Episodi di Apprendimento Situato (EAS), la didattica per stazioni e il TEAL (*Technology Enhanced Active Learning*) – che articolano il tempo secondo configurazioni differenti.

Dispositivo didattico	Articolazione del tempo (esempi)
Lezione segmentata	15-20' di input frontale; 25-30' di lavoro in coppie o gruppi; 10' di restituzione e sintesi.
Apprendimento intervallato (*spaced learning*)	Tre input intensivi di 15-20' separati da due pause di 10' con attività distensive (motorie o manipolative) non collegate al contenuto.
Flipped classroom	Prima della lezione: fruizione a casa di video e materiali (8-10'); in aula: esercizio assistito, *problem solving, feedback;* dopo: consolidamento personalizzato.
EAS (Episodi di Apprendimento Situato)	Tre fasi entro una-due unità orarie: preparatoria (framework e stimolo), operatoria (microattività di produzione), ristrutturativa (debriefing e fissazione).
Didattica per stazioni	3-4 stazioni tematiche di 15-20' ciascuna, con rotazione dei gruppi a tempo; una stazione può essere dedicata al consolidamento o al lavoro guidato con il docente.
TEAL (*Technology Enhanced Active Learning*)	Micro-cicli ripetuti dentro l'ora: circa 10' di spiegazione, 20-25' di attività collaborativa con tecnologie, verifica immediata con feedback.

Tab. 3.5 – Esempi di dispositivi didattici e articolazione flessibile del tempo (rielaborazione dalle idee del Movimento delle Avanguardie Educative, INDIRE; per gli EAS, Rivoltella, 2013)

3.3.3 Indicazioni di lavoro ed esempi

Possibili itinerari di lavoro

Sul piano operativo è innanzitutto opportuno chiarire che le tre cornici teoriche da cui siamo partiti non prescrivono una particolare "ricetta" organizzativa del tempo né indicano una scansione temporale valida in ogni situazione. Esse offrono, piuttosto, differenti approcci attraverso cui il docente può progettare tempi diversi in funzione degli obiettivi di apprendimento, delle caratteristiche della classe e dei funzionamenti presenti. Tali elementi, insieme alle proposte del Movimento delle Avanguardie Educative e ai dispositivi didattici della Tabella 3.5, possono essere combinati, dosati e rielaborati in modi differenti, dando luogo a un'ampia varietà di soluzioni progettuali. Attenzione, però, a non confondere la flessibilità con l'improvvisazione. Ciò che rende veramente inclusiva la gestione del tempo non è la durata di un'attività, ma la capacità del docente di predisporre le condizioni perché tutte le studentesse e tutti gli studenti possano partecipare e apprendere secondo ritmi compatibili con le proprie modalità di funzionamento. Un primo interrogativo, semplice ma significativo, è se la durata assegnata a un'attività dai docenti della classe, curricolari e di sostegno, sia effettivamente funzionale all'apprendimento oppure se coincida semplicemente con la durata dell'unità oraria (CP.3). Il Box 31 traduce questi interrogativi in un caso concreto: l'introduzione di un nuovo argomento in circa sessanta minuti, la stessa lezione del Box 25 del par. 3.2.3, letta ora dal lato del tempo. Anche qui le durate sono indicative e vanno tarate sugli obiettivi e sulla classe.

Non quanto tempo, ma come

Box 31. ESEMPIO: INTRODURRE UN NUOVO ARGOMENTO (scuola primaria – secondaria)

La classe partecipa a una lezione di circa sessanta minuti che introduce un nuovo argomento a partire da un contributo audio.

La lezione si apre con l'ascolto di un breve podcast sull'argomento prescelto (10-15 minuti), seguito da un primo scambio di idee (5 minuti) su ciò che studentesse e studenti hanno ascoltato e sulle eventuali difficoltà emerse (ad esempio, rumore di fondo, distanza dalla fonte sonora o cali di concentrazione). Le durate sono state decise perché funzionali all'attività, non perché coincidono con l'unità oraria, e sono rese note alla classe all'inizio
(*Ruolo dell'insegnante*)

Segue il riascolto del podcast con annotazione delle parole chiave (20-25 minuti), con tempi modulabili previsti fin dalla progettazione: cuffie, applicazioni dedicate e modalità alternative di rappresentazione delle informazioni[17] – sia analogiche sia digitali – sono disponibili a tutti e ciascuno vi accede secondo il proprio funzionamento, senza richieste speciali (*Opzioni di scelta*) (CP.1; CP.3).

L'assegnazione del compito a casa (5 minuti) esplicita gli obiettivi e lascia libertà sui tempi di consegna (ad esempio, tra mercoledì e venerdì). La finestra viene definita dopo che il docente si è fatto un'idea realistica del tempo che il compito richiederà
effettivamente a casa (*Opzioni di scelta*) (CV.4).

17 La normativa italiana (L. 170/2010) denomina "strumenti compensativi" alcune di queste soluzioni; nella prospettiva UDL esse sono opzioni di progettazione offerte a tutti fin dall'origine.

Anche questa sequenza non è l'unica possibile: gli stessi ingredienti, infatti, si prestano a dosaggi differenti. La sequenza può aprirsi con un *brainstorming* sulle preconoscenze, con o senza LIM o app dedicate; il riascolto può trasformarsi in una lettura ad alta voce dell'insegnante o in un lavoro a coppie sul testo; le parole chiave possono essere annotate individualmente oppure in piccolo gruppo. Ogni elemento della lezione può infatti essere riorganizzato modificando tempi, spazi, strumenti e modalità di partecipazione, senza alterarne necessariamente gli obiettivi di apprendimento.

La gestione flessibile del tempo, tuttavia, raramente si esaurisce in un singolo momento didattico. La successiva Tabella 3.6 mostra come le stesse componenti possano essere combinate in molteplici modi lungo un percorso articolato su più lezioni, secondo la logica della *Learning story* (cfr. Box 27). In una sequenza così distesa alunni e alunne possono conoscere in anticipo il traguardo e i tempi complessivi[18], riuscendo a distribuire il proprio lavoro, decidere quando passare allo step successivo e scegliere se procedere a un ritmo più rapido o fermarsi ad approfondire (CP.7; CO.4). Per ciascuna lezione, la riga delle attenzioni inclusive riprende le tre etichette già introdotte nella Tabella 3.2 del paragrafo precedente 3.2.3 – *Ruolo dell'insegnante, Opzioni di assegnazione, Opzioni di scelta* – applicandole questa volta alle durate, ai turni e ai tempi di consegna.

	Lezione 1	**Lezione 2**	**Lezione 3**	**Lezione 4**
Gestione flessibile del tempo	Brainstorming iniziale sulle preconoscenze (15') Breve input teorico del docente (20') Lettura ad alta voce dell'insegnante (15') Riflessioni e assegnazione del compito a casa (10')	Ripresa degli stimoli svolti a casa (10') Incontro con l'esperto e approfondimento (30') Avvio dei lavori di gruppo con consegne a tempo (20')	Continuazione dei lavori di gruppo (30') Spazio individuale di studio, consolidamento o ripresa secondo il proprio ritmo (20') Punto sull'avanzamento (10')	Esposizione dei gruppi con turni contingentati (5-7' a gruppo) Feedback tra pari (10') Autovalutazione e chiusura (10')
Spazio utilizzato (Figura 3.4, par. 3.2.2; Tabella A.1.3, Allegato 6)	Agorà esterna (oppure interna alla classe, in semicerchio, 1)	Agorà, poi disposizione dei banchi a isole (12) per il lavoro di gruppo	Isole di lavoro (12) e spazio individuale per lo studio	Plenaria/agorà per le presentazioni; spazio informale, senza banchi (11), per il feedback tra pari

18 La progettazione della classe (UdA) può essere resa visibile e condivisa attraverso un ambiente digitale di classe (ad esempio Google Classroom), presentata alla LIM all'inizio di ogni nuova unità di apprendimento e affissa all'interno dell'aula, ad esempio dietro la porta, affinché rimanga costantemente consultabile da tutti gli studenti, da tutte le studentesse e dai docenti di classe.

	Lezione 1	Lezione 2	Lezione 3	Lezione 4
Tempo a casa / extrascolastico	Ascolto di un breve podcast introduttivo o raccolta di materiali	Preparazione di una domanda da porre all'esperto	Completamento facoltativo dei materiali del gruppo, con tempi liberi. Prova dell'esposizione, anche registrandosi	Nessun compito assegnato. Il percorso si chiude in classe
Esempi di attenzioni inclusive	Durate annunciate all'inizio e timer visibile alla Smart TV; podcast disponibile anche con trascrizione (*Ruolo dell'insegnante*) Ciascuno sceglie se annotare su carta/tablet, durante o dopo la lettura ad alta voce (*Opzioni di scelta*).	Consegne a tempo rese visibili a ogni tavolo; la domanda per l'esperto può essere preparata in forma scritta, orale o registrata (ad esempio con Padlet) (*Ruolo dell'insegnante*) Il ruolo di chi tiene il tempo nel gruppo è assegnato in base alle caratteristiche di ciascuno (*Opzioni di assegnazione*) (CO.6).	Spazio individuale di consolidamento aperto a tutti (*Ruolo dell'insegnante*). Ciascuno decide se proseguire con il gruppo, consolidare o approfondire, a un ritmo più rapido o più lento (*Opzioni di scelta*) (CP.7).	Turni di 5-7' noti in anticipo, con possibilità di esposizione registrata a casa (*Ruolo dell'insegnante (il/la tirocinante*). Ogni gruppo sceglie l'ordine e la modalità di esposizione e dove ricevere il feedback (*Opzioni di scelta*) (CO.4).

Tab. 3.6 – Esempio di gestione flessibile del tempo in una sequenza di quattro lezioni, secondo la logica della Learning story (schema generico, da adattare alla disciplina). La riga dello spazio reintroduce la variabile spaziale, combinandola con quella temporale

Un ostacolo posto dall'ambiente

Come per lo spazio, anche il tempo non va inteso come un semplice contenitore dell'azione didattica, bensì come una variabile progettuale, riprendendo l'immagine con cui si è aperto il paragrafo. Se organizzata in modo flessibile e intenzionale, questa variabile consente di superare il timore, spesso avvertito dal docente curricolare, di non riuscire a portare a termine la programmazione disciplinare. E contribuisce a rendere l'insegnamento più disteso e autenticamente inclusivo. Un'organizzazione temporale rigida, del resto, è essa stessa un ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione posto dall'ambiente, non dagli alunni e dalle alunne. Rimuoverlo spetta alla progettazione dell'insegnante, non all'adattamento di chi apprende.

3.4 Le interazioni in ambienti analogici e digitali: ruoli e funzioni

Le tre cornici teoriche presentate nel Capitolo 1 orientano anche il modo in cui guardiamo agli strumenti analogici e digitali che popolano i diversi ambienti di apprendimento. Un libro cartaceo o digitale, un kit di robotica o di *tinkering*, una lavagna tradizionale o un monitor interattivo, un tablet o un notebook, il materiale da scrittura o un applicativo digitale *online*, un programma di sintesi o di riconoscimento vocale, possono entrare, con funzioni differenti, nello stesso processo di insegnamento-apprendimento. La loro semplice presenza nell'aula, tuttavia, non garantisce

né l'accessibilità[19] né l'inclusione. Uno stesso strumento, infatti, può assumere funzioni diverse a seconda della situazione didattica, delle caratteristiche di chi apprende e del compito da svolgere. In quanto *medium,* consente il passaggio, l'elaborazione e la costruzione delle informazioni. Può quindi facilitare l'accesso al sapere o costruire una nuova barriera; sostenere l'autonomia di chi apprende o aumentare la dipendenza dall'adulto; ampliare la comunicazione o introdurre nuove difficoltà legate all'interfaccia persona-macchina, alla complessità del software e alle competenze digitali richieste.

Prima degli esempi utili per la progettazione è perciò necessario fare chiarezza sul linguaggio e sul ruolo di mediazione che gli strumenti analogici e digitali assumono in classe. Quando l'insegnante, o il/la tirocinante, pianifica un intervento didattico, anche semplice, realizza un atto di mediazione. Parmigiani (2009, p. 64) osserva che l'insegnante, nel decidere saperi, metodo e strumenti comunicativi, decide di conseguenza – più o meno consapevolmente – come saranno strutturate le interazioni in classe. Per chi è in tirocinio questo significa che la voce, il libro o il tablet non sono un dettaglio organizzativo, ma l'ossatura relazionale della lezione. Con questa consapevolezza, gli esempi pratici proposti, orientati dai principi dell'*Universal Design for Learning (UDL)* e dalle domande guida dell'*Index* (Booth e Ainscow, 2014), suggeriscono una pluralità di itinerari progettuali da utilizzare in classe per ampliare le possibilità di ciascuno (CP.3; CP.5).

3.4.1 Orientare lo sguardo e il linguaggio

La cornice normativa

Già le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 delineavano, al termine del primo ciclo, l'idea di uno studente che ha "buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni […] e per interagire con soggetti diversi nel mondo" (MIUR, 2012, p. 16). Anche nelle recenti Indicazioni nazionali per i Licei la dimensione digitale viene collegata alla capacità di interagire, comunicare e collaborare attraverso le tecnologie, nonché alla necessità di un uso consapevole, rispettoso della persona e della dignità umana (MIM, 2026, p. 22). Le tecnologie, in questi due documenti, compaiono, innanzitutto, come una *competenza d'uso*, qualcosa che lo studente deve *saper fare*. Le nuove Indicazioni Nazionali per il primo ciclo del 2025 aggiungono un elemento nuovo. Le tecnologie didattiche vengono considerate anche dal punto di vista di chi progetta, tenendo conto del loro possibile contributo alla scuola inclusiva in relazione ai principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL). Nello stesso documento viene richiamato anche il potenziale delle tecnologie assistive e di quelle basate sull'intelligenza artificiale nel favorire la "partecipazione degli studenti con disabilità o DSA e nel contribuire a garantire pari opportunità di apprendimento" (MIM, 2025, p. 14)[20]. Si passa così dalla domanda su ciò che lo studente deve saper fare con le tec-

19 Per orientare chi legge e ricondurre brevemente il discorso alla normativa, il D.Lgs. 66/2017 (art. 2) colloca ausili e sussidi didattici dentro il progetto inclusivo complessivo e la Legge 4/2004 sancisce il diritto all'accessibilità degli strumenti informatici. Gli strumenti, da soli, non soddisfano il diritto all'accesso della classe ad ausili e sussidi didattici; è sempre l'insegnante che deve inserirli nella propria progettazione (CO.5).

20 Anche i PECUP dei Licei chiedono di "saper utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare" (D.P.R. 89/2010, All. A) e, ancora, le recenti

nologie alla domanda su come l'insegnante possa progettare attraverso e con le tecnologie. È proprio questo il filo conduttore delle pagine successive: dal *saper usare* al *progettare con* le tecnologie (CP.3). Questo passaggio richiede, però, un lessico condiviso.

Un secondo elemento di riflessione, non meno importante, discende dal riconoscere che le tecnologie – digitali o analogiche – secondo l'ICF (OMS, 2001) sono uno dei cinque Fattori Ambientali che influenzano la trasformazione della condizione della persona, e della sua condizione di salute o di disabilità. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, infatti, definisce la disabilità quale conseguenza di una relazione inadeguata tra persona e ambienti di vita e vede negli elementi di contesto dei fattori aggravanti o facilitanti la condizione di salute e di vita della persona e tra tali fattori annovera anche le tecnologie.

Tre espressioni da distinguere

Nella normativa, nella letteratura e nella pratica scolastica incontriamo espressioni che possono sembrare equivalenti, ma che rimandano a prospettive differenti. Tecnologie per l'apprendimento, tecnologie dell'informazione e della comunicazione e tecnologie assistive non sono infatti espressioni intercambiabili e vale la pena distinguerle.

Box 32. CHE COSA SONO LE TECNOLOGIE DIDATTICHE?

Le tecnologie per l'apprendimento, o tecnologie didattiche, comprendono, in senso ampio, tutti gli *hardware, software,* ambienti digitali e risorse *online* utilizzati per sostenere i processi di insegnamento e apprendimento e per contribuire al raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

In questa categoria possono rientrare, per esempio, le LIM e i display interattivi, i computer, i notebook, i tablet, le stampanti e gli scanner 3D, i robot educativi e i kit per il coding, i software didattici, le piattaforme digitali e le risorse *online*. La domanda che orienta il nostro sguardo inclusivo non è quali di questi strumenti siano presenti nella scuola, ma per quale obiettivo di insegnamento o di apprendimento vengono utilizzati. Nella Tabella 3.7 proponiamo una selezione di indicatori e domande guida, oltre a quelle già individuate nel Capitolo 1, che possono affinare questa osservazione (CV.1) rispetto al ruolo di mediazione delle tecnologie presenti nel contesto educativo.

Indicatori	**Domande guida (selezione)**
C.2.1 Le attività di apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità e le competenze di tutti gli alunni.	d) C'è una gamma di attività che comprendono presentazioni orali, discussioni, ascolto, lettura, scrittura, disegno, problem solving, recitazione, uso della biblioteca, materiale audio/video, attività pratiche e tecnologie dell'informazione e della comunicazione?

Indicazioni Nazionali per i Licei confermano questa direzione, indicando che "tecnologie digitali e l'Intelligenza Artificiale offrono oggi opportunità inedite per potenziare l'efficacia di questo dialogo, la puntualità del feedback e la personalizzazione dell'apprendimento" (MIM, 2026, p. 29).

Indicatori	Domande guida (selezione)
C.2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.	a) Le attività di apprendimento prevedono esperienze condivise che possono essere sviluppate dagli alunni in vari modi? l) Gli alunni possono prendere appunti sul loro lavoro in modi differenti, usando disegni, fotografie, registrazioni video e audio, come pure scrivendo? w) Vengono utilizzati ritrovati tecnologici all'avanguardia, come ad esempio i programmi di riconoscimento vocale, per gli alunni che incontrano severe difficoltà nello scrivere?
C.2.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.	l) Gli alunni sono in grado di utilizzare la biblioteca e le risorse informatiche in modo autonomo? m) Gli alunni hanno imparato come prendere appunti dalle lezioni, dai libri e da Internet?
C.2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare.	f) Il personale si aiuta reciprocamente nel migliorare l'utilizzo di strumenti tecnologici, come ad esempio il computer e le lavagne interattive?
C.2.10 Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento.	p) Gli alunni hanno accesso a libri digitali e tablet per la loro lettura?

Tab. 3.7 – Esempio di indicatori e domande guida riportati da Booth e Ainscow (2014)

Queste domande guida dell'*Index* ricordano al tirocinante che non basta chiedersi se in classe siano presenti computer o tablet. Occorre osservare come gli alunni possano accedere alle informazioni, prendere appunti, produrre contenuti, comunicare e partecipare alle attività della classe anche con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Box 33. CHE COSA SONO LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE?

La competenza digitale europea descrive le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), nei diversi contesti della vita, attraverso "l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet" (Racc. UE 2006, in MIUR, 2012, p. 14)[21].

Le TIC sono dunque una categoria più generica rispetto al loro impiego scolastico e una tecnologia può, pertanto, essere una TIC senza essere utilizzata per finalità didattiche. Quando una o più TIC vengono invece utilizzate intenzionalmente per sostenere un processo di insegnamento-apprendimento, possono assumere anche la funzione di tecnologia didattica. Questa sottile differenza rende ancora più necessario distinguere entrambe dalle tecnologie assistive (TA).

21 La definizione riprende la Racc. 2006/962/CE, aggiornata dalla Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01) e sviluppata nel quadro *DigComp* 2.2.

Box 34. CHE COSA SONO LE TECNOLOGIE ASSISTIVE?
Per Andrich (2014, p. 8) le tecnologie assistive non servono *per assistere* la persona che ha limitazioni motorie, sensoriali o cognitive, o la persona anziana in difficoltà nelle attività quotidiane, "ma per aiutarla a raggiungere una maggiore autonomia, a conseguire i propri obiettivi di vita, a realizzare le proprie aspirazioni, oltre che a rendere più sostenibile l'impegno di chi assiste".

Le tecnologie assistive e gli ausili per la persona

Le tecnologie assistive non riguardano soltanto il contesto scolastico. La classificazione internazionale comprende dodici classi, dagli ausili per la mobilità personale a quelli per la cura della casa e per il tempo libero, abbracciando diversi ambiti della vita. Andrich (2014, pp. 8-9) ricorda che l'inglese *assistive* non significa 'per assistere' ma 'per aiutare a essere": è la persona, non il dispositivo, al centro della definizione, ed è la persona ad essere sostenuta nell'autonomia e nella partecipazione. Non a caso l'ISO 9999:2022 e l'OMS parlano oggi di *assistive products* in termini di funzionamento e indipendenza[22]. Tra le tecnologie assistive rientrano i sistemi di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), che sostengono le persone che comunicano attraverso simboli, immagini o dispositivi dedicati; ausili tiflotecnici e tiflodidattici per supportare il disabile visivo e le condizioni di ipovisione, sensori ed emulatori di mouse per supportare i disabili motori e molto altro. A differenza della tecnologia considerata esclusivamente nella sua funzione informativa, comunicativa e didattica, la prospettiva assistiva parte quindi dai bisogni specifici della persona e dalle attività che deve svolgere[23].

Non l'oggetto, ma la funzione

In sintesi, le tre espressioni appena descritte – tecnologie didattiche, TIC e tecnologie assistive – non identificano necessariamente strumenti differenti, ma permettono di osservare uno stesso strumento in relazione alla funzione che assume nella situazione educativa. Un tablet, per esempio, è una TIC quando serve a scambiare informazioni e comunicare, anche con WhatsApp, e diventa così una risorsa per la partecipazione sociale. È una tecnologia didattica quando viene usato intenzionalmente in un'attività di insegnamento-apprendimento, come programmare un robot con Scratch. Configurato con applicazioni specifiche per superare una barriera – la gestione autonoma della casa da parte di una persona con disabilità motoria grave, per esempio – si rivela una soluzione assistiva.

Scelte e combinate in relazione alla persona, le tecnologie didattiche e assistive formano il suo corredo tecnologico scolastico. Come sottolinea l'*Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe* (2012, p. 6), la composizione di questo corredo varia caso per caso, in relazione alle caratteristiche della persona, alle attività che è chiamata a svolgere e al contesto fisico e umano nel quale vive[24]. La Figura 3.8 riassume questo primo passaggio di chiarimento terminologico.

22 ISO 9999:2022, *Assistive products – Classification and terminology*; OMS, *Assistive technology – Fact sheet*, www.who.int (ultima consultazione l'11.08.2026).

23 Andrich (2014, p. 9) segnala che alcuni riservano il termine *ausilio* (dal latino *auxilium*, 'aiuto, risorsa') ai dispositivi più tradizionali e *tecnologie assistive* a quelli elettronici e informatici, ma considera il confine difficile da tracciare; la traduzione italiana della Convenzione ONU li unisce nell'espressione 'tecnologie di ausilio'. In questo paragrafo usiamo i due termini come sinonimi.

24 L'AAATE è un'organizzazione internazionale senza scopo di lucro. L'Italia è rappresentata dall'Istituto Leonarda Vaccari, dalla Fondazione Don Carlo Gnocchi ETS (Unità di Ricerca DAT), dall'Associazione GLIC - Rete Italiana dei Centri di Risorse per le Tecnologie Assistive, dall'AIAS Bologna e dall'Università di Pisa (Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione). Chi legge può approfondire l'argomento consultando le rispettive pagine istituzionali.

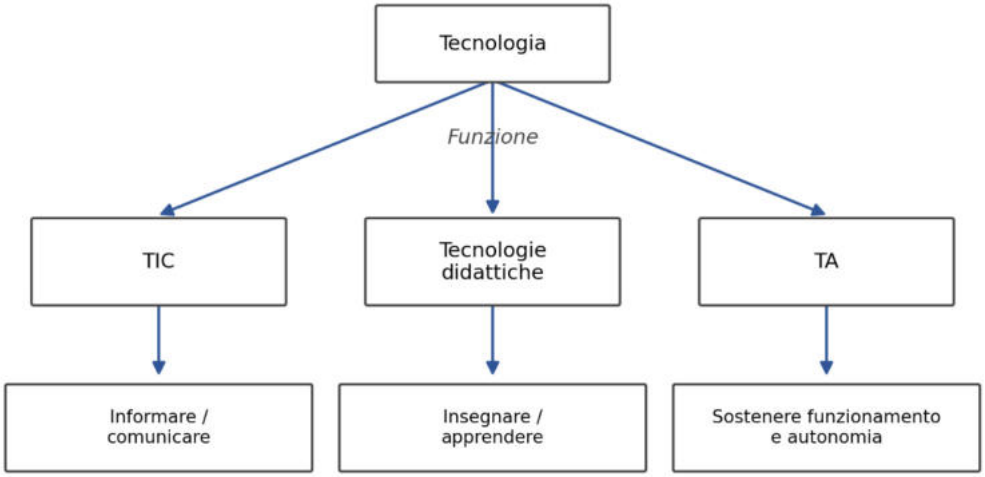
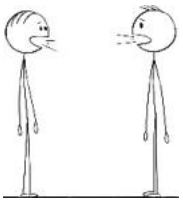


Fig. 3.8 – Schema delle principali funzioni delle tecnologie nei contesti educativi

3.4.2 Le tecnologie didattiche e la funzione di mediazione

Chiarito il lessico, resta la domanda che conta per chi progetta: che cosa fa lo strumento all'informazione che lo attraversa? Nella prassi educativa odierna, i dispositivi digitali si affiancano costantemente ai supporti tradizionali, sono ormai una parte sostanziale dell'arredo scolastico e sono così presenti nelle aule e nei laboratori da diventare quasi invisibili ai nostri occhi. Questo intreccio contribuisce a ripensare lo stesso spazio, la gestione del tempo delle attività, le modalità di interazione tra le persone della classe e le forme attraverso cui le informazioni e i saperi vengono presentati, condivisi e rielaborati. In questo processo di trasformazione, l'informazione didattica – cioè quella finalizzata all'acquisizione dei saperi – non viene mai trasmessa in forma "nuda", ma passa attraverso mediatori scelti dall'insegnante durante la fase di progettazione (Damiano, 2013): il libro, la lavagna, le immagini, il quaderno, la voce, la LIM, il monitor interattivo o un dispositivo digitale. Pertanto, l'insegnante, in co-progettazione con l'insegnante di sostegno (CO.6; CP.5), è chiamato a comprendere non soltanto quale strumento utilizzare, ma soprattutto quale trasformazione dell'informazione questi strumenti producano. La scelta di un *medium*, infatti, non è separata dalle scelte metodologiche, perché ogni strumento modifica in qualche modo le modalità con cui l'informazione viene presentata e rielaborata. Per Parmigiani (2009, p. 64) la mediazione "trasforma le informazioni e i saperi" per renderli accessibili agli alunni. Se è così, chiedersi quale strumento usare equivale a chiedersi quale forma prenderà il contenuto e, quindi, per chi risulterà accessibile e per chi no.

Conviene allora scomporre il processo nelle sue componenti elementari, dal mittente al destinatario (schema a1, più avanti), perché nella scuola l'informazione passa continuamente tra persone, tra persone e tecnologie e tra tecnologie. Riassumendo Parmigiani (2009), questo processo può essere schematizzato attraverso la sequenza:



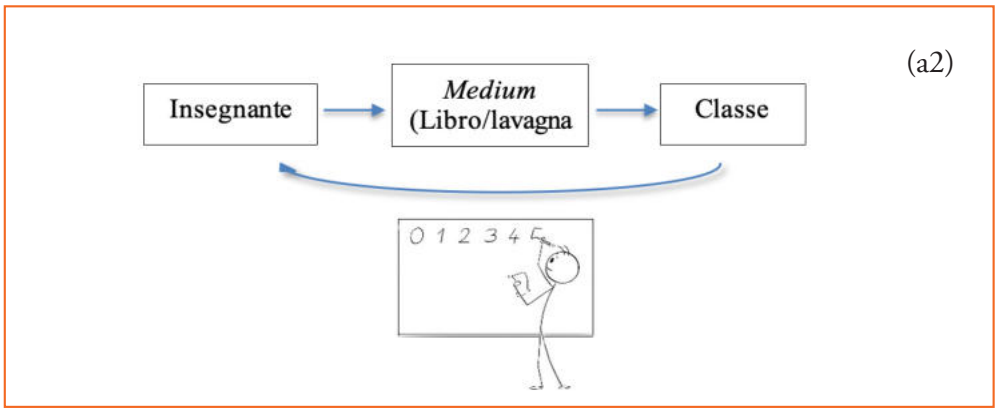
(a1)

(*mittente*) **informazione → comunicazione → interazione → relazione → informazione** (*destinatario*)

L'informazione è il punto di partenza e può assumere forme diverse: verbali, scritte, grafiche, sonore o multimediali. Da sola, tuttavia, non è sufficiente a costruire una relazione[25] tra mittente e destinatario. Perché si realizzi un processo comunicativo, deve essere trasmessa attraverso segni, linguaggi e codici comprensibili e condivisi. La comunicazione può così generare un'interazione quando il destinatario interpreta l'informazione e produce una risposta. La continuità degli scambi può quindi contribuire alla costruzione di una relazione.

Il medium modifica l'accesso al sapere

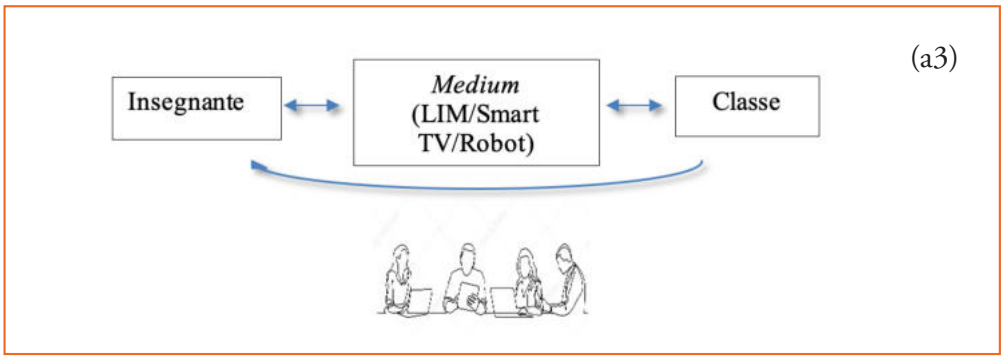
Il processo di trasmissione dell'informazione, però, non è necessariamente lineare come appena descritto in (a1). In una situazione didattica, per esempio, l'insegnante può proporre un testo attraverso il libro e/o la lavagna. La classe legge e interpreta il contenuto e restituisce quanto elaborato attraverso una risposta orale, scritta, grafica o digitale. L'informazione iniziale viene così trasformata e diventa, a sua volta, nuova informazione attraverso la comunicazione (rappresentata dal vettore con la freccia). In questo processo, il libro o la lavagna svolgono la funzione di *medium* (a2) (Rielaborazione da Parmigiani, 2009, p. 66).



(a2)

Il *medium* non si limita a trasportare il contenuto, ma contribuisce a determinarne la forma e le modalità di accesso al sapere (Damiano, 2013) e, a ogni passaggio, può facilitare oppure ostacolare la partecipazione dello studente e della studentessa. Lo stesso avviene con le tecnologie didattiche (a3) – una LIM, un robot programmabile, un monitor interattivo, un ambiente digitale *online* – che possono integrare testo, immagini, audio, video e interattività.

25 Per relazione si intende qui la "connessione o corrispondenza che intercorre […] tra due o più enti" e, con riferimento a persone o a gruppi, il "rapporto, legame o vincolo reciproco" (Vocabolario Treccani online).



Interazioni in ambienti analogici vs digitali

Uno stesso strumento, dunque, può sostenere una comunicazione unidirezionale (a2) oppure favorire interazione, collaborazione e partecipazione (a3). La mediazione sta nell'uso, non nell'oggetto (ivi, 2013; Rivoltella e Rossi, 2012). Lo schema (a2) descrive quella che Parmigiani (2009, p. 63) chiama interazione "reiterata in modo ripetitivo". Il vettore va sempre nello stesso verso e il libro resta, nelle sue parole, uno "strumento-veicolo di informazioni". Nulla vieta, naturalmente, di usare lo stesso libro in modo aperto – per cercare altre fonti, aprire un dibattito, collegarlo ad altri strumenti – ma allora lo schema cambia e diventa quello di (a3). La differenza tra interagire con uno strumento analogico e interagire con uno strumento digitale può emergere proprio nella possibilità di introdurre un ritorno – un qualunque tipo di *feedback* – all'interno del processo comunicativo, come nello schema in (a3).



Un esempio evidente di questo ritorno è l'uso del coding e dei piccoli robot programmabili in classe, come le apine Bee-Bot. Qui l'interazione persona-macchina assume forme ludiche e multidisciplinari: non si tratta soltanto di "insegnare il coding", ma di progettare e raccontare storie facendo muovere le Bee-Bot, vestendole e svestendole. Nel gioco entrano concetti di orientamento spaziale, di geometria e di arte. La classe riceve un contenuto disciplinare, lo traduce nel linguaggio del robot per risolvere un problema; poi prova e riprova, giocando, fornendo comandi alla Bee-Bot, e il robot restituisce immediatamente un *feedback* attraverso segnali sonori, luminosi e spaziali. Si realizza, quindi, un processo di comunicazione interattiva tra persona e macchina. In questo scambio possono comparire ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, come, ad esempio, i tasti piccoli della Bee-Bot da utilizzare per programmarne il movimento, la sequenza di comandi da memorizzare o il percorso sul pavimento poco leggibile. Ed è qui che entrano in gioco le soluzioni analogiche (percorsi in rilievo, carte-comando ingrandite) e digitali (connessione *Bluetooth* con tablet e app, tastiere e pulsanti esterni) che possono ridurre o rimuovere l'ostacolo senza modificare l'attività didattica (Figura 3.9).



Fig. 3.9 – A sinistra, lavoro di gruppo con dispositivi mobili e kit di robotica in una classe di scuola primaria. A destra, attività di gruppo con i Bee-Bot nella scuola dell'infanzia (Fonte: IC "Piero Angela" di Porto Cesareo)

Vediamo un secondo esempio pratico, utilizzando sempre le Bee-Bot nella scuola dell'infanzia, nei campi di esperienza "Il corpo e il movimento" e "La conoscenza del mondo", con attività relative all'orientamento nello spazio, alla destra e alla sinistra e alle relazioni tra oggetti. Il punto di partenza è una domanda dell'*Index*: "Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo?"(Booth e Ainscow, 2014, C1.3).

Box 35. ESEMPIO: CODING E ABBIGLIAMENTO (infanzia)

La sezione deve vestire il robot di classe (ad esempio l'ape Bee-Bot), in base alla stagione e alla giornata, e portarlo "a scuola" lungo un percorso sul pavimento.

L'insegnante dispone sul tappeto-griglia sagome di vestiti realizzate con carta crespa colorata e stoffe diverse da toccare (cotone, sintetico, lana), insieme alle carte che rappresentano il tempo atmosferico.
I bambini e le bambine, a turno, scelgono che cosa indossa oggi il robot, motivano la scelta ("piove, gli serve l'ombrello") e programmano il percorso che porta il robot dalla casa alla scuola passando per i capi scelti: avanti, gira a destra, gira a sinistra. Il gruppo verifica se il robot arriva davvero e, se sbaglia, corregge la sequenza.

Chi fatica con i tasti allinea sul tavolo le carte-comando ingrandite prima di premere, oppure usa l'app del robot sul tablet con pulsanti grandi; chi non legge la griglia segue i bordi del percorso in rilievo, fatti con fili di cotone o legnetti. Ogni bambino partecipa alla stessa attività in base alle proprie esigenze (CP.3; CV.5).

Tecnologia e partecipazione

La tecnologia diventa così una risorsa per tutta la classe quando la sua funzione di mediazione permette agli alunni e alle alunne di accedere alle informazioni, elaborarle e partecipare attivamente alla costruzione del sapere (Figura 3.10). Questo è il fulcro del paragrafo, in linea con le Indicazioni Nazionali del curricolo, che richiamano l'utilizzo delle tecnologie nel contesto scolastico per "meglio partecipare alle attività educative e didattiche, garantendo pari opportunità di apprendimento" (MIM, 2025).

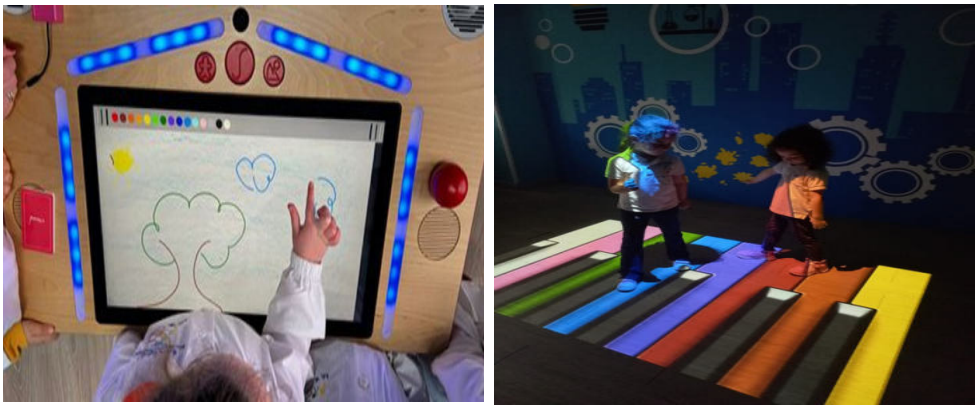


Fig. 3.10 – Lo schermo e il pavimento interattivo alla Scuola dell'infanzia: la tecnologia come mediatore che integra movimento, esplorazione e feedback immediato (Fonte: IC "Renato Moro" di Taranto)

Esempi di tre situazioni didattiche

Per illustrarlo, verranno proposte tre situazioni didattiche esemplificative: il lavoro individuale, il lavoro in classe con il monitor interattivo e il lavoro di gruppo. In queste situazioni sarà evidenziato il ruolo assunto dallo strumento e, soprattutto, il modo in cui le scelte dell'insegnante possono trasformare la tecnologia da puro veicolo dell'informazione a mediatore dei processi di comunicazione, interazione e partecipazione. Per ciascuna sono proposte soluzioni analogiche e digitali, che possono essere usate anche insieme nella stessa attività.

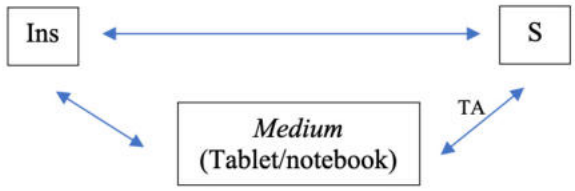
Situazione 1 – Interazioni persona – tecnologia nel lavoro individuale

Le domande dell'*Index* sull'accesso ai libri digitali, alle risorse informatiche e alle applicazioni di riconoscimento vocale per chi incontra difficoltà nella scrittura (Tabella 3.7, C2.10 p; C2.2 w; C2.4 l) possono essere affrontate a partire da una situazione molto semplice di lavoro individuale.

Una studentessa o uno studente deve leggere un libro digitale, prendere appunti sul quaderno e successivamente produrre una risposta sotto forma di presentazione di slide. Qui l'informazione deve essere prima acquisita e compresa attraverso la lettura del libro digitale e, successivamente, rielaborata per produrre nuovi contenuti usando, ad esempio, Prezi. In ciascuno di questi passaggi possono però emergere barriere differenti. Utilizzando lo schema riportato in (a4), possiamo soffermarci, per semplificare, sull'ultima parte del processo, osservando che cosa accade quando questa studentessa o questo studente (S) digita una parola sulla tastiera e la vede comparire immediatamente sullo schermo. La persona interagisce con il dispositivo fornendo un input (la parola digitata); il dispositivo, a sua volta, restituisce un *feedback* attraverso la visualizzazione sullo schermo. Ne nasce una sequenza di interazioni persona-dispositivo attraverso la quale l'informazione viene elaborata, trasformata e utilizzata per costruire un nuovo contenuto.

Accesso alle informazioni

(a4)



Dove può incontrare una barriera la studentessa o lo studente? Nell'accesso fisico alla tecnologia didattica? Nella lettura dello schermo? Nella comprensione dell'informazione? Nella possibilità di scrivere o produrre una risposta?

Le tecnologie assistive per rimuovere gli ostacoli

Lo schema (a4) distingue tre tipi di interazione – con il docente, con il contenuto veicolato dal *medium*, con l'interfaccia del dispositivo – e colloca la tecnologia assistiva proprio sull'ultima, dove l'accesso all'interfaccia non è scontato. Chi deve scrivere, per esempio, potrebbe aver bisogno di un semplice paio di occhiali per leggere i tasti, di una tastiera con caratteri ingranditi o in Braille. Oppure di un programma di riconoscimento vocale, particolarmente utile quando la tastiera del tablet è troppo piccola o difficile da utilizzare, perché consente di dettare il testo invece di digitarlo. La barriera, in questo caso, non riguarda l'obiettivo didattico di "scrivere un testo", ma il modo in cui la persona riesce ad accedere alla scrittura. Qualcosa di simile avviene anche in fase di ricezione. Chi riceve il messaggio, oppure deve leggere un libro digitale o consultare risorse *online*, potrebbe aver bisogno di uno *screen reader* per ascoltarlo oppure di strumenti che trasformino il contenuto in immagini e schemi per facilitarne la comprensione. Lo stesso contenuto può quindi essere reso accessibile attraverso modalità differenti: leggere, ascoltare, ingrandire, visualizzare, organizzare graficamente.

Box 36. ESEMPIO: PRODURRE UN TESTO SCRITTO (primaria – secondaria)
Una studentessa o uno studente deve produrre un testo scritto.

L'obiettivo didattico è produrre il testo, ma la scrittura manuale o la digitazione possono costituire una barriera. L'insegnante può quindi prevedere modalità differenti per realizzare lo stesso compito, come, ad esempio, una tastiera con caratteristiche adattate alle esigenze della persona oppure la dettatura vocale utilizzando Documenti Google, o ancora una registrazione audio da convertire in testo attraverso applicazioni come *Transkriptor* (*Ruolo dell'insegnante*).
Il docente non deve necessariamente ridurre l'obiettivo didattico, ma intervenire sulla barriera che ostacola lo svolgimento del compito (CP.6; CV.5).

Le tecnologie assistive per la classe

L'esempio nel Box 36 mostra anche perché una tecnologia assistiva non va necessariamente associata a una particolare disabilità. Molte di queste tecnologie fanno già parte della nostra vita quotidiana. Usiamo gli occhiali per leggere un libro e i traduttori automatici per comprendere una lingua straniera. I software di dettatura, per esempio, permettono di scrivere a chi non può utilizzare le mani, ma anche a chi preferisce dettare un testo anziché digitarlo, ad esempio durante un'intervista. La sintesi vocale può sostenere una persona con disabilità visiva, ma anche chi desidera

ascoltare un documento mentre svolge un'altra attività. Sono tutte tecnologie che utilizziamo quotidianamente e che spesso non percepiamo più come ausili, perché sono diventate, per così dire, "tecnologie invisibili", ossia strumenti di uso comune (Delisio e Bukaty, 2021).



Le tecnologie assistive, infine, non sono solo dispositivi elettronici complessi. Può essere considerata tecnologia assistiva anche una panca inclinata, che consente di mantenere una postura più corretta durante la scrittura e di disporre di un piano di lavoro più facilmente raggiungibile. Allo stesso modo, un *post-it* può aiutare a mantenere l'attenzione, organizzare le informazioni e non perdersi all'interno di un testo lungo. Anche le righe in rilievo sul quaderno, realizzate con filo e cannucce, possono facilitare la scrittura di lettere e frasi da parte di studenti e studentesse che incontrano barriere nella motricità fine o nell'accesso visivo. Quando queste soluzioni, elettroniche e non, sono messe a disposizione di tutti, migliorano l'ambiente di apprendimento dell'intera classe. Questa è la nozione ampia di sostegno adottata dall'*Index:* non personale aggiuntivo accanto a un singolo alunno, ma tutte le attività che aumentano la capacità della scuola di rispondere alla diversità (Booth e Ainscow, 2014).

Possibili itinerari di lavoro

Per il lavoro individuale, nella Tabella 3.8 e nel Box 37 sono forniti alcuni itinerari di lavoro con soluzioni analogiche e digitali, collegate ai *checkpoint* dell'UDL, che possono offrire stimoli durante la progettazione di una o più lezioni o di un singolo momento didattico. Non si tratta di un repertorio di strumenti da applicare automaticamente: le diverse soluzioni non si escludono a vicenda e, anzi, possono rafforzarsi l'una con l'altra. La scelta deve sempre essere ricondotta alla relazione tra persona, ambiente di apprendimento (cfr. il paragrafo 3.2 "La gestione dello spazio") e compito.

Checkpoint UDL	Soluzioni analogiche (esempi)	Soluzioni digitali (esempi)
Accedere al testo e alle informazioni *1.1 – personalizzare la visualizzazione delle informazioni*; 1.2 – *sostenere molteplici modi di percepire le informazioni.*	Testi con caratteri ingranditi; testo con immagini; mappe narrative; glossari illustrati; righe in rilievo; lente di ingrandimento; agende visive; materiali con maggiore contrasto in feltro.	Strumento di lettura immersiva di Word; funzioni di accessibilità di Documenti Google; sintesi vocale; audiolibri e podcast; sottotitoli automatici nei video di YouTube e Rai Scuola; libri digitali.
Comprendere e studiare attraverso molteplici media *2.1 – chiarire vocaboli, simboli e strutture linguistiche;* *2.5 – illustrare attraverso molteplici media.*	Pareti delle parole sul pannello degli apprendimenti; anticipatori e schemi con titoli-guida; traduzione dei termini specialistici; esempi concreti; glossari illustrati; immagini; fumetti; oggetti concreti; modelli e mappe.	Glossari visivi con Canva o LessonPix; esercizi con Wordwall e LearningApps; traduzione con Google Traduttore e DeepL; video e simulazioni con Rai Scuola, GeoGebra e PhET.
Produrre e restituire *4.1 – diversificare i metodi di risposta;* *5.1 – molteplici media per la comunicazione.*	Foglietti adesivi; disegni; lettere mobili; video e musica; parole da riordinare; risposta orale; gesto e manipolazione di materiali.	Dettatura di Word e digitazione vocale di Documenti Google; registrazione audio con Vocaroo, Padlet o con il registratore del telefono.

Tab. 3.8 – Esempi di soluzioni analogiche e digitali[26] collegate ai checkpoint UDL per il lavoro individuale

26 Gli strumenti digitali citati in tutte le tabelle sono esempi, non indicazioni prescrittive. Le applicazioni evolvono rapidamente e possono cambiare nome, funzioni o condizioni d'uso. Prima

Box 37. ESEMPIO: ITALIANO (scuola primaria)
La classe deve comprendere un racconto.

Il docente mette a disposizione: testo cartaceo, testo digitale, se disponibile anche un audiolibro, versione con schema di sintesi, immagini e mappa narrativa dei personaggi. (*Opzioni di scelta*).
Un glossario illustrato realizzato con Canva chiarisce i termini meno frequenti; titoli e anticipatori supportano la comprensione e guidano la lettura per chi ha una disabilità. (*Ruolo dell'insegnante*).
Durante il lavoro individuale, ogni studente sceglie come accedere al testo e come restituire ciò che ha compreso: leggere e sottolineare il cartaceo; ascoltare con la sintesi vocale; consultare la mappa dei personaggi e prendere appunti; registrare un audio con Vocaroo o Padlet; costruire una mappa con carta e penna o con Mindomo. (*Opzioni di scelta*)(CP.3; CP.7).

Nella Situazione 1 lo sguardo è rivolto all'interazione tra singolo studente e tecnologia e alle possibili barriere nei diversi momenti di accesso, elaborazione e restituzione dell'informazione. Ora l'attenzione si sposta sull'intera classe, di fronte a una lavagna, a un monitor interattivo o a una LIM.

Situazione 2 – Lavagna, Monitor interattivo

Interazioni in ambiente digitale: ruoli e funzioni

Le domande dell'*Index* che orientano questa seconda situazione riguardano la varietà delle attività e la partecipazione di tutti: la gamma di attività proposte alla lavagna e al monitor interattivo, dalle presentazioni orali al materiale audio/video (C2.1 d), le esperienze condivise che gli alunni possono sviluppare in modi diversi (C2.2 a) e l'aiuto reciproco del personale nell'uso di computer e lavagne interattive (C2.9 f). Con il monitor interattivo, come mostra la Figura 3.11, il *medium* riceve input, lo elabora e restituisce l'informazione rielaborata, integrando testo, immagini, audio, video, mappe e musica anche simultaneamente. Qui il docente non si limita alla trasmissione frontale, ma chiede agli studenti di motivare le risposte, mette a confronto le opzioni, rilancia con nuove domande, in quello che Parmigiani (2009, p. 68) descrive come un aumento della "socraticità" della lezione. Gli studenti e le studentesse passano così da una posizione prevalentemente ricettiva a una posizione più attiva, nella quale possono rispondere, confrontarsi e argomentare (CO.1; CO.4).

dell'impiego in classe va verificata la conformità al GDPR e ai regolamenti dell'istituto, privilegiando – a parità di funzione – gli strumenti già adottati dalla scuola.

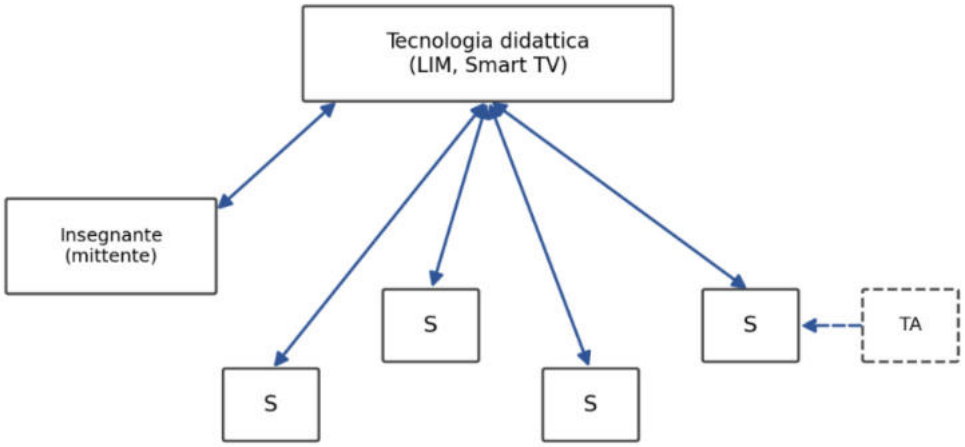


Fig. 3.11 – Il vettore della comunicazione durante una lezione frontale in ambiente digitale. La tecnologia didattica riceve input dall'insegnante e da ciascuno studente e restituisce l'informazione rielaborata; la TA (tratteggio) consente a chi ne ha bisogno di entrare nello scambio

Il punto non è sostituire la lezione frontale con la lavagna e il libro con una lezione necessariamente digitale e interattiva. Analogico e digitale sono entrambi risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione (Booth e Ainscow, 2014) e vanno progettati in modo che una modalità accompagni l'altra.

Box 38. ESEMPI: OPZIONI DI INTERAZIONE IN TEMPO REALE (scuola secondaria)
La classe sta lavorando al monitor interattivo su un testo argomentativo.

L'insegnante proietta il testo; alcuni lo seguono allo schermo, altri su una copia cartacea fornita sul banco. A intervalli l'insegnante pone una domanda a risposta chiusa. Alcuni rispondono con *Plickers* (cartoncino cartaceo letto dalla fotocamera del telefono, non serve un dispositivo per ciascuno) oppure con *Kahoot* dal tablet. Le risposte compaiono sullo schermo in forma aggregata e nessuno è esposto individualmente, ma tutti hanno risposto, anche chi in classe non alza mai la mano.
Altri rispondono sullo stesso foglio cartaceo dove stanno leggendo oppure utilizzando cartoncini colorati (*Opzioni di scelta*).

L'insegnante parte dalle risposte per rilanciare la discussione e chiede ai gruppi di motivare le scelte su un *Padlet* condiviso, oppure attaccando dei *post-it* alla lavagna in classe. Lo stesso meccanismo si applica a un video con domande inserite (Edpuzzle), che si ferma e attende la risposta prima di proseguire e ai sondaggi (Mentimeter) (CV.1; CV.2).

Possibili itinerari di lavoro

Nella Tabella 3.9 mettiamo a confronto alcune possibilità analogiche e digitali per un lavoro che coinvolga l'intera classe. Qui il docente continua a svolgere la funzione di regia didattica e il docente di sostegno, in co-progettazione, contribuisce a rendere accessibili materiali e modalità di partecipazione, individuando eventuali barriere e possibili mediazioni (CP.1; CP.2).

Checkpoint UDL	Soluzioni analogiche (esempi)	Soluzioni digitali (esempi)
Far emergere le preconoscenze e coinvolgere *3.1 – collegare le conoscenze pregresse ai nuovi apprendimenti;* *7.1 – ottimizzare scelta e autonomia*	Brainstorming con foglietti adesivi sulla lavagna e discussione guidata; costruzione di mappe concettuali alla lavagna.	Condivisione sulla LIM o Smart TV con Padlet o Mindomo; Mentimeter e Wooclap; *choice board* costruite con Google Moduli, Presentazioni Google o Genially, per offrire scelta su argomento, materiale o percorso.
Verificare in tempo reale e dare feedback *7.3 – coltivare la gioia e il gioco;* *8.5 – feedback orientato all'azione*	Correzione collettiva alla lavagna; confronto delle risposte; discussione guidata.	Quiz e sondaggi in tempo reale (cfr. Box 38); video con domande inserite (Edpuzzle); rubriche condivise in anticipo su Classroom.
Sostenere attenzione, sforzo e clima d'aula *8.2 – ottimizzare le sfide e il sostegno;* *9.3 – promuovere riflessione individuale e collettiva*	Pause attive; rituali di inizio e fine lezione; attività a livelli; diario di riflessione.	Attività differenziate con Wordwall e LearningApps; pause attive con GoNoodle; diari e sondaggi con Documenti Google, Padlet o Mentimeter; ClassDojo per sostenere il senso di comunità.
Strutturare il contesto e anticipare *6.2 – anticipare e pianificare le sfide;* *7.4 – ridurre minacce e distrazioni;* *8.3 – collaborazione*	Agenda visiva della giornata; anticipazione dei cambiamenti; consegne brevi e strutturate.	Agenda condivisa sulla LIM e su Classroom; timer visivo sulla LIM; consegne registrate e riascoltabili su Classroom.

Tab. 3.9 – Esempi di soluzioni analogiche e digitali collegate ai checkpoint UDL per la classe intera

Un esempio di matematica riprende due aree del curricolo proposte dall'*Index*. La prima "Gli alunni imparano come la produzione responsabile di energia elettrica è legata alla riduzione del consumo che se ne fa nelle case e nelle scuole?" (C1.9). La seconda: "Gli alunni studiano la comunicazione attraverso la parola, la scrittura, i giornali e libri, radio, televisione, internet, tecnologie assistive, smartphone, telefoni fissi, e-mail e social network?" (C1.10) (Booth e Ainscow, 2014).

Box 39. ESEMPIO: MATEMATICA (scuola secondaria)
Tutta la classe deve leggere e comprendere i consumi energetici della scuola e confrontarli con quelli di casa.

Al monitor interattivo l'insegnante proietta le bollette dell'istituto e alcune bollette domestiche anonime: percentuali, grafici, medie, confronto tra mesi. L'insegnante, accanto alle bollette, proietta anche gli slogan pubblicitari dei principali fornitori di energia e chiede che cosa promettono e che cosa non dicono.
Tutta la classe ha sul banco dei fogli cartacei con i medesimi grafici, dati e gli slogan pubblicitari stampati (*Pluralizzare strumenti e materiali*).
L'insegnante pone delle domande in tempo reale con Plickers e raccoglie le risposte di tutta la classe, anche di chi è timido e non vuole esporsi; altri usano fogli di carta per rispondere (*Opzioni di scelta*).
L'insegnante assegna l'attività tenendo conto delle caratteristiche della classe (*Opzioni di assegnazione)*:
– chi eseguirà i calcoli utilizzando un foglio di carta, chi la calcolatrice parlante, chi il foglio di calcolo nel Drive con le celle già predisposte.
– chi lavora sugli slogan pubblicitari facendo una ricerca.

L'agenda visiva della lezione fornita dall'insegnante (realizzata con Prezi o semplicemente cartacea alla lavagna) e le consegne brevi condivise su Classroom rendono chiara la sequenza della lezione e la gestione del tempo.

Situazione 3 – Il lavoro di gruppo con i dispositivi mobili

Nel lavoro collaborativo le tecnologie didattiche moltiplicano le interazioni (Figura 3.12a). Senza tecnologia, il docente assegna un problema comune e i membri dei piccoli gruppi si confrontano in modo diretto, cioè senza mediazione di uno strumento. Quando la tecnologia entra nel gruppo – un documento di scrittura condivisa in cloud, la programmazione di un robot, una presentazione costruita a più mani, una mappa concettuale collaborativa – la comunicazione non avviene più in forma puramente diretta, ma passa anche attraverso il dispositivo digitale. Nella Figura 3.12a le frecce piene rappresentano gli scambi con il *medium*, quelle tratteggiate gli scambi diretti tra pari che continuano ad esistere accanto ai primi. La differenza, dunque, non sta nell'oggetto ma nel numero e nella natura delle interazioni che lo strumento attiva. La letteratura sull'apprendimento collaborativo in rete ha mostrato da tempo che il dispositivo condiviso rende visibili e negoziabili i contributi di ciascuno e crea nuove occasioni di confronto (Calvani, 2005; Trentin, 2015). Di queste interazioni il docente (o il/la tirocinante) deve saper tenere conto sia nell'organizzazione del lavoro sia nella valutazione. Si valuta non solo il prodotto, ma anche il processo di costruzione condivisa che il documento *online* rende visibile, ad esempio, attraverso la cronologia delle modifiche e i commenti.

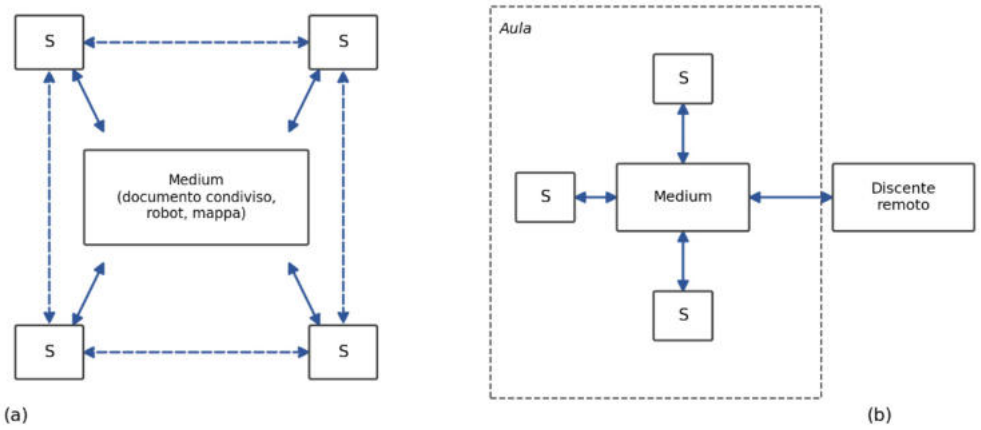


Fig. 3.12 – Le interazioni nei piccoli gruppi (S= studente/studentessa): (a) con un medium digitale condiviso (frecce piene) accanto agli scambi diretti tra pari (frecce tratteggiate); (b) gruppo ibrido con un discente in remoto (Trentin, 2015)

È la situazione che l'*Index* descrive con l'indicatore C2.5, (*Gli alunni apprendono in modo cooperativo*) e con domande che il/la tirocinante può portare direttamente nell'osservazione del contesto scolastico: *i lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso?* (k); *gli alunni compilano un elaborato di sintesi in grado di riunire i diversi contributi del gruppo?* (l); *è chiaro che tutti possono dare il proprio contributo all'insegnamento e all'apprendimento a prescindere dai risultati scolastici o dalla condizione di disabilità?* (p); *gli alunni condividono con gli insegnanti la responsabilità di aiutare gli altri alunni a superare gli ostacoli all'apprendimento che incontrano?* (s) (Booth e Ainscow, 2014).

Nel contesto collaborativo, lo strumento digitale agisce come uno snodo relazionale che struttura e favorisce le connessioni sia all'interno del singolo team sia nel dialogo con il resto della classe. Quando il gruppo lavora con una tecnologia, i canali comunicativi si moltiplicano e, con essi, le occasioni di confronto, sia tra gli studenti del medesimo gruppo sia tra gruppi diversi. Il docente non sparisce ma cambia posizione: da fonte dell'informazione diventa chi organizza, osserva e facilita gli scambi tra gli studenti e tra gli studenti e lo strumento (Calvani, 2005; Rivoltella e Rossi, 2012). Il gruppo, peraltro, può non essere tutto nella stessa stanza. Nelle classi ibride con studentesse e studenti che non possono frequentare in presenza, la tecnologia consente a chi è a casa di sentirsi in aula e, al tempo stesso, di essere percepito come presente dai compagni (Benigno, Caruso, Fante, Ravicchio e Trentin, 2018, p. 26). Questo è il caso limite in cui la tecnologia non arricchisce l'interazione, perché ne è l'unica possibilità (Figura 3.12b). In termini ICF, qui il dispositivo è il facilitatore ambientale senza il quale la partecipazione non avviene (Andrich, 2014). La tecnologia può così sostenere la continuità tra attività individuali, interazioni tra pari e costruzione condivisa della conoscenza, anche quando uno studente o una studentessa non può essere fisicamente presente a scuola (CO.7; CP.2).

Presenti anche a distanza

Passando ora agli esempi operativi, sul piano della progettazione un errore frequente, che il/la tirocinante può evitare fin da subito, è affidare la tecnologia al gruppo senza avere prima assegnato i ruoli. Parmigiani (2009, p. 70) avverte che inserire uno strumento in un gruppo non garantisce affatto relazioni ordinate e, anzi, all'inizio rende il lavoro più complesso: lo strumento amplifica l'organizzazione che c'è, non la crea (CO.6). Un documento condiviso senza ruoli produce quattro alunni

Ruoli e funzioni

Possibili itinerari di lavoro

che scrivono contemporaneamente nella stessa riga, oppure uno che scrive e tre che guardano. Lo stesso documento con "regole di gruppo" (chi scrive, chi cerca le fonti, chi controlla e legge ad alta voce, chi tiene il tempo) diventa uno spazio di lavoro davvero condiviso. Non serve che tutto accada nella stessa lezione. Ad esempio, si può cominciare da un solo strumento – un documento condiviso, una mappa collaborativa – e ampliare il repertorio con l'esperienza, anche proseguendo il lavoro a casa. La Tabella 3.10 raccoglie, per il lavoro collaborativo, le corrispondenti soluzioni analogiche e digitali.

Checkpoint UDL	Soluzioni analogiche (esempi)	Soluzioni digitali (esempi)
Costruire insieme un prodotto *8.3 – favorire collaborazione e interdipendenza;* *5.2 – molteplici strumenti per la costruzione*	Cartellone di gruppo; giochi e ruoli scritti su cartoncini; scatole dei materiali.	Realizzare una mappa di fotografie con Historypin; realizzare un poster digitale con Canva; scrivere in tempo reale con Documenti Google; lavagne collaborative con FigJam o Miro.
Rendere visibile il pensiero del gruppo *3.2 – evidenziare strutture, relazioni e idee chiave*	Mappe su carta da pacchi, schemi alla lavagna.	Mappe concettuali digitali con CmapTools, Mindomo.
Organizzare il lavoro, i ruoli e i criteri *6.2 – anticipare e pianificare;* *8.1 – chiarire obiettivi e criteri*	Definire le "regole del gruppo" sul cartellone, stabilire una tabella dei ruoli sul pannello delle routine in classe, definire uno scadenzario di classe.	Trello per suddividere i compiti e stabilire priorità; rubriche condivise su Classroom o costruite con iRubric; Google Sites o Classroom come raccolta ordinata di risorse digitali selezionate dall'insegnante.
Includere chi non è in aula *4.2 – ottimizzare l'accesso a tecnologie e strumenti assistivi*	La soluzione analogica da sola non basta, ma resta necessaria: il compagno in aula fotografa il cartellone e lo invia; il materiale cartaceo viene consegnato a casa in anticipo.	Documento condiviso con ruoli espliciti per collegare anche chi non è in aula; videoconferenza; tecnologie assistive integrate nella postazione e nei materiali, evitando di creare percorsi separati.

Tab. 3.10 – Esempi di soluzioni analogiche e digitali per il lavoro collaborativo

Chiudiamo con un esempio di arte e musica (Box 40), un'altra area del curricolo dell'*Index per l'inclusione*: g*li alunni sono stimolati a conoscere una varietà di musiche diverse? Gli alunni conoscono lo sviluppo delle diverse forme d'arte in luoghi diversi? Gli alunni conoscono l'effetto che Internet e le apparecchiature elettroniche hanno avuto e avranno sul rapporto con la musica*? (Booth e Ainscow, 2014, C1.11). Nel lavoro di gruppo, l'elaborato finale che riunisce i contributi di tutti (Index, C2.51)[27] è esattamente il prodotto che il *medium* digitale permette di costruire a più mani.

27 Cfr. sopra, C2.51.

Box 40. ESEMPIO: MUSICA E ARTE (scuola secondaria)
La classe deve ricostruire come è cambiata la musica ascoltata nel proprio paese negli ultimi cinquant'anni.

In piccoli gruppi, con ruoli stabiliti nelle regole di gruppo, gli alunni e le alunne raccolgono fotografie di famiglia (radio, giradischi, walkman, lettore CD), brevi interviste ai nonni e ai genitori registrate con il telefono e brani rappresentativi delle diverse epoche.
Opzione 1 – Chi preferisce il digitale con Historypin posiziona le fotografie sulla mappa del territorio e le collega a una data; con un documento condiviso costruisce la linea del tempo comune, alla quale ogni gruppo contribuisce con la propria parte.
Opzione 2 – Chi preferisce lavorare in analogico realizza il cartellone-timeline con le foto stampate, i ritagli e un QR code che rimanda ai brani.
Opzione 3 – Altri lavorano in Presentazioni di Google per il montaggio di brani e immagini in una presentazione condivisa.

Nota di osservazione:
L'ostacolo, qui, può stare nel registrare, nello scrivere o nel parlare davanti agli altri. Chi non può registrare l'intervista la conduce con domande preparate e un compagno che scrive; chi non riesce a digitare detta il testo; chi non vuole esporsi nella presentazione cura la parte audio. Il compagno o la compagna che segue da casa cura la documentazione attraverso il documento condiviso e la videoconferenza e tiene l'archivio audio a cui tutti attingono (CO.6; CP.5).

3.4.3 La mappa delle risorse: servizi e personale specializzato

La scelta della soluzione, in tutte le situazioni viste, non può essere ricondotta alla semplice disponibilità di uno strumento. Dotare un alunno o un'alunna di tecnologie assistive adeguate non è soltanto una questione di acquisto, ma un processo che richiede osservazione, prove sul campo e verifiche nel tempo. Sono perciò necessari servizi specialistici e professionisti competenti, in grado di valutare insieme alla persona le soluzioni più appropriate. A loro spetta anche fornire indicazioni sulle modalità per reperirle e formare sia la persona stessa sia la rete che la sostiene nei diversi contesti di vita (CO.2; CO.3; CV.4). Nel contesto scolastico svolgono un ruolo di primo piano le scuole individuate come Centri Territoriali di Supporto (CTS),[28] nodi di quella rete con il territorio di cui si è detto nel Capitolo 2. I CTS operano, gratuitamente, a supporto di tutti gli ordini e gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. L'elenco dei CTS presenti sul territorio è pubblicato, per ciascuna provincia, sui siti istituzionali degli Uffici Scolastici Regionali (USR).

28 È utile, a questo proposito, ricordare che i CTS, inizialmente disciplinati principalmente attraverso direttive e circolari ministeriali, tra cui la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sui BES, hanno successivamente ottenuto un riconoscimento legislativo formale. In particolare, l'art. 9, co. 2-bis, del D.Lgs. 66/2017 riconosce il ruolo dei CTS "per la consulenza, la formazione, il collegamento e il monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, nonché per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità".

Box 41. COSA OFFRONO I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO (CTS)[29]?

- **Consulenza**: supporto ai docenti nella scelta e nell'utilizzo dei software didattici, degli ausili e delle tecnologie didattiche.
- **Formazione:** organizzazione di corsi e laboratori sui temi dell'inclusione, rivolti a insegnanti, personale ATA e famiglie.
- **Gestione ausili e sussidi:** acquisto e concessione in comodato d'uso gratuito alle scuole di tecnologie assistive e sussidi didattici.
- **Monitoraggio:** raccolta e diffusione di buone pratiche e monitoraggio dei progetti di inclusione attivi sul territorio.

Inoltre, la Figura 3.13 presenta al/alla tirocinante una mappa completa delle principali risorse disponibili sul territorio nazionale, mentre l'Allegato 7 scioglie le sigle, specificando per ciascuna risorsa che cosa è possibile chiedere e come attivarla.

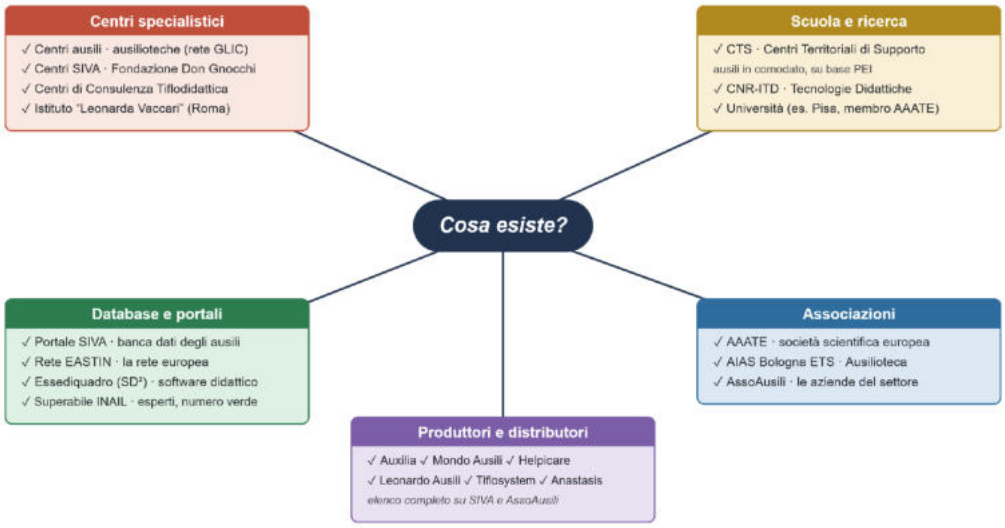


Fig. 3.13 – Mappa delle risorse per la scelta delle tecnologie assistive: centri specialistici, scuola e ricerca, database e portali, associazioni, produttori e distributori

In definitiva, le cornici teoriche e la normativa offrono i punti di riferimento, mentre gli ingredienti – e la mano che li dosa – restano a chi insegna. La domanda da porsi è semplice: questo strumento, per questa persona, in questo ambiente e per questo compito, riduce un ostacolo o ne aggiunge uno? È lo stesso ordine di domande che l'*Index* propone a ogni scuola: *quali ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sono presenti? in che modo possono essere ridotti? quali risorse sono disponibili per sostenere l'apprendimento e la partecipazione, e come dovrebbero essere impiegate?* (Booth e Ainscow, 2014, Scheda 7, p. 75).

29 Per un approfondimento sulle funzioni e sull'organizzazione dei CTS si rimanda alla nota del Ministero dell'Istruzione n. 318 del 4 febbraio 2022 (ultima consultazione il 28 agosto 2026).

3.5 La valutazione nel curricolo inclusivo: guardare oltre la funzione sommativa.

Cosa si intende per valutazione

Sebbene costituisca un passaggio cruciale del processo di insegnamento-apprendimento, la valutazione si rivela storicamente l'elemento di maggiore fragilità nel sistema scolastico italiano. Una criticità rintracciabile nel limite delle riforme legislative che nel tempo si sono susseguite (L.169/2008; D.P.R. 122/2009; D.Lgs 62/2017; L. 41/2020 e OM 3/2025; L.150/2024; D.P.R. 135/2025), producendo una stratificazione di interventi, senza riuscire a innescare un effettivo e solido riorientamento sul piano teorico e metodologico (Castoldi, 2012). L'attenzione si è infatti spesso polarizzata attorno ad una contrapposizione tra voti decimali e giudizi descrittivi o giudizi sintetici, con la conseguenza che sul piano applicativo continuano a prevalere prassi didattiche in cui la sola misurazione finisce per coincidere con la valutazione stessa (Corsini, 2023). Proprio il fatto che il Ministero sia tornato sull'argomento con le recenti Indicazioni per il primo ciclo (MIM, 2025) e le Indicazioni Nazionali per i Licei (MIM, 2026) dimostra quanto il tema sia ancora aperto. Nei documenti, infatti, si ribadisce come la valutazione non debba limitarsi alla sola misurazione delle conoscenze, ma debba valorizzare la persona, guidare il percorso di apprendimento e portare alla luce le capacità inespresse di ogni studente. Come atto "pedagogico, culturale e regolativo" (MIM, 2025, p. 20), la valutazione non rappresenta il fine ultimo dell'insegnamento, ma precede (*iniziale*), accompagna e segue l'intero percorso curricolare (*assessment for learning*) configurandosi soprattutto come *formativa* (Scriven, 1967; Bloom, 1969). Di conseguenza, il giudizio valutativo non può prescindere da tre elementi fondanti: aderenza alla progettazione del docente, lettura del contesto e piena trasparenza e corresponsabilità. Quest'ultima, in particolare, assume una valenza fondamentale perché richiama la necessità di superare l'idea della valutazione come atto individuale, riaffermando l'importanza del processo collegiale nella definizione di criteri, indicatori e strumenti (cfr. Cap. 2, par. 2.7).

Il principio della corresponsabilità si rivela imprescindibile specialmente per l'alunno con disabilità, la cui valutazione richiede una costante convergenza dell'azione didattico-educativa di ogni docente con gli obiettivi stabiliti nel PEI.

Il processo di valutazione, come articolato nella Figura 3.14, dal primo ciclo di istruzione fino alla scuola secondaria di secondo grado, comprende (D.lgs. 62/2017; L. 150/2024; O.M. n.3 del 9 gennaio 2025; D.P.R. 135/2025):

Le dimensioni della valutazione

- **una dimensione cognitivo-disciplinare:** la valutazione periodica e finale degli apprendimenti, inclusi quelli relativi all'insegnamento trasversale dell'Educazione civica;
- **una dimensione socio-relazionale**: la valutazione periodica e finale del comportamento (condotta), inteso come l'adozione di condotte corrette e responsabili nel contesto scolastico (rispetto delle regole, delle persone della comunità scolastica e dei valori di partecipazione e convivenza civile), e nella scuola secondaria di secondo grado anche in riferimento alle condotte agite nell'ambito dei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (FSL, ex PCTO).

Entrambe le dimensioni confluiscono nella valutazione delle competenze, rilevando le componenti cognitive, metacognitive e affettivo-relazionali dell'apprendimento (Corsini & Losito, 2023).

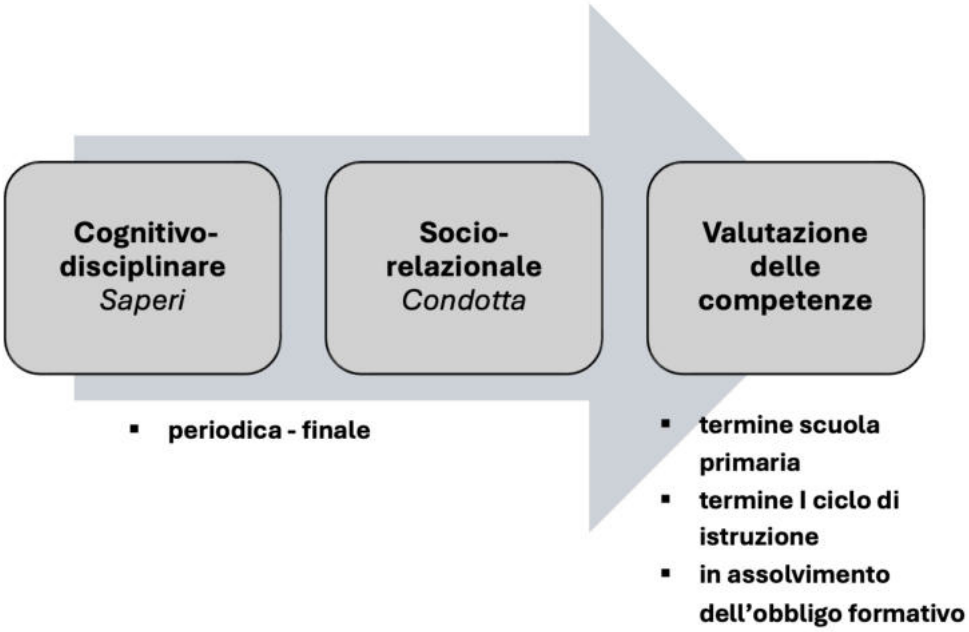


Fig. 3.14 – Articolazione temporale del processo valutativo

Le competenze

La valutazione delle competenze, che, come atto formale, trova sintesi in una certificazione, descrive il livello di padronanza raggiunto dagli studenti al termine di specifici gradi di istruzione: la scuola primaria, il primo ciclo e l'obbligo di istruzione a conclusione del secondo anno della secondaria di secondo grado.

La certificazione presenta una storia complessa; pur richiamata da diversi dispositivi normativi già a partire dal D.P.R. n. 275/1999, è solo con il D.M. n. 9/2010 che viene introdotto il primo modello ministeriale, unico sul territorio nazionale, in grado di dare concreta attuazione a quanto fino a quel momento soltanto enunciato. Questa certificazione, rilasciata dal consiglio di classe al termine del biennio della scuola secondaria di secondo grado, consiste in una scheda articolata intorno ai quattro assi culturali: linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale. Per ciascuna competenza raggiunta in ogni asse, il Consiglio attribuiva un livello di padronanza (Base, Intermedio, Avanzato), prevedendo anche la possibilità di usare l'espressione "livello base non raggiunto" con l'indicazione della relativa motivazione.

Nel 2017, con il D.M. n. 742, il Ministero ha elaborato un ulteriore modello per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione. Questo nuovo format si differenzia dal precedente poiché abbandona il riferimento agli assi culturali e richiama la necessità di ancorare la valutazione delle competenze a una progettazione didattica specifica, volta a favorire modalità interattive e costruttiviste dell'apprendimento. Esso integra, inoltre, una sezione predisposta[30] dall'INVALSI per descrivere i livelli conseguiti dalle alunne e dagli alunni nelle prove nazionali di italiano, matematica e inglese. Nel 2024, il Ministero è giunto a una sistematizzazione definitiva attraverso il D.M. n. 14/2024, scaturito dalla necessità di armonizzare le diverse tipologie di modelli prodotti nel tempo, frutto di

30 Il D.Lgs. n. 62/2017 prevede che gli alunni con disabilità della scuola secondaria di primo grado possano anche essere "esonerati dalla prova" INVALSI (art. 11, c. 4) su decisione del consiglio di classe.

impianti culturali differenti (Rondanini, 2024). Tali modelli rappresentano, oggi, gli standard utilizzati a livello nazionale in sede di scrutinio finale per tutti i gradi di scuola.

La nota esplicativa

La certificazione delle competenze si applica anche ai casi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare tenendo conto dei piani didattici personalizzati e individualizzati predisposti. Per questi studenti, come per quelli con disabilità certificata ai sensi della Legge n. 104/1992, non è previsto alcun intervento di personalizzazione degli enunciati all'interno del modello, il quale si mantiene inalterato; tuttavia l'art. 4, comma 4 del D.M. n. 14/2024, consente di corredare il modello nazionale con una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati relativi alle competenze agli obiettivi specifici stabiliti nel Piano Educativo Individualizzato (PEI). Non vi sono indicazioni ministeriali esplicite su come articolare tale nota esplicativa, la cui stesura è affidata all'autonomia di ciascun consiglio di classe. Quest'ultimo dovrà predisporla tenendo conto di quanto riportato nel Decreto Interministeriale n. 153/2023, raccordandola opportunamente con la Sezione 10 – *Certificazione delle Competenze* del Piano Educativo Individualizzato (cfr. par.3.1). La valutazione e la certificazione delle competenze rientrano tra le prerogative esclusive del consiglio di classe e non del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), tuttavia, a quest'ultimo spetta la redazione della Sezione 10 – *Certificazione delle Competenze* del PEI, spazio nel quale è possibile definire collegialmente gli orientamenti per la formulazione dei contenuti della nota esplicativa (Box 42).

Non va dimenticato che la certificazione delle competenze ha valore formativo solo se fa seguito ad una progettazione curricolare per competenze (compiti autentici, compiti di realtà ecc.) diffusa e condivisa con tutti i docenti (Capperucci, 2016).

Box 42. REDIGERE LA NOTA ESPLICATIVA: INDICAZIONI ESSENZIALI

Come riportato nel D.I. n. 153/2023, il punto di partenza nella certificazione delle competenze per l'alunno/a con disabilità – sia in caso di percorso personalizzato sia differenziato – consiste in un'attenta declinazione operativa che comprende:

- **la scelta delle competenze effettivamente certificabili**: tenendo conto della tipologia di progettazione didattica definita in quelle discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze;
- **la personalizzazione dei descrittori:** selezionando o adattando quelli che sono stati concretamente presi in considerazione nel percorso educativo e didattico dell'alunno/a;
- **la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli:** finalizzata a definire il livello di padronanza effettivamente raggiunto per ciascuna competenza.

Esempio

Profilo di partenza dello studente: alunno con disabilità intellettiva moderata, iscritto al secondo anno di un Istituto Tecnico. L'alunno presenta un eloquio spontaneo ridotto, lessico limitato, ma adeguato ai contesti noti e una produzione/comprensione scritta circoscritta a singole parole o frasi essenziali.

Tipologia di percorso nel PEI: differenziato.

Sulla base di quanto concordato nel GLO e formalizzato nella sezione 10 - *Certificazione delle Competenze* del PEI, la nota esplicativa riporta l'enunciato declinato in riferimento alla padronanza raggiunta dall'alunno nell'ambito, ad esempio, della *Competenza alfabetica funzionale* nel modo seguente:

COMPETENZA CHIAVE	COMPETENZE IN ASSOLVIMENTO DELL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE	LIVELLO
Competenza alfabetica funzionale	Comprendere e produrre in autonomia espressioni verbali essenziali e brevi testi scritti per comunicare bisogni, preferenze o semplici opinioni nei diversi contesti, avvalendosi di un lessico adeguato e di strutture sintattiche semplici e comprensibili. Interagire e comunicare in modo pertinente ai contesti, rispettando le regole dello scambio comunicativo.	

Fermo restando il quadro dei livelli di padronanza (*Avanzato, Intermedio, Base, Iniziale*), i relativi descrittori vengono declinati e personalizzati, parametrando la valutazione sul grado di autonomia, sulla tipologia di contesto (noto o non noto) e sulla necessità di supporto o facilitazioni.

A - Avanzato	L'alunno svolge i compiti in autonomia e continuità. Comprende e produce messaggi orali e scritti (frasi semplici o parole chiave) mostrando sicurezza nell'uso del lessico appreso e capacità di scelta autonoma nei diversi contesti.
B - Intermedio	L'alunno svolge i compiti in autonomia in contesti noti e abituali, richiedendo occasionalmente supporto. Comprende e utilizza un repertorio lessicale essenziale per rispondere a richieste operative e comunicative nel contesto scolastico e famigliare.
C - Base	L'alunno/a svolge i compiti avvalendosi di supporti e facilitazioni (schemi, mappe, glossari e guide visive). Nei contesti noti e strutturati comprende e produce espressioni essenziali e corrette, finalizzate a comunicare bisogni o a rispondere a richieste operative.
D - Iniziale	L'alunno se opportunamente e continuamente guidato da figure di supporto svolge compiti semplici in situazioni note.

La valutazione come processo

Se l'atto formale della certificazione delle competenze si inserisce temporalmente in sede di scrutinio finale, la loro valutazione, al pari di quella delle conoscenze disciplinari e della condotta, si configura come un processo continuo nel tempo che risponde principalmente a una funzione formativa. L'obiettivo non è la misurazione o la classificazione degli studenti, ma la valorizzazione delle risorse individuali e l'orientamento della didattica. Come già accennato, occorre distinguere nettamente i diversi momenti del percorso valutativo in: *Misurazione, Valutazione, Certificazione*, e comprenderne la portata, perché attribuire loro un rapporto di sinonimia o considerarli sovrapponibili rappresenta un significativo errore metodologico. Pertanto:

– la *misurazione*: consiste nella quantificazione di una prestazione, mediante l'attribuzione di un valore numerico o descrittivo, sulla base di criteri trasparenti e oggettivi (ad es. conteggio degli errori o delle risposte corrette in una verifica). Essa esprime quanto o cosa l'alunno ha svolto in una determinata prova; per questo è necessario che sia predisposta in modo da cogliere efficacemente le conoscenze e competenze, e risulti pienamente allineata agli obiettivi prefissati. La misurazione rappresenta uno strumento a supporto del processo valutativo, che il docente deve utilizzare come mezzo, senza mai trasformarlo nel fine ultimo (Corsini, 2018).

– *la valutazione:* rappresenta la dimensione interpretativa e decisionale del processo, entro cui il docente attribuisce un significato pedagogico ai dati rilevati nel tempo, attraverso una molteplicità di strumenti osservativi e di verifica (*misurazione*). Si tratta di un procedimento complesso, basato su un'ampia variabilità di fattori contestuali e personali che influenzano l'apprendimento (condizioni di partenza, progressi compiuti, modalità operative, traguardi conseguiti). Pertanto, la valutazione segue criteri autonomi rispetto ai metodi e agli strumenti impiegati nella misurazione e mira a fornire informazioni sul processo di crescita e di sviluppo di ogni discente (Pinnelli, 2025). L'intero processo si regge su una condivisa responsabilità istituzionale per la ricaduta sociale e pubblica che il giudizio valutativo porta con sé; per tali ragioni, deve rispondere a criteri di chiarezza, equità e trasparenza (Castoldi, 2013; De Re, 2015) sia per garantire il diritto all'informazione degli alunni e delle rispettive famiglie (CO.3), sia per promuovere, in termini di collegialità, una reale convergenza sui criteri e strumenti dell'intero consiglio di classe[31].
– La *certificazione* rappresenta l'atto formale e il documento ufficiale con cui l'istituzione scolastica attesta il possesso di determinate competenze e il livello di padronanza raggiunto nei saperi curricolari in relazione ai traguardi di apprendimento previsti. Solo a seguito di un processo di osservazione, documentazione e valutazione delle competenze e dei saperi è possibile giungere alla loro certificazione, che si configura come l'atto conclusivo dell'iter valutativo, con valore legale e spendibilità nei contesti terzi (formativi, professionali e sociali).

La valutazione, dunque, deve essere intesa come un processo diacronico, continuo e intrinsecamente trasformativo, senza ridursi alla somma (o media) di misurazioni di prestazioni relative a singole prove[32]. Si tratta di un approccio imprescindibile in particolare per l'alunno con disabilità, poiché fornisce al docente una visione prospettica fondata sul potenziale di sviluppo del discente, entro la quale definire traguardi di apprendimento realmente perseguibili (Cottini, 2021). L'atto valutativo ha, infatti, inizio nel momento in cui l'insegnante è in grado di "visualizzare le potenzialità di sviluppo" (Ivi, p. 150); prosegue poi attraverso la predisposizione di prove capaci di rilevare e far emergere conoscenze, abilità e competenze dell'alunno, sostenendolo sul piano motivazionale mediante *feedback* adeguati e promuovendo approcci metacognitivi attraverso pratiche di *autovalutazione* (CP.1).

31 Tale collegialità nella valutazione è richiamata da alcuni dispositivi normativi: art. 1, co. 2 e art. 2 co.3 del D.Lgs. 62/17: "la valutazione è effettuata dai docenti nell'esercizio della propria autonomia professionale, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa"; "la valutazione è effettuata collegialmente dai docenti contitolari della classe ovvero dal consiglio di classe". Anche nel D.P.R. 275/99, art. 4 co. 4 l'indirizzo a trovare una convergenza è espresso come dovere dei docenti, i quali "Individuano le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati".

32 Il Legislatore, in riferimento alla valutazione periodica e finale nel primo ciclo, traduce questa istanza in un'indicazione normativa, specificando la necessità di descrivere il processo e il livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunti (art.2 c.3 del D.Lgs 62/2017).

3.5.1 La costruzione di un processo valutativo: i nodi fondamentali

La complessità fin qui descritta impone al docente una postura costantemente riflessiva e consapevole. Le decisioni relative agli strumenti, alle procedure e ai criteri da adottare costituiscono scelte metodologiche che necessitano di una stretta coerenza con gli obiettivi educativo-didattici stabiliti. Questo allineamento progettuale è perseguibile laddove il docente sia in grado di negoziare attivamente e collegialmente (CO.2; CP.2; CV.1), fin dalle fasi iniziali, i tre nodi fondamentali del processo valutativo (Castoldi, 2013):

- ***cosa valutare***: individuazione chiara e precisa dell'oggetto della valutazione;
- ***come valutare***: definizione dei dispositivi e degli strumenti di rilevazione dei dati;
- ***in base a cosa valutare***: esplicitazione dei criteri e dei descrittori di riferimento.

L'analisi del ***cosa valutare*** richiede una precisazione: negli ultimi decenni si è assistito ad un progressivo ampliamento degli ambiti di indagine della docimologia, passando dal focus esclusivo sulle prestazioni del discente ad una valutazione integrata di sistema (Castoldi, 2012). Tale evoluzione ricomprende al suo interno:

- i risultati di apprendimento dei discenti;
- l'azione di insegnamento del docente;
- l'organizzazione del servizio scolastico a livello di singola scuola e di sistema scolastico nazionale.

In merito a quest'ultimo livello si rimanda a quanto già ampiamente esaminato nel Capitolo 2, in cui si richiama il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), attraverso i dispositivi del Rapporto di Autovalutazione (RAV), e del Piano di Miglioramento (PdM) a cui si aggiungono le prove INVALSI. Queste ultime, occorre precisare, assumono una duplice valenza: da un lato concorrono a integrare la certificazione individuale delle competenze di ciascun discente (come previsto dal D.M. 14/2024); dall'altro forniscono un indicatore sintetico sul funzionamento complessivo del sistema di istruzione[33], restituendo evidenze empiriche sui divari territoriali e sui trend evolutivi intercorsi tra le diverse coorti di studenti.

Cosa valutare

Anche il singolo docente è oggetto di valutazione e, come nel caso della valutazione dello studente, le finalità di tale processo seguono una duplice logica (Castoldi, 2013). Da un lato si colloca la logica di c*ontrollo* in cui la valutazione agisce come dispositivo di accertamento e rendicontazione dei risultati raggiunti o delle competenze dimostrate attraverso le azioni didattiche messe in atto; come avviene, ad esempio, nell'anno di formazione e prova dei docenti neoassunti. Dall'altro agisce una logica di *sviluppo,* che ne esalta la funzione formativa della valutazione, agendo come "dispositivo di retroazione" (Ivi, p. 420), attraverso una lettura dei risultati (*misurazione*) in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, consentendo al docente di riorientare la progettualità didattica, e di promuovere efficaci traiettorie di miglioramento. Rientra in questa finalità anche la verifica intermedia del PEI, intesa

33 Per la scuola dotata di autonomia funzionale, rappresentano anche un feedback "ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti" (DPR 80/2013, art. 2, c. 1 e DPR 275/1999, art. 10).

come un momento di valutazione condivisa all'interno del GLO in cui si esamina l'efficacia delle azioni didattiche predisposte ed eventualmente si interviene con opportune integrazioni, correzioni o riformulazioni.

La duplice logica di *controllo* e di *sviluppo* costituisce la cornice interpretativa per la valutazione dell'apprendimento di ciascun discente, anche in presenza di disabilità. Pertanto, se da un lato è necessario comprendere la distinzione tra le diverse funzioni della valutazione, dall'altro risulta fondamentale definirne con chiarezza l'oggetto in termini di obiettivi specifici e competenze attese. Ciò consente di strutturare dispositivi e strumenti di rilevazione coerenti, unitamente ai criteri e ai descrittori che li accompagnano, perché costituiscono la base informativa e documentaria condivisa, su cui elaborare un giudizio. In tale prospettiva, le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (MIM, 2025) e quelle per i Licei (MIM, 2026) e le Linee guida per gli Istituti Tecnici (MIUR, 2012) e Professionali (MIUR, 2019) rappresentano i riferimenti normativi da cui muovere per delineare i traguardi di apprendimento e le competenze attese a conclusione dell'azione didattico-educativa. Per gli alunni e le alunne con disabilità tali elementi devono essere esplicitati all'interno del PEI, a seguito di una puntuale e condivisa declinazione basata sul Profilo di funzionamento e sull'osservazione iniziale rispetto all'*attività* e alla *partecipazione* della persona in termini di *capacità* e *performance* come descritto nell'ICF (OMS, 2001), integrando congiuntamente l'analisi delle criticità o potenzialità contestuali (cfr. 3.1).

Come valutare

Gli obiettivi devono essere definiti sia nelle aree disciplinari sia in quelle trasversali, muovendo dal potenziale di sviluppo del discente e dai livelli di maturazione attesi. Un ancoraggio fondamentale per poter delineare traguardi realmente raggiungibili e che guardano alla crescita della persona sul piano della partecipazione e dell'autonomia in funzione di un Progetto di vita.

Un processo valutativo autentico ed efficace prende infatti le mosse dalla capacità dei docenti di formulare obiettivi concreti, sostenibili e rilevabili (CV.3; CP.1).

In questa prospettiva, i quadri teorici di riferimento – *Index for Inclusion*, *Universal Design for Learning* e la *Guida Unesco* – costituiscono le coordinate orientative che il docente (o il tirocinante) deve assumere per guidare in modo efficace le proprie scelte metodologiche. La selezione delle modalità di verifica e valutazione, da adottare sia in itinere sia in sede di scrutini e di esami, deve essere coerente con i bisogni formativi dello studente e rappresentare l'esito di una riflessione progettuale congiunta e condivisa tra tutti i docenti della classe e della comunità scolastica.

Come indicato dalla Guida UNESCO (2017), occorre verificare se gli spazi istituzionali destinati alla collaborazione tra docenti siano valorizzati in una logica di effettiva collegialità. A questo proposito, come già argomentato (Cap. 2, par. 2.7), l'attenzione nella scuola italiana si concentra sugli organi collegiali e nello specifico della progettualità educativo-didattica e inclusiva, il riferimento è ai consigli di classe, ai dipartimenti disciplinari e ai gruppi dedicati all'inclusione, intesi come veri e propri laboratori di innovazione didattica. In tali contesti, i docenti sono chiamati a confrontare le prassi e progettare dispositivi didattico-valutativi (criteri generali, rubriche di valutazione per il comportamento o per i saperi disciplinari) in riferimento ai percorsi di apprendimento personalizzati (un tempo definiti per "obiettivi minimi") e differenziati.

Le modalità di verifica e valutazione, una volta definite rispetto ad ogni alunno vanno esplicitate nel PEI specificando se rispondono ai criteri previsti per tutta la

classe o se prevedano forme di personalizzazione. Nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare, occorre chiarire se tali adattamenti mantengano l'equipollenza delle prove, oppure se si collocano all'interno di una progettazione differenziata.

Indipendentemente dalle specifiche caratteristiche, la verifica sostanzialmente consiste nella somministrazione di uno stimolo (una domanda, una consegna, uno spunto progettuale) volto a sollecitare nell'allievo una prestazione che è manifestazione degli apprendimenti da accertare, analizzare e valutare (Castoldi, 2013).

È proprio nella natura e nella qualità di tale stimolo che si misura la reale competenza valutativa del docente. La tipologia di prova predisposta deve attivare adeguati livelli di complessità delle risorse cognitive e motivazionali dell'alunno e deve ancorarsi al percorso di apprendimento effettivamente svolto; questo richiede una chiara intenzionalità pedagogica e adeguato rigore metodologico in tutte le discipline.

In questo senso, la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (UDL; *Principi del coinvolgimento e dell'azione ed espressione*) offre al tirocinante un prezioso supporto per riflettere criticamente su come anche il processo valutativo debba fondarsi su principi inclusivi. Muovendo dal presupposto che gli studenti differiscono profondamente nelle modalità con cui esprimono conoscenze e competenze, diventa fondamentale introdurre una multimodalità di verifica che coinvolga l'intero gruppo classe, superando la logica di predisporre prove uguali per tutti, su cui elaborare delle varianti riservate solo agli alunni con BES (CD.2; CP.3; CP.6; CV.1; CV.2).

Anche quando tale approccio costituisce la prassi prevalente nelle verifiche in classe, è fondamentale che il tirocinante rifletta sul senso e sull'intenzionalità che animano la costruzione di tali varianti. Si tratta di analizzare in che misura esse rispondano alle reali esigenze e agli interessi dell'alunno con disabilità, riducano le barriere comunicative e alimentino la motivazione e l'autonomia. Al contempo, occorre verificare se l'intero consiglio di classe prenda in considerazione la possibilità di predisporre, nelle diverse discipline, prove che superino il solo testo scritto (come i tradizionali test a risposta chiusa o vero/falso) per integrare modalità alternative (dal disegno allo storyboard, artefatti, video, modelli 3D, presentazioni animate, materiali manipolabili e strumenti digitali interattivi).

Si riportano, nella Tabella 3.11, a titolo esemplificativo, un'ulteriore selezione di indicatori desunti dall' *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2008; 2014).

Indicatori	**Domande guida**
A2.4 L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti?	f) l'inclusione è un processo che riguarda tutte le persone, non solo i minori con disabilità o con bisogni educativi speciali? r) La diversità viene valorizzata e vista come una risorsa per l'apprendimento invece che come un problema?
C2.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	r) agli alunni si insegna come presentare il loro lavoro in modo orale, scritto e in altre forme, individualmente o in gruppo?

Tab. 3.11 – Esempio di indicatori e domande guida (Booth e Ainscow, 2008; 2014)

Nella dimensione del *come valutare* due aspetti risultano imprescindibili affinché la valutazione sia efficacemente formativa e incida sulla motivazione; l'autovalutazione del discente e le modalità di feedback del docente (CV.1).

Autovalutazione

L'autovalutazione consiste in un processo di revisione metacognitiva che induce lo studente a riflettere sia sul risultato raggiunto e sia sul processo seguito per raggiungerlo. Pertanto, essa si configura come un dispositivo di valutazione *per* l'apprendimento, piuttosto che della valutazione *dell*'apprendimento (Weeden, Winter & Broadfoot, 2015). Affinché tale processo risulti efficace, l'alunno deve maturare la consapevolezza della propria prestazione attuale rispetto ai traguardi attesi, così da comprendere le ragioni di un eventuale divario e individuare insieme al docente le modalità idonee a colmarlo. Lo scopo è favorire un'analisi critica sull'efficacia o meno delle strategie adottate e guidare gli studenti a riposizionare e riorganizzare le proprie risorse in funzione degli obiettivi, specialmente quando tendono a disperdere i loro sforzi in direzioni irrilevanti o poco produttive. Essa supporta l'auto-monitoraggio dei progressi, spostando il focus oltre il risultato/voto finale per valorizzare l'investimento in termini di impegno e perseveranza di fronte alle difficoltà. Infine, il processo coinvolge la sfera dell'autoregolazione emotiva, offrendo opportunità di riflessione sulle risorse personali utili a gestire e fronteggiare la frustrazione legata a eventuali insuccessi (UDL: Linea guida 9 "Capacità Emotiva" e Linea guida 6 "Sviluppo di strategie").

Nella Tabella 3.12 alcuni indicatori utili per approfondire la riflessione:

Indicatori	**Domande guida**
C2.7 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi per tutti gli alunni?	n) La valutazione viene utilizzata per accrescere la capacità degli alunni di sapersi valutare? s) Il personale e gli alunni valutano regolarmente il lavoro realizzato con gli altri?

Tab. 3.12 – Esempio di indicatori e domande guida (Booth e Ainscow, 2008; 2014)

Un ulteriore elemento cardine del processo valutativo è rappresentato dall'impiego sistematico ed efficace dei *feedback*, declinato sia in direzione studente – docente – consentendo a quest'ultimo di rilevare il grado di padronanza dei saperi acquisiti, – sia nella direzione opposta, docente – studente (Trinchero, 2017; Calvani & Vivanet, 2014). Il repertorio di *feedback* a disposizione dei docenti è eterogeneo e multiforme; la forma più diffusa è rappresentata dall'esito di una prova di verifica espresso mediante voto numerico o giudizio, a volte accompagnato da annotazioni scritte o da osservazioni verbali o codici iconici (come faccine sorridenti). A prescindere dalle modalità adottate, la reale efficacia del *feedback* risiede principalmente nella portata comunicativa del messaggio veicolato al discente e nella capacità di sostenere e potenziare il processo di apprendimento. Ne consegue che la restituzione del giudizio debba assumere una duplice valenza, informativa e promozionale, proprio perché orientata a colmare le lacune cognitive, decostruire le miscomprensioni e ristrutturare eventuali percezioni di sé disfunzionali (Trinchero, 2017, p. 118).

Le caratteristiche di un feedback efficace

Per Weeden, Winter e Broadfoot un *feedback* è efficace se:

– gli studenti sono sollecitati a comprendere, interpretare e applicare il *feedback* ricevuto, garantendo loro tempi congrui e opportunità per mettere a frutto tali indicazioni per ottimizzare i processi di apprendimento;

– le osservazioni sul compito svolto forniscono indicazioni costruttive, risaltandone i punti di forza ed evidenziandone le aree di criticità, sulle quali è utile far ritornare il discente, consentendogli di rielaborare le sezioni carenti avvalendosi dei commenti ricevuti;
– la trasmissione è adeguatamente tempestiva; la restituzione risulta efficace laddove sia fruibile in tempi rapidi, assumendo così una valenza prospettica e costruttiva. Qualora venga fornita esclusivamente in modalità retrospettiva a conclusione del percorso, senza la possibilità di intervenire sul processo per dare seguito alle indicazioni, rischia di rivelarsi una mera perdita di tempo.

Quanto detto trae fondamento non soltanto dalla letteratura scientifica di riferimento, ma trova puntuale riscontro anche sul piano normativo. Nello specifico lo *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondari*a (DPR n. 249 del 24 giugno 1998) sancisce il diritto dell'alunno a "una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento" (art. 2, co. 4).

I criteri della valutazione

La trasparenza della valutazione, riportata nel dettato normativo, apre un'ulteriore pista di riflessione sul terzo nodo metodologico: ***in base a cosa valutare***, ovvero l'esplicitazione dei criteri e dei descrittori di riferimento del processo valutativo.

Uno strumento attraverso il quale si rendono esplicite le aspettative e i criteri facilitando i processi restitutivi (*feedback)* e di autovalutazione è rappresentato dalle rubriche valutative. Articolandosi attraverso una dettagliata descrizione di indicatori e livelli di prestazione, esse più che un mezzo di misurazione rappresentano una bussola orientativa nella rilevazione delle competenze e dei livelli di padronanza dei saperi. Inoltre, grazie al loro ancoraggio agli obiettivi di apprendimento riducono il livello di soggettività – consentendo a docenti diversi di pervenire agli stessi giudizi – e offrono agli studenti indicazioni puntuali sui margini di miglioramento (Ellerani, 2006; Jonsson e Svingby, 2007). In quest'ottica la rubrica attiva una dinamica reciprocità formativa e informativa che coinvolge tutti, docenti e studenti.

Le rubriche di valutazione per alunni con disabilità ancorano i propri criteri al Piano Educativo Individualizzato (PEI), (D.I. n. 182/2020, D.I. n.153/2023 e all'O.M. n. 3/2025) esse seguono due direttrici: nei percorsi personalizzati, la rubrica tiene conto delle personalizzazioni degli obiettivi[34] previsti per il discente rispetto a quelli della classe, queste, va precisato, non seguono un criterio quantitativo[35] ma

34 Le linee guida allegate all'O.M. n.172/2020 – oggi sostituita dall'O.M. n. 3/2025, che mantiene gli obiettivi di apprendimento come oggetto della valutazione – chiariscono che la formulazione degli obiettivi deve integrare due componenti specifiche: l'azione che gli alunni devono mettere in atto (il processo cognitivo attivato: elencare, riconoscere, comprendere, applicare ecc.), e il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce. Quest'ultimo può declinarsi in forma fattuale (terminologia, fatti, dati) concettuale (classificazioni, principi, teorie ecc.) procedurale (sequenza di azioni, algoritmi, procedimenti applicativi, tecniche ecc.) o metacognitiva (riflessione e consapevolezza sui propri processi). La personalizzazione degli obiettivi richiede un adeguato bilanciamento di queste componenti.

35 Alla prassi valutativa della scuola secondaria appartiene l'espressione "obiettivi minimi". Priva di un formale riscontro normativo, tale espressione denota impropriamente i livelli di padronanza fondamentali delle discipline previsti per gli alunni con disabilità che consentono di attuare un percorso valido per il conseguimento del titolo di studio. Sebbene tali livelli rappresentino la soglia per ottenere una valutazione sufficiente e superare l'anno scolastico, ciò non deve generare l'equivoco di considerarli come traguardi finali, al contrario essi costituiscono la base da cui muovere per sollecitare apprendimenti più complessi a favore di un pieno sviluppo del potenziale del discente.

soprattutto qualitativo; nei percorsi differenziati (previsti esclusivamente nella scuola secondaria di secondo grado), la rubrica adotta obiettivi e criteri del tutto specifici e disancorati dal curricolo comune. Per gli esempi cfr. Allegato 8.

Box 43. LA RUBRICA E LE SUE COMPONENTI

Il termine rubrica connota uno strumento impiegato per valutare la qualità di un compito attraverso la rilevazione dei livelli di prestazione, è usato in una varietà di contesti scolastici e universitari (Jonsson & Svingby, 2007).

Nella pratica scolastica si distinguono due tipologie di strumenti: le rubriche per la valutazione periodica e finale, volte ad attestare il raggiungimento dei traguardi di apprendimento e la correttezza del comportamento, definite dagli organi collegiali e recepite all'interno del PTOF (D.P.R.275/1999; D.lgs.62/2017; O.M. 3/2025); e le griglie di valutazione per specifiche verifiche disciplinari o compiti autentici, rivolte all'intero gruppo classe e predisposte dal docente curricolare, con l'eccezione degli alunni con disabilità, per i quali è richiesta una stesura congiunta con il docente di sostegno.

Alcune griglie si presentano come *ponderate* ovvero presentano criteri che assegnano pesi differenti alle diverse dimensioni che compongono una prestazione.

Esempio di griglia *ponderata* utilizzata in un Liceo Artistico:

DIMENSIONI	INDICATORI	LIVELLI/CRITERI		PESO TOTALE
CONOSCENZE	Conoscere le diverse fasi dell'iter progettuale	**Incompleta**; presenta solo alcune fasi e scollegate tra loro.	3	6
		Essenziale; presenta tutte le fasi nei loro aspetti di base.	4	
		Completa; presenta tutte le fasi del progetto in modo ordinato e collegato, con una descrizione operativa.	5	
		Approfondita; ogni fase è dettagliata con descrizione operativa e vengono messe in evidenza le interconnessioni.	6	
ABILITÀ	Applicare gli strumenti, le tecniche e i materiali	**Carente;** utilizza strumenti e materiali in modo impreciso e scorretto.		4
		Accettabile; impiega strumenti e materiali adeguati e coerenti con le tecniche presentate.		
		Buona; impiega strumenti e tecniche correttamente e seleziona materiali specifici a rendere la progettazione pulita e precisa.		
		Spiccata; sceglie e impiega con accuratezza strumenti, tecniche e materiali, sperimentando soluzioni innovative.		

In questo estratto di griglia di valutazione, le due dimensioni presentano pesi differenti sulla valutazione complessiva della prestazione; il docente attribuisce maggiore rilevanza al primo indicatore rispetto al secondo. Nel caso del discente con disabilità si potrebbe, ad esempio, dare un peso maggiore a un indicatore che richiama l'autonomia operativa *(Autonomia nell'esecuzione dell'iter progettuale*) rispetto a quelli riportati.

Una rubrica di valutazione contiene (Castoldi, 2011):

- ***dimensioni***: rispondono alla domanda *quali aspetti considero nel valutare la prestazione?* Rappresentano le caratteristiche peculiari di una competenza;
- ***indicatori***: rispondono alla domanda *quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il livello di padronanza?* Rappresentano il piano delle azioni riconducibili alla dimensione;
- ***criteri:*** sono le condizioni che ogni prestazione o competenza deve soddisfare per raggiungere un determinato livello di padronanza;
- ***livelli:*** precisano i gradi di padronanza sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello meno elevato a quello più elevato o viceversa. Le scale impiegate nelle rubriche prevedono normalmente da tre a cinque livelli.

Partendo dalla validità degli indicatori e dei criteri individuati rispetto al processo di apprendimento e agli obiettivi previsti, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumentano il suo livello di affidabilità.

I criteri di qualità di una rubrica

Coerentemente con quanto argomentato, l'analisi del tirocinante nell'ambito dei processi valutativi vissuti sul campo – pertinenti sia alla valutazione periodica sia a quella riguardante singole prove di verifica – deve focalizzarsi sull'approfondimento delle modalità con cui il team docente elabora le rubriche e sulle relative dinamiche d'uso ed efficacia nel contesto d'aula. A tal proposito Castoldi (2011, p. 98) rintraccia nei punti di riferimento elencati di seguito i fattori intorno ai quali sviluppare una puntuale riflessione:

- Validità: lo strumento deve rilevare effettivamente le dimensioni previste.
- Articolazione: indicatori e criteri riportati nello strumento devono riprendere gli aspetti salienti e osservabili delle dimensioni.
- Fattibilità: i livelli di competenza previsti devono aderire ai processi d'insegnamento attivati e alle caratteristiche degli allievi.
- Chiarezza: le varie componenti devono evitare ambiguità e risultare comprensibili e accessibili a tutti.
- Attendibilità: lo strumento deve evitare interpretazioni arbitrarie garantendo un buon grado di convergenza tra le valutazioni espresse da docenti diversi.
- Utilità: lo strumento deve promuovere una riflessione sulle prestazioni al fine di migliorarle.
- Promozionalità: i livelli di padronanza devono descrivere non solo le carenze o gli errori, ma i punti di forza della prestazione.

Nella Tabella 3.13 questi punti di riferimento vengono declinati per le rubriche di valutazione degli alunni con disabilità, a partire dalla prospettiva generale di Castoldi (2011).

Punto di riferimento per la riflessione	Rubriche di valutazione strutturate per la classe	Rubriche di valutazione strutturate per il discente con disabilità
Validità	Le dimensioni esplorate sono le più significative rispetto agli obiettivi prescelti?	Le dimensioni considerate riflettono le priorità e i traguardi fissati nel PEI (competenze trasversali: autonomia, comunicazione, relazione ecc.; competenze disciplinari)?
Articolazione	I criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti e osservabili delle dimensioni?	Gli indicatori descrivono comportamenti reali, concreti e direttamente osservabili nei contesti quotidiani dell'alunno, evitando formulazioni astratte?
Fattibilità	I livelli di competenza previsti rispondono alle caratteristiche degli allievi?	I livelli di padronanza descritti sono commisurati alle reali possibilità e ai tempi di apprendimento dell'alunno, considerando il tipo e il grado di supporto di cui necessita?
Chiarezza	I livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi a tutti?	I descrittori sono formulati con un linguaggio comprensibile e accessibile, affinché possano essere condivisi sia con l'alunno, sia con la famiglia?

Attendibilità	La rubrica fornisce criteri che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?	La rubrica è strutturata in modo condiviso, così da garantire una valutazione omogenea tra i docenti contitolari, il docente di sostegno ed eventuali educatori coinvolti?
Utilità	La rubrica viene presentata ad ogni alunno affinché rappresenti un riferimento per promuovere la riflessione sulla propria prestazione e orientarlo nei processi di miglioramento?	La rubrica fornisce indicazioni accessibili all'alunno per aiutarlo a prendere consapevolezza dei propri punti di forza e delle azioni di miglioramento?
Promozionalità	I livelli di competenza proposti presentano anche i progressi e non solo le carenze?	La rubrica descrive con accuratezza anche i piccolissimi progressi valorizzando le potenzialità anziché rilevare solo il deficit o l'errore?

Tab.3.13 – Dimensioni di qualità di una rubrica di valutazione

3.5.2 La valutazione del comportamento: indicazioni essenziali

I criteri precedentemente enunciati trovano applicazione anche in riferimento alle rubriche valutative della condotta del discente.

La Sezione 8.4 del Piano Educativo Individualizzato (PEI) – con la sola esclusione della scuola dell'infanzia (sulla specificità valutativa di questo grado, cfr. Allegato 8) – costituisce lo spazio preposto alla formalizzazione delle modalità di valutazione del comportamento. Esse possono conformarsi ai medesimi criteri adottati per la classe, oppure prevedere specifiche personalizzazioni sia nei criteri sia negli obiettivi, in considerazione dei bisogni formativi del discente, dei facilitatori e delle criticità contestuali. Per tale ragione, se il consiglio di classe e/o il GLO riscontrano difficoltà nella sfera dell'autoregolazione comportamentale, è necessario, dal punto di vista metodologico, mettere in relazione gli interventi e traguardi definiti nelle sezioni 4 – *Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico* e 5 – *Interventi per l'alunno: obiettivi educativi e didattici* (nelle quattro dimensioni trasversali, in particolare nella dimensione della relazione e interazione) del PEI con le personalizzazioni inserite nella sezione 8.4 – *Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici* (cfr. par. 3.1).

Nelle recenti indicazioni normative (L.150/2024) la condotta dell'alunno – espressa mediante giudizio sintetico nella scuola primaria e in decimi nella scuola secondaria – trova fondamento nei principi della convivenza civile e nell'agire rispettoso con i pari, con i docenti e con tutto il personale scolastico, insieme all'osservanza puntuale di quanto previsto nel Regolamento d'Istituto. Nella scuola secondaria di secondo grado la valutazione si estende anche all' attestazione del comportamento agito dal discente durante il percorso di Formazione Scuola – Lavoro (FSL). Spetta al collegio dei docenti definire i criteri valutativi del comportamento, formalizzandoli nelle relative rubriche inserite all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Muovendo dal presupposto che l'agire del discente è un fenomeno situato, e dunque determinato all'interno di un contesto fisico e relazionale, la valutazione della condotta non può essere semplicemente ridotta ad una dimensione sanzionatoria. Come più volte argomentato, è proprio a partire dalla definizione degli obiettivi for-

mativi e dei relativi criteri per raggiungerli che trae origine il processo valutativo. Pertanto, il tirocinante è sollecitato a interrogarsi sulla qualità del processo di valutazione del comportamento, partendo dalle modalità con cui le pratiche didattiche sostengono una partecipazione rispettosa e costruttiva di ciascun alunno. L'*Index for Inclusion* e le *Guide Unesco* offrono alcuni elementi per una riflessione critica come sintetizzato nelle Tabelle 3.14 e 3.15.

Indicatori	**Domande guida**
B2.6 Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curricolo	a) Le regole sul comportamento sono scritte in modo chiaro e condivise con studenti, genitori e personale? d) Gli interventi sul comportamento hanno sempre come fine il miglioramento dell'impegno nell'apprendimento e nelle relazioni? g) Le regole si concentrano su come prevenire la disaffezione e le difficoltà di comportamento degli alunni? h) Adulti e minori individuano le circostanze in cui sorgono le difficoltà di comportamento, in modo da rivolgere tutto l'impegno possibile verso il loro superamento? q) La scuola fa sì che sostituzioni e supplenze incidano al minimo sulle difficoltà di comportamento, ad esempio prevedendo la presenza costante delle stesse persone e sostenendo la regolarità nello svolgimento delle attività?
B 2.7 Le pressioni al ricorso di misure disciplinari vengono contenute il più possibile	k) Le risposte ai comportamenti problematici degli alunni vengono date in termini educativi e di reinserimento, piuttosto che in forma di castigo? m) All'interno della cultura della scuola, è chiaro che le persone possono chiedere scusa e fare ammenda "senza perdere la faccia"? n) Le manifestazioni ricorrenti di rabbia negli alunni sono viste come una richiesta di aiuto piuttosto che come un comportamento da punire?

Tab. 3.14 – Esempio di indicatori e domande guida (Booth e Ainscow, 2008; 2014)

Indicatori	**Domande guida**
6. *La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco e su uno stile di vita sano*	– Esistono regole stabilite per rispettare i turni di parola e di ascolto? – Gli studenti ritengono che le regole della classe siano eque? – Il bullismo viene scoraggiato?

Tab. 3.15 – Esempio di aree da esaminare UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)

Infine, va precisato che le fragilità nei processi di autoregolazione emotivo-comportamentale manifestate da alcuni discenti richiedono adeguamenti metodologico-didattici intenzionali (e non lasciati al curricolo "implicito") volti da un lato a riconoscere le differenze individuali nell'interazione con il contesto di apprendimento e dall'altro, a promuovere relazioni e interazioni basate sulla reciprocità, collaborazione e supporto, al fine di mitigare ogni forma di conflittualità interpersonale.

Affinché questi traguardi generino una ricaduta positiva sul benessere del singolo e sull'intero clima di classe, è necessario considerare la pluralità dei fattori capaci di sollecitare il coinvolgimento del discente. Alcune tra le indicazioni operative (*checkpoint*) delineate nel framework dell'UDL – con particolare riferimento al principio

del Coinvolgimento (*Engagement)* – offrono al docente (e al tirocinante) preziose coordinate progettuali.

In tal senso la costruzione di un clima favorevole passa anche attraverso la promozione *della gioia e del divertimento* (*checkpoint* 7.3), per rendere il processo di apprendimento significativamente coinvolgente riducendo i livelli di ansia e stress; parallelamente il lavoro educativo sulla dimensione emotiva deve tener conto di come sviluppare la *consapevolezza di sé e degli altri* (*checkpoint 9.*2) utilizzando supporti e feedback per gestire la frustrazione e sviluppare la capacità di elaborazione del fallimento.

Pensare al checkpoint 9.4 – *coltivare l'empatia e le pratiche riparative* permette di guardare alle modalità con cui promuovere la regolazione della condotta scolastica nel discente attraverso la co-costruzione di un ambiente di apprendimento sicuro, equo e partecipativo; la definizione democratica delle regole di comportamento e la condivisione di dispositivi che facciano esperire a tutti sicurezza sul piano fisico, emotivo e relazionale; infine promuovere la capacità di presidiare autonomamente e reciprocamente il rispetto delle regole, l'autoregolazione e la responsabilizzazione condivisa, favorire le pratiche di risoluzione dei conflitti attraverso l'analisi dell'errore (Fiorucci, Pinnelli e al., 2025). Queste indicazioni operative, che l'UDL propone, rimandano ad un'azione educativa intenzionalmente orientata alla costruzione di contesti in cui "la condotta" si trasforma in un concreto esercizio di convivenza civile e di cittadinanza per tutti i discenti.

3.6 Dalle Guide per l'osservazione alle proposte progettuali

Questa guida nasce con l'obiettivo di accompagnare i/le tirocinanti del percorso di specializzazione per le attività di sostegno nelle diverse fasi del tirocinio, fornendo strumenti utili per osservare e comprendere ciò che accade nel contesto scolastico. L'osservazione dell'alunno/a, del gruppo classe e delle relazioni che si sviluppano al suo interno rappresenta, infatti, il punto di partenza per poter intervenire e rispondere ai bisogni (Schön, 1983; Mortari, 2003).

Il primo strumento proposto è costituito dalle *Guide per l'osservazione* (Allegati 3, 4 e 5), attraverso le quali il/la tirocinante può leggere e descrivere le situazioni più significative, riflettendo contestualmente sulle esperienze vissute durante il tirocinio. Le informazioni raccolte forniscono una base concreta (ad es. sugli spazi e sugli strumenti digitali a disposizione, sulla disponibilità dei colleghi, sull'accoglienza e sul linguaggio utilizzato, ecc.) sulla quale costruire un nuovo intervento didattico o, quando necessario, riprogettare uno già in corso. L'osservazione guidata consente di introdurre nuovi accorgimenti, ispirati dalle cornici teoriche presentate nel Capitolo 1, tenendo conto sia delle esigenze dell'alunno/a con disabilità e sia di quelle dell'intero gruppo classe. La (ri)progettazione didattica, infatti, non dovrebbe essere intesa come un intervento separato per l'alunno/a, ma come un'occasione per favorire la partecipazione di tutta la classe.

In questo paragrafo viene proposto uno schema generale di riferimento (Tabella 3.16), che guida passo dopo passo nella costruzione dell'intervento didattico e che potrà essere adattato di volta in volta alle diverse situazioni, insieme ad alcuni esempi riferiti ai diversi ordini di scuola (Tabelle 3.17 - 3.20) (Schön, 1983; Mortari, 2003).

Nel corso di questo itinerario, dall'osservazione del contesto alla (ri)progettazione didattica, il/la tirocinante è chiamato/a a costruire il proprio *Portfolio delle competenze* (Allegato 1), nel quale raccogliere e documentare sistematicamente le esperienze, le attività svolte e i punti di vista, nonché a riflettere su come ripensare il linguaggio e la didattica alla luce di quanto messo a fuoco nelle domande poste nei paragrafi precedenti, con riferimento all'*Index*, alle Guide UNESCO e all'UDL. Ciò comporta, in sostanza, una ridefinizione radicale delle tre macroazioni in cui si articola l'agire didattico quotidiano: la comunicazione, la progettazione e la valutazione. Un intervento didattico inclusivo dovrebbe essere:

– centrato sulla partecipazione attiva dell'alunno e sullo sviluppo delle sue potenzialità, superando una prospettiva esclusivamente focalizzata sul "deficit" e considerando la persona nella sua globalità, nei suoi punti di forza, nei suoi bisogni e nei contesti di vita;
– orientato allo sviluppo delle competenze, in coerenza con le competenze chiave europee (Racc. UE 2018/C 189/01) e con il profilo formativo delineato dalle nuove Indicazioni Nazionali (MIM, 2025), favorendo la capacità dell'alunno di mobilitare conoscenze e abilità in situazioni significative e reali;
– progettato secondo i principi dell'UDL e dell'*Index* (cfr. Capitolo 1, par. 1.3), prevedendo fin dall'inizio molteplici modalità di coinvolgimento e rappresentazione dei contenuti e di azione ed espressione, così da ridurre le barriere all'apprendimento e garantire a tutti pari opportunità di partecipazione (CAST, 2024; Booth e Ainscow, 2014);
– realizzabile nel contesto scolastico reale, tenendo conto delle caratteristiche della classe, delle risorse disponibili, dei tempi, degli spazi e delle dinamiche relazionali – progettando spazi e tempi come variabili didattiche e non come vincoli dati (parr. 3.2 e 3.3) – affinché l'intervento non rimanga una proposta teorica, ma possa tradursi concretamente nella pratica quotidiana;
– coerente con il PEI, con il Progetto di vita dell'alunno e con la progettazione della classe, favorendo una reale integrazione tra gli obiettivi individualizzati e quelli comuni e promuovendo la corresponsabilità di tutti i docenti nel processo inclusivo (par. 3.1; Capitolo 2, par. 2.7.1);
– fondato su metodologie attive, partecipative e inclusive, quali il cooperative learning, il tutoring tra pari, il *problem solving*, la didattica laboratoriale e l'apprendimento attraverso esperienze significative, valorizzando anche il contributo delle tecnologie digitali e assistive (par. 3.4) (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Vygotskij, 1978);
– corredato da strumenti sistematici di osservazione, documentazione e valutazione, attraverso i quali monitorare non soltanto il raggiungimento degli obiettivi, ma anche il livello di partecipazione, l'autonomia, le strategie utilizzate, i progressi compiuti e le condizioni che favoriscono l'apprendimento (Black & Wiliam, 1998);
– accompagnato da una valutazione formativa e autentica, finalizzata a fornire feedback utili, orientare il percorso e sostenere la consapevolezza dell'alunno rispetto ai propri apprendimenti, valorizzando i progressi e le competenze effettivamente sviluppate (par. 3.5);
– flessibile e modificabile sulla base delle evidenze raccolte durante l'attività, secondo una logica di progettazione, osservazione, valutazione e (ri)progettazione continua (Schön, 1983; cfr. par. 3.6.1);

– orientato alla personalizzazione e alla valorizzazione della diversità, nella consapevolezza che la variabilità degli alunni e alunne costituisce una caratteristica strutturale del processo di apprendimento e non un'eccezione da affrontare successivamente.

Pluralizzare i contenuti

Quest'ultimo principio pone al centro della didattica la valorizzazione delle differenze personali e culturali, orientando la progettazione verso una pluralizzazione dei contenuti capace di rispondere concretamente ai diversi bisogni educativi di ciascuno studente. Tale processo consiste nel proporre contenuti e modalità di apprendimento diversificati, mantenendo al contempo un obiettivo comune sulla base del PEI (Dell'Anna e Marsili, 2025). Il Box 44 mostra cinque strategie proposte dagli autori (Ivi, pp. 268-305) applicate a un argomento di geografia e a uno di scienze.

Box 44. ESEMPIO: PLURALIZZARE I CONTENUTI (scuola secondaria di primo grado – geografia e scienze)

GEOGRAFIA – classe prima Argomento: *le coste italiane e il mare.*	**SCIENZE – classe prima** Argomento: *la cellula animale e vegetale.*
Traguardo: osservare e analizzare un sistema territoriale costiero e valutare gli effetti delle azioni dell'uomo sul paesaggio.	**Traguardo**: riconoscere nei viventi il rapporto tra struttura e funzione.
Come pluralizzare i contenuti?	
1. Gradi diversi di complessità *(stesso argomento, testi di difficoltà crescente)*	
Geografia: testo con immagini e didascalie, oppure testo del libro o articolo divulgativo di approfondimento.	*Scienze:* schema illustrato con parole chiave, oppure testo del libro o scheda di approfondimento sulla biodiversità.
2. Aree di competenza diverse *(stesso argomento, abilità diverse)*	
Geografia: leggere una carta costiera, oppure descrivere un paesaggio da una fotografia o spiegare a voce l'erosione.	*Scienze:* osservare un vetrino al microscopio, oppure disegnare/costruire ed etichettare una cellula o spiegare a un compagno la funzione di un organulo.
3. Prospettive diverse *(stesso argomento, punti di vista diversi)*	
Geografia: ogni gruppo approfondisce un aspetto – le cause dell'erosione, gli effetti sul paesaggio, il ruolo dell'uomo – e lo presenta alla classe.	*Scienze:* durante l'esperimento c'è chi osserva, chi registra i dati e chi formula le ipotesi; poi i ruoli si scambiano.
4. Approcci disciplinari diversi *(stesso tema, più discipline)*	
Geografia: il mare visto dalle scienze (il moto ondoso), dalla storia (i porti antichi) e dall'educazione civica (la tutela del litorale).	*Scienze:* la cellula vista dalla biologia, dalla storia della scienza (Hooke e il primo microscopio) e dall'arte (il disegno scientifico).
5. Argomenti diversi, stessa competenza *(cambia il tema, resta l'abilità)*	
Geografia: per imparare a leggere un grafico, ciascuno sceglie i dati da rappresentare: temperatura del mare, turismo o pesca.	*Scienze:* per imparare a costruire un modello, ciascuno sceglie che cosa rappresentare: una cellula, un fiore o un seme.

Esempi e possibili itinerari

Tirando le somme, la scheda che segue (Tabella 3.16) non introduce, del resto, nuove categorie, ma ricompone in un unico formato progettuale quanto affrontato nei paragrafi precedenti: lo spazio come variabile progettuale e non come contenitore neutro (par. 3.2); il tempo progettato sui suoi livelli, quello organizzativo e quello della lezione (par. 3.3); le tecnologie analogiche e digitali scelte in base alla funzione di mediazione (par. 3.4); la valutazione formativa, orientata ai progressi rispetto al punto di partenza e sostenuta dal *feedback* (par. 3.5). Oltre agli esempi riportati di seguito, il docente (o il/la tirocinante) può decidere di partire da altri contenuti disciplinari, da attività laboratoriali o anche dall'esperienza quotidiana, avvicinandosi così al mondo e alla cultura degli allievi e delle allieve. Si potrebbe pensare a una progettazione o riprogettazione che prenda avvio dal contatto con il mondo del lavoro (ad es. durante uno stage o un campo di lavoro in un'azienda del territorio), preveda il coinvolgimento di enti e associazioni del territorio (ad es. visita a un museo laboratoriale per bambini, a un centro di registrazione musicale o a un laboratorio di cartapesta; cfr. Cap. 2, par. 2.4) oppure parta dai problemi relazionali o da situazioni che superano i confini del contesto strettamente scolastico. Infine, per stimolare sempre più il/la tirocinante, anche il calendario scolastico può offrire un punto di partenza interessante. Una ricorrenza civile, una festa tradizionale locale oppure un evento trasversale che interessa più ordini di scuola già programmato nel PTOF (ad es. attività di orientamento e continuità; la Giornata dei calzini spaiati o il Carnevale; le Giornate mondiali della poesia o del libro; la Giornata Internazionale della Terra o del Mare e della cultura marina) può rendere l'attività più significativa e coinvolgente per la classe, i docenti e le famiglie.

<table>
<tr><td>ORDINE DI SCUOLA</td><td colspan="2">NOME DEL PROGETTO</td><td>PERIODO SCOLASTICO
(Ad es. collocazione in una o più iniziative/progetti del PTOF)</td></tr>
<tr><td colspan="4">1.CHI (A chi si rivolge l'intervento e chi lo realizza)</td></tr>
<tr><td colspan="2">GRUPPO/I DI ALUNNI E ALUNNE COINVOLTI
(Ragioni delle scelte. Funzionamento dell'alunno/a desunto dal Profilo di funzionamento e dal PEI)</td><td colspan="2">COLLEGIALITÀ DELL'INTERVENTO
(Chi co-progetta, co-conduce e co-valuta: docenti, docente di sostegno, AEC, tirocinante, famiglie, territorio)</td></tr>
<tr><td colspan="4">2.PERCHÉ (Che cosa si vuole sviluppare)</td></tr>
<tr><td colspan="2">COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO
(Racc. UE 2018/C 189/01. Una o due competenze, con il traguardo disciplinare di riferimento)</td><td colspan="2">OBIETTIVI A BREVE TERMINE
(Formulati come azioni di chi apprende)
Per tutta la classe:
Per l'alunno/a in raccordo con il PEI:</td></tr>
<tr><td colspan="4">3. COME Come si progetta l'esperienza di apprendimento</td></tr>
<tr><td colspan="4">PROGETTAZIONE UNIVERSALE (UDL) (I tre principi: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione)
e INDEX PER L'INCLUSIONE (Indicare una o più dimensioni)</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
</table>

DESCRIZIONE DEL PROGETTO *(Ad es. attività in classe e/o laboratorio, le fasi, la gestione dello spazio e del tempo, par. 3.2 e 3.3)*	
STRATEGIE METODOLOGICHE *(Ad es. la pluralizzazione dei contenuti, cfr. Box 44)*	**MEZZI E STRUMENTI** *(Ad es. analogici e digitali, par. 3.4)*
4. VERIFICA E RIPROGETTAZIONE	
INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE *(Che cosa, come e in base a che cosa si valuta, par. 3.5)*	**RIFLESSIONI SULL'INTERVENTO** ***Aree di forza:*** ***Aree di miglioramento:*** ***Ipotesi di riprogettazione*** *(par. 3.6.1):*

Tab. 3.16 Scheda per la progettazione dell'intervento didattico

Esempio di progettazione didattica per la scuola dell'infanzia

ORDINE DI SCUOLA Scuola dell'infanzia sezione eterogenea (4-5 anni)	**NOME DEL PROGETTO** Sguardi e voci insieme: esplorare, comunicare, crescere.	**PERIODO SCOLASTICO** *(Ad es. collocazione in una o più iniziative/progetti PTOF)* Periodo delle festività del Carnevale
1.CHI *(A chi si rivolge l'intervento e chi lo realizza)*		
GRUPPO/I DI ALUNNI E ALUNNE COINVOLTI *(Ragioni delle scelte. Funzionamento dell'alunno/a desunto dal Profilo di funzionamento e dal PEI)* Intero gruppo-sezione, con particolare attenzione alla piena partecipazione del bambino con compromissione della motricità globale e assenza di linguaggio verbale strutturato. Ragioni delle scelte: il funzionamento desunto dalla documentazione scolastica evidenzia buone capacità attentive e forte interesse per le interazioni sociali, la musica e le storie, accanto a severe limitazioni nei movimenti volontari e nella fonazione. La comunicazione di bisogni, preferenze ed emozioni avviene attraverso lo sguardo, la mimica facciale e gli ausili di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA). Il progetto mira, pertanto, a garantire la partecipazione alla routine scolastica e alle attività della sezione, attraverso un'efficace interazione con i pari; a promuovere l'autonomia relazionale e prevenire l'isolamento, promuovere la capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri.		**COLLEGIALITÀ DELL'INTERVENTO** *(Chi co-progetta, co-conduce e co-valuta: docenti, docente di sostegno, Assistente, educatore, tirocinante, famiglie, territorio)* L'intervento è co-progettato e condiviso da tutti i docenti di sezione, il docente di sostegno, l'assistente all'autonomia e alla comunicazione e il/la tirocinante. La progettazione mantiene coerenza con il PEI e con la progettazione educativa della sezione.

2.PERCHÉ *Che cosa si vuole sviluppare*

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO
(Racc. UE 2018/C 189/01. Una o due competenze, con il traguardo disciplinare di riferimento)

- Competenza alfabetica funzionale (comunicare, comprendere e utilizzare linguaggi molteplici, inclusi simboli e CAA).
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare (partecipare, interagire, riconoscere emozioni e sviluppare progressivamente l'autonomia).
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale (esprimersi attraverso musica, immagini, corpo e linguaggi sensoriali).

OBIETTIVI A BREVE TERMINE
(Formulati come azioni di chi apprende)
Campi di esperienza in cui si perseguiranno gli obiettivi:
Il sé e l'altro; *Immagini, suoni, colori*; *I discorsi e le parole.*

Per tutta la classe:

- Utilizzare in modo condiviso con i compagni i linguaggi visuali e modalità comunicative alternative (CAA) per l'espressione di bisogni, preferenze, scelte ed emozioni
- Riconoscere e denominare le emozioni rispetto ai vissuti o esperienze personali
- Riconoscere le emozioni negli altri

Per l'alunno/a, in raccordo con il PEI:

- Riconoscere ed esprimere le emozioni rispetto ai vissuti o esperienze personali
- Riconoscere le emozioni nei compagni, nelle maschere, nelle storie
- Interagire autonomamente con i pari durante le attività

3. COME *Come si progetta l'esperienza di apprendimento*

PROGETTAZIONE UNIVERSALE (UDL) (*I tre principi: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione*)
e INDEX PER L'INCLUSIONE *(Indicare una o più dimensioni)*

Previste differenti opzioni di scelta del gioco, dello spazio, e del compagno o della compagna, o dei compagni con cui condividere l'attività. Attività in coppia e piccolo gruppo.
Uso di supporti visivi, tattili, sonori e CAA; uso di Inbook, simboli WLS/PCS, storie sociali e calendario delle routine e delle emozioni.
Previste differenti modalità di risposta e di comunicazione, con disegni e con giocattoli con lo sguardo, la mimica, il puntamento, le tabelle CAA, pulsanti e strumenti musicali.
Ancoraggi all'*Index per l'inclusione* (2014):
C.1.10 "Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione". La sezione sperimenta forme di comunicazione differenti: con la voce, con i simboli, con lo sguardo, con l'espressione corporea e con la musica.

DESCRIZIONE DEL PROGETTO *(Ad es. attività in classe e/o laboratorio, le fasi, la gestione dello spazio e del tempo)*

Ambiente organizzato in modo accessibile, prevedibile e flessibile, con indicazioni in CAA. Postazioni destinate alle attività strutturate e angoli per pause e momenti di rilassamento in relazione ai livelli di affaticamento.
Fase 1 – Introduzione di Inbook e storie sociali tradotte in CAA; realizzazione del calendario e delle routine giornaliere attraverso agende visive e il quadro delle proprie emozioni; guida al riconoscimento e all'uso dei simboli attraverso semplici scambi comunicativi tra pari.
Fase 2 – Laboratori di narrazione multisensoriale con l'uso di stimoli uditivi (campanelli, bicchierini, bastoncini) tattili (stoffa, feltro, riso, corteccia) e olfattivi (spezie, essenze floreali, frutta); esperienze musicali e ritmiche con strumenti a percussione costruiti con materiali di riciclo o poveri.
Fase 3 – Attività di riconoscimento e denominazione delle emozioni altrui attraverso le maschere di Carnevale basata sulla pluralizzazione dei contenuti (cfr. Box 44). Ogni gruppo esplora la stessa emozione tramite l'osservazione delle maschere o ascoltando una storia di Carnevale. Successivamente ciascun alunno/a sceglie ed esprime l'emozione riconosciuta attraverso la forma espressiva preferita: denominazione verbale; mimica facciale, indicazione del simbolo CAA o rappresentazione attraverso un suono.
Fase 4 – Realizzazione del prodotto, restituzione e conclusione (fine aprile-inizio maggio): assemblaggio del materiale prodotto e breve concerto ritmico con gli strumenti musicali realizzati; presentazione alle famiglie, valutazione dei risultati e condivisione dell'esperienza con i docenti.

STRATEGIE METODOLOGICHE *(Ad esempio la pluralizzazione dei contenuti, cfr. Box 44)* – Comunicazione Aumentativa Alternativa. – Didattica multisensoriale. – Narrazione e attività laboratoriali. – Pluralizzazione dei contenuti.	MEZZI E STRUMENTI *(Ad es. analogici e digitali, par. 3.4)* – Inbook e libri/storie in CAA (accesso alla narrazione). – Tabelle di comunicazione a tema e simboli WLS/PCS[36]. – Calendario delle routine e quadro delle emozioni (prevedibilità del tempo). – Software comunicativi e tablet con interfacce accessibili (autonomia comunicativa). – Materiali plastici, tattili e naturali (esplorazione multisensoriale). – Strumenti musicali a percussione/sensoriali (partecipazione espressiva).
4. VERIFICA E RIPROGETTAZIONE	
INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE *(Che cosa, come e in base a che cosa si valuta, par. 3.5)* La valutazione è prevalentemente formativa attraverso l'osservazione sistematica durante le diverse fasi del progetto, la documentazione delle esperienze e il confronto collegiale tra le figure coinvolte: – l'utilizzo funzionale dei diversi canali comunicativi ed espressivi; – progresso nell'autonomia relazionale raggiunto nelle routine e nelle attività; – la progressiva capacità del gruppo di riconoscere, e utilizzare le modalità comunicative presentate (CAA) per esprimere bisogni e preferenze; – il grado di partecipazione alle attività individuali, a coppie e in piccolo gruppo.	RIFLESSIONI SULL'INTERVENTO ***Aree di forza:*** – Coinvolgimento attivo e risposte positive dei compagni nell'uso della CAA. – Maggiori occasioni di interazione e partecipazione del/della bambino/a grazie alla condivisione dello strumento comunicativo (CAA). – Progressiva riduzione dei tempi di affaticamento attraverso la calibrazione di ritmi, pause e spazi. – Valorizzazione delle competenze del gruppo e applicazione concreta dei principi UDL. ***Aree di miglioramento:*** – Fluttuazioni della stanchezza, con la necessità di rimodulare tempi e richieste. – Necessità di coordinamento costante tra docenti, assistente all'autonomia e alla comunicazione e figure specialistiche. ***Ipotesi di riprogettazione*** *(par. 3.6.1):* Spostare i laboratori multisensoriali nella prima parte della mattinata quando l'attenzione della classe è più alta e alternarli con brevi pause nell'angolo morbido. Prevedere un breve confronto tra tutti i docenti della sezione durante le ore di compresenza oppure con brevi incontri online o tramite un diario di bordo condiviso.

Tab. 3.17 – Progettazione didattica per la scuola dell'infanzia

36 PECS e WLS sono strumenti utilizzati soprattutto nell'ambito dell'autismo e della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA). Il PECS (*Picture Exchange Communication System*) nella scuola dell'infanzia è un sistema di comunicazione basato sullo scambio di immagini. È utilizzato con bambini autistici o con difficoltà di linguaggio per aiutarli ad esprimere bisogni o a fare richieste. I WLS (Widgit Literacy Symbols) sono simboli grafici utilizzati per facilitare la comprensione del linguaggio scritto e orale. Si associano simboli alle parole scritte costruendo frasi, agende visive, storie illustrate e materiali didattici. In sintesi, i WLS aiutano soprattutto a comprendere messaggi e parole attraverso i simboli mentre il PECS insegna soprattutto a comunicare attraverso lo scambio di immagini.

Esempio di progettazione didattica per la scuola primaria

<table>
<tr><td>ORDINE DI SCUOLA
Scuola primaria – classe quinta</td><td>NOME DEL PROGETTO
Io e gli altri: le parole per stare bene insieme</td><td>PERIODO SCOLASTICO
(Ad es. collocazione in una o più iniziative/ progetti del PTOF)
L’intervento didattico si colloca all’interno del progetto “Cittadinanza attiva contro il bullismo e il cyberbullismo” previsto per le classi quarte e quinte dell’istituto e prende avvio con la Giornata nazionale contro il bullismo e il cyberbullismo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">1. CHI (A chi si rivolge l’intervento e chi lo realizza)</td></tr>
<tr><td colspan="2">GRUPPO/I DI ALUNNI E ALUNNE COINVOLTI
(Ragioni delle scelte. Funzionamento dell’alunno/a desunto dal Profilo di funzionamento e dal PEI)
Intero gruppo classe, con particolare attenzione alla piena partecipazione di un bambino con disturbo dello spettro autistico. Funzionamento desunto dal Profilo di Funzionamento/PEI:
– Presenza di buona memoria visiva e forte interesse per schemi, immagini, dettagli grafici e contenuti digitali/interattivi.
– Difficoltà nell’interazione socio-comunicativa spontanea con i pari, tendenza all’isolamento e rigidità nei cambiamenti di routine.
– Linguaggio verbale presente ma talvolta ecolalico o contestualizzato solo se guidato da supporti visivi; ipersensibilità o sovraccarico sensoriale in contesti caotici.</td><td>COLLEGIALITÀ DELL’INTERVENTO
(Chi co-progetta, co-conduce e co-valuta: docenti, docente di sostegno, AEC, tirocinante, famiglie, territorio)
L’intervento è co-progettato, in regime di corresponsabilità educativa, dal/dalla tirocinante, dal docente di sostegno, dai docenti di classe e dall’educatore, con il coinvolgimento dell’intero gruppo classe.
Ambiti disciplinari e/o trasversali:
– Italiano: comprensione, produzione e narrazione attraverso immagini.
– Arte e immagine / Tecnologia: produzione di contenuti grafici e uso di strumenti visivi/digitali.
– Ambito trasversale (Educazione civica/educazione alle emozioni e all’affettività): riconoscimento del valore della comunicazione, rispetto delle regole condivise e collaborazione nel piccolo gruppo</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. PERCHÉ (Che cosa si vuole sviluppare)</td></tr>
<tr><td colspan="2">COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO
(Racc. UE 2018/C 189/01. Una o due competenze, con il traguardo disciplinare di riferimento)
– Competenza alfabetica funzionale (comunicare ed esprimere vissuti tramite linguaggi verbali e simbolico-visivi).
– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare (autoregolazione e interazione con i pari).
– Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale (narrazione e creatività).
– Competenza digitale (uso di software e supporti multimediali per l’apprendimento).</td><td>OBIETTIVI A BREVE TERMINE
(Formulati come azioni di chi apprende)
Per tutta la classe:
– riconoscere le parole ostili
– utilizzare le formule di cortesia
– individuare e rispettare le regole della comunicazione non ostile
Per l’alunno/a in raccordo con il PEI:
– utilizzare le formule di cortesia
– utilizzare frasi modello chiare per esprimere il dissenso: “no grazie; adesso no; preferisco di no”
– avviare e mantenere l’interazione con i pari durante le attività strutturate</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. COME Come si progetta l’esperienza di apprendimento</td></tr>
<tr><td colspan="3">PROGETTAZIONE UNIVERSALE (UDL) (I tre principi: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione)
e INDEX PER L’INCLUSIONE (Indicare una o più dimensioni)</td></tr>
</table>

Gestione del livello di stimolazione sensoriale tramite la regolazione dei rumori di fondo, degli stimoli visivi, del ritmo e della sequenza delle attività.
Diversificazione delle modalità di risposta e interazione: si prevede la possibilità di interagire con i contenuti e completare i compiti attraverso molteplici canali e diversi strumenti.
Utilizzo di diversi media per la costruzione, la composizione e la creatività.

Ancoraggi all'*Index per l'inclusione* (2014):
- B 2.9 "Il bullismo viene contrastato".
- C.1.6 "Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni" . Ad esempio il riconoscimento e l'espressione delle emozioni come apprendimento per tutta la classe.
- C. 2.8 "La disciplina è basata sul rispetto reciproco". Riconoscere l'importanza del rispetto delle regole per favorire relazioni positive, un clima favorevole all'apprendimento e l'autocontrollo.
- C.1.11 "Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali". Ad esempio gli albi illustrati, i fumetti, video o podcast costruiti dai bambini e dalle bambine.

DESCRIZIONE DEL PROGETTO *(Ad es. attività in classe e/o laboratorio, le fasi, la gestione dello spazio e del tempo, par. 3.2 e 3.3)*

Fase 1 – Presentazione della proposta didattica al gruppo classe con esplicitazione delle finalità dell'attività e delle fasi di lavoro. Brainstorming sulla definizione di "parole ostili". Lettura della poesia "Le parole" di G. Rodari e riflessione guidata sul "Manifesto della comunicazione non ostile". Attività nel piccolo gruppo (3 alunni): si propongono brevi dialoghi contestualizzati nella quotidianità degli alunni (l'intervallo, il lavoro di gruppo, il gioco al parco) in cui individuare e sottolineare le espressioni ostili usando colori differenti per indicare le conseguenze (esclusione, offesa, minaccia ecc.) e l'emozione che provocano in chi le riceve. Segue la riscrittura dei dialoghi utilizzando espressioni cortesi e rispettose dell'altro.
Fase 2 – Attività laboratoriale: la classe sarà impegnata nella creazione di una storia basata su forme di comunicazione non ostile e ogni gruppo ne realizza un capitolo. È prevista la divisione in gruppi e l'organizzazione dell'aula in isole di lavoro: Isola della scrittura (stesura del testo); Isola dei fumetti (rappresentazione grafica attraverso il disegno o Canva) e l'isola del video o della multimedialità (drammatizzazione e registrazione della storia).
Fase 3 – Condivisione dei lavori tra i gruppi e montaggio dei capitoli nel *Libro delle parole e delle emozioni.* Ogni gruppo propone una regola per la costruzione del *Manifesto di classe delle regole della buona comunicazione,* che apre il libro. Feedback descrittivo dei docenti e autovalutazione con faccine o simboli (par. 3.5.1).
Fase 4 – Presentazione del libro e del manifesto alle famiglie in un incontro a scuola e pubblicazione sul sito web.

GESTIONE DELLO SPAZIO
La configurazione dei banchi cambia nel passaggio da una fase all'altra, in funzione del lavoro da svolgere:
Fase 1: isole da tre (Figura 3.4, configurazione 12);
Fase 2: zone di lavoro distinte negli angoli dell'aula (configurazione 4).
L'isola dei fumetti è collocata lontano dalla finestra e dalla porta, per ridurre stimoli e distrazioni. Il bambino inizia il lavoro dove si sente più sicuro (opzione di assegnazione, Tab. 3.6) e può successivamente scegliere di passare a un'altra isola. Uno spazio individuale è disponibile per chiunque ne abbia bisogno.

GESTIONE DEL TEMPO
Prevedibilità: presentazione attraverso agende visive delle fasi di lavoro (cfr. par. 3.3); Timer visivo: utilizzo sistematico del timer visivo per rendere concreto e quantificabile lo scorrere del tempo durante il lavoro autonomo, le soste e le attività nel piccolo gruppo, facilitando le transizioni da un compito all'altro. Alternanza funzionale: strutturazione di sessioni di lavoro brevi (15-20 minuti) intervallate da micro-pause di scarico motorio o sensoriale monitorate dal timer (la durata decisa perché funzionale all'apprendimento, non perché coincida con l'unità oraria; par. 3.3).

STRATEGIE METODOLOGICHE *(Ad esempio la pluralizzazione dei contenuti, cfr. Box 44)*	**MEZZI E STRUMENTI** *(Ad es. analogici e digitali, par. 3.4)*
– Didattica laboratoriale. – Didattica per gruppi cooperativi. – Pluralizzazione dei contenuti (cfr. Box 44): lo stesso compito può essere svolto secondo modalità espressive differenti: scrittura, rappresentazione grafica o drammatizzazione (stesso compito, abilità diverse) (cfr. Box 44).	Dialoghi illustrati e cartellini con frasi modello, oppure sintesi vocale. Disegno a mano, oppure Canva o Storyboard That. Recitazione dal vivo, oppure registrazione audio e video con il tablet della scuola. Clessidra, oppure timer visivo al monitor interattivo. Libro cartaceo rilegato ad anelli, oppure libro digitale.

4. VERIFICA E RIPROGETTAZIONE	
INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE *(Che cosa, come e in base a che cosa si valuta, par. 3.5)* La valutazione è prevalentemente formativa, attraverso l'osservazione sistematica della classe e dell'alunno/a o durante le diverse fasi del progetto, la raccolta di evidenze mediante griglie osservative e diario di bordo e il confronto collegiale tra le figure coinvolte. Si prenderanno in considerazione in particolare: – la capacità di gestire le transizioni e i cambiamenti, anche attraverso l'utilizzo dei supporti visivi predisposti; – la capacità di rispettare i turni, le regole condivise e i ruoli all'interno delle attività di piccolo gruppo; – il livello di autonomia nell'utilizzo dei materiali, degli strumenti; – i tempi di attenzione e la capacità di regolare il comportamento e il livello di attivazione in relazione alle diverse situazioni; – il coinvolgimento e la collaborazione dei compagni nelle attività di gruppo.	**RIFLESSIONI SULL'INTERVENTO** ***Aree di forza:*** il coinvolgimento dell'alunno nell'attività di rappresentazione grafica perché agganciata alle sue abilità e ai suoi interessi. Il miglioramento delle interazioni spontanee durante il laboratorio. ***Aree di miglioramento:*** ridefinire i tempi previsti per l'attività laboratoriale e allestimento di postazioni dedicate allo svolgimento di compiti individuali (imparare il dialogo per la drammatizzazione; per registrare un audio) propedeutici al prodotto finale. ***Ipotesi di riprogettazione*** *(par. 3.6.1)*: Si mantengono le tre isole, il libro come prodotto comune e l'aggancio della rappresentazione grafica agli interessi del bambino, estendendo i ruoli a rotazione perché sperimenti anche quello di narratore. La Fase 2 viene riorganizzata tenendo conto dei seguenti aspetti: – allestimento di postazioni di lavoro individuali all'interno di un'aula adiacente e silenziosa, al fine di favorire la concentrazione e garantire la qualità dell'audio (priva di rumori di fondo) durante le registrazioni; – introduzione di ampia flessibilità temporale, personalizzata sulle differenti attività di rappresentazione scelte dai gruppi.

Tab. 3.18 - Progettazione didattica per la scuola primaria

Esempio di progettazione didattica per la scuola secondaria di I grado

ORDINE DI SCUOLA Scuola secondaria di primo grado – classe prima	**NOME DEL PROGETTO** Viaggio nel presente e nel passato: sulle rotte di Ulisse tra i porti di ieri e di oggi	**PERIODO SCOLASTICO** *(Ad es. collocazione in una o più iniziative/progetti del PTOF)* Periodo marzo – aprile in preparazione della Giornata del Mare e della cultura marina (11 aprile)
1. CHI *(A chi si rivolge l'intervento e chi lo realizza)*		
GRUPPO/I DI ALUNNI E ALUNNE COINVOLTI *(Ragioni delle scelte. Funzionamento dell'alunno/a desunto dal Profilo di funzionamento e dal PEI)* Alunni e alunne della classe prima. Il tema del viaggio nasce da un interesse diffuso: il viaggio di Ulisse, narrato nell'Odissea, ha suscitato grande interesse nella classe. V., 11 anni, è socievole e non presenta difficoltà nelle relazioni con adulti e pari; è dinamica e vivace. Ama stare all'aria aperta ed è particolarmente motivata dal rinforzo positivo. Il Profilo di funzionamento riporta una disabilità intellettiva lieve e un disturbo fono-articolatorio lieve.		**COLLEGIALITÀ DELL'INTERVENTO** *(Chi co-progetta, co-conduce e co-valuta: docenti, docente di sostegno, AEC, tirocinante, famiglie, territorio)* L'intervento è co-progettato e realizzato collegialmente dal docente di sostegno e dai docenti di classe e dal/della tirocinante, con il coinvolgimento dell'intero gruppo classe. Il docente specializzato coordina, insieme al consiglio di classe, il raccordo con il PEI di V., condiviso nel GLO con la famiglia. Le attività assumono carattere interdisciplinare e coinvolgono i docenti di Geografia, Musica, Italiano ed Educazione civica. La partecipazione dell'alunna è sostenuta attraverso il lavoro cooperativo, l'apprendimento tra pari, il rinforzo positivo e l'utilizzo di strumenti digitali accessibili e motivanti.

2. PERCHÉ *(Che cosa si vuole sviluppare)*

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO
(Racc. UE 2018/C 189/01. Una o due competenze, con il traguardo disciplinare di riferimento)
- Competenza alfabetica funzionale.
- Competenza digitale.
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

OBIETTIVI A BREVE TERMINE
(Formulati come azioni di chi apprende)

Per tutta la classe:
- orientarsi su carte e mappe interattive utilizzando punti cardinali e coordinate geografiche;
- ricostruire su una carta le tappe del viaggio di Ulisse;
- lavorare in gruppo rispettando ruoli, turni e consegne.

Per l'alunno/a in raccordo con il PEI:
- orientarsi nello spazio circostante (aule, cortile) utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.
- usare i termini specifici relativi all'orientamento.
- individuare le tappe principali del viaggio su carte e mappe interattive.
- mantenere l'attenzione sul messaggio orale nelle diverse situazioni comunicative.
- lavorare in gruppo rispettando le istruzioni e le consegne del proprio ruolo.

3. COME *Come si progetta l'esperienza di apprendimento*

PROGETTAZIONE UNIVERSALE (UDL) *(I tre principi: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione)*
e INDEX PER L'INCLUSIONE *(Indicare una o più dimensioni)*

Valorizzazione degli interessi e della motivazione: scelta del tema centrale del "viaggio" ancorata al piacere per l'esplorazione all'aria aperta dell'alunna V. e all'entusiasmo mostrato dalla classe per la narrazione omerica, garantendo un forte aggancio motivazionale e un'elevata rilevanza personale degli apprendimenti.
Varietà dei canali percettivi: presentazione dei contenuti didattici attraverso l'integrazione equilibrata di stimoli visivi e uditivi, come l'ascolto di brani musicali, la visione di video animati, l'uso di immagini descrittive e mappe geografiche interattive.
Uso integrato di molteplici media: utilizzo di media digitali ed analogici per l'esposizione dei concetti geografico-storici, permettendo la decodifica dei contenuti sia tramite linguaggi verbali sia tramite linguaggi iconici e multimediali.
Diversificazione dei metodi di verifica e risposta: adattamento delle modalità espressive e di verifica attraverso l'uso di testi bucati, quiz interattivi e attività ludiche di gamification, consentendo a ciascun alunno di dimostrare le proprie competenze con le modalità a sé più congeniali.
Impiego di applicativi e supporti digitali accessibili per la composizione, la manipolazione e la realizzazione di elaborati e brochure grafiche/informative.
Ancoraggi all'*Index per l'Inclusione* (2014):
C.1.5 "Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale". Confronto tra il viaggio di Ulisse e i viaggi di oggi.
C.1.11 "Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali".
C.2.5 "Gli alunni apprendono in modo cooperativo". Previste attività di gruppo attraverso la strutturazione del setting didattico organizzato ad isole.

DESCRIZIONE DEL PROGETTO *(Ad es. attività in classe e/o laboratorio, le fasi, la gestione dello spazio e del tempo, par. 3.2 e 3.3)*

Il progetto si sviluppa in sei fasi.
1. Attività rompighiaccio (esplorare, condividere, Tab. 3.1): attraverso Padlet viene condivisa sul monitor interattivo la fotografia di un luogo che gli alunni vorrebbero visitare.
2. Analisi musicale e testuale: lettura e analisi del testo di "Buon Viaggio" di C. Cremonini, ascolto e completamento di un testo bucato tramite LearningApps o su carta.
3. Concetti di orientamento e consolidamento: visione di un video realizzato con Animaker e gioco interattivo su LearningApps. Prova di orientamento in cortile con bussola digitale su smartphone.
4. Mappa interattiva e viaggio di Ulisse: visione del film "Ulisse" e tracciamento collaborativo delle tappe del viaggio mediante una mappa interattiva (ad es. ThingLink) o su cartellone con fili e puntine.
5. Gaming: attività su Wordwall con domande sull'Odissea oppure i gruppi esplorano il mare da prospettive diverse (il porto antico, il moto ondoso, l'importanza di tutelare il mare).
6. Valutazione e feedback: autovalutazione tramite Google Moduli oppure con Plickers (per le risposte aggregate) o con scheda cartacea.
GESTIONE DELLO SPAZIO (cfr. par. 3.2)
L'aula viene riconfigurata in funzione delle attività prevalenti in ciascuna fase: disposizione a semicerchio verso il monitor interattivo per le attività plenarie (fasi 1, 3 e 4), isole da quattro per il lavoro cooperativo (fasi 2, 4 e 5), postazioni individuali aperte a tutti. Si utilizza anche il cortile per la fase 3 secondo il principio del movimento (Box 23).
GESTIONE DEL TEMPO (cfr. par. 3.3)
Un incontro settimanale di due ore consecutive, da marzo ai primi giorni di maggio. Un ritmo disteso, che consente a ciascuno di consolidare prima di procedere. Ogni incontro si apre con l'agenda delle attività (che cosa faremo, in quale ordine, con chi). Si alternano momenti brevi di presentazione e tempi più lunghi di attività.

STRATEGIE METODOLOGICHE *(Ad esempio la pluralizzazione dei contenuti, cfr. Box 44)* Lavoro interdisciplinare finalizzato alla ricerca delle connessioni fra i saperi disciplinari. – Cooperative Learning. – Ricorso a tecniche educative diversificate attraverso l'ausilio della tecnologia. – Alternanza di attività individuali e collaborative, con valorizzazione della partecipazione e del rinforzo positivo. – Pluralizzazione dei contenuti (cfr. Box 44): ad esempio, l'episodio di Polifemo è proposto in tre versioni – testo poetico con note, versione in prosa, fumetto ad alta leggibilità – (gradi diversi di complessità); sulla mappa del viaggio ogni gruppo segue un aspetto: le tappe, i motivi del viaggio, gli ostacoli incontrati (prospettive diverse).	MEZZI E STRUMENTI *(Ad es. analogici e digitali, par. 3.4)* – LearningApps e Wordwall (esercitazione e verifica con feedback immediato) oppure testo bucato cartaceo. – Animaker (presentazione visiva e narrativa dei concetti) oppure disegni o fumetti con carta e matita. – Padlet (raccolta e visualizzazione condivisa delle idee di tutti) oppure post-it. – Canva (produzione di elaborati grafici come canale espressivo alternativo) oppure su un cartellone o su una tela. – Google Moduli (per la preparazione di verifiche digitali e la raccolta dei feedback) oppure scheda cartacea.
4. VERIFICA E RIPROGETTAZIONE	
INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE *(Che cosa, come e in base a che cosa si valuta, par. 3.5)* La valutazione è prevalentemente formativa, attraverso l'osservazione sistematica degli alunni durante le diverse fasi del progetto, la verifica degli apprendimenti e il confronto tra i docenti coinvolti. Sono considerate sia le competenze disciplinari sia gli aspetti relativi alla partecipazione, alla collaborazione e all'autonomia, con particolare attenzione ai progressi degli alunni rispetto alla situazione di partenza. In particolare, si osservano: – la capacità di utilizzare correttamente i riferimenti topologici e i punti cardinali per orientarsi nello spazio e sulle carte; – l'acquisizione e l'utilizzo dei termini specifici relativi all'orientamento geografico; – la capacità di collegare le conoscenze acquisite nei diversi ambiti disciplinari, cogliendo le connessioni tra italiano, geografia, musica ed educazione civica. Per l'alunna V. la valutazione tiene conto in modo particolare dei progressi individuali, del livello di partecipazione, dell'autonomia raggiunta, della capacità di collaborare con i compagni e dell'efficacia degli strumenti e delle strategie inclusive utilizzate. Sono valorizzati anche i piccoli progressi nella partecipazione, nella comunicazione, nell'attenzione e nell'autonomia, evitando il confronto con i compagni come criterio di valutazione.	RIFLESSIONI SULL'INTERVENTO ***Aree di forza:*** – la classe ha risposto con entusiasmo e partecipazione durante tutte le fasi del progetto, stimolata sia dal lavoro cooperativo sia dal lavoro individuale; – l'alunna V. ha collaborato con i compagni e ha svolto con entusiasmo il compito attribuito all'interno del gruppo; – l'alunna ha potuto svolgere e portare a termine autonomamente semplici proposte didattiche grazie alla presenza di elementi di novità. ***Aree di miglioramento:*** – i tempi della fase 4 si sono rivelati sottostimati e hanno compresso la fase di verifica; – il quiz a tempo di Wordwall ha messo in difficoltà chi legge più lentamente. ***Ipotesi di riprogettazione*** *(par. 3.6.1):* Si mantengono l'alternanza tra lavoro individuale e cooperativo, i ruoli nel gruppo con V. portavoce. Le consegne brevi in doppio formato analogico o digitale. Si riducono i tempi del film (ad es. circa 30 minuti) e il quiz con Wordwall senza timer.

Tab. 3.19 – Progettazione didattica per la scuola secondaria di primo grado

Esempio di progettazione didattica per la scuola secondaria di II grado

ORDINE DI SCUOLA	NOME DEL PROGETTO	PERIODO SCOLASTICO
Scuola secondaria di secondo grado – classe quarta (Istituto Tecnico, Professionale o Liceo).	Connessioni plurali: laboratorio multimediale di autonomia e cooperazione.	*(Ad es. collocazione in una o più iniziative/progetti del PTOF)* L'intervento didattico si colloca all'interno del progetto d'istituto "Educazione civica: promuovere appartenenza e responsabilità verso la comunità" finalizzato a costruire percorsi di tutoraggio tra pari per la partecipazione attiva di tutti gli studenti e la prevenzione dei fenomeni di discriminazione e marginalizzazione.

1. CHI *(A chi si rivolge l'intervento e chi lo realizza)*

GRUPPO/I DI ALUNNI E ALUNNE COINVOLTI
(Ragioni delle scelte. Funzionamento dell'alunno/a desunto dal Profilo di funzionamento e dal PEI)
Il progetto è concepito affinché le attività, i linguaggi multimediali e la ristrutturazione degli spazi e dei tempi non costituiscano un percorso isolato o differenziato, ma un'opportunità di apprendimento cooperativo, di alfabetizzazione digitale e crescita relazionale per tutti gli studenti della classe.
Funzionamento dell'alunno con disabilità desunto dal Profilo di Funzionamento e dal PEI:
– disabilità intellettiva e relazionale grave (art. 3, comma 3, L. 104/1992) e PEI con programmazione differenziata.
– Punti di forza e interessi: buone capacità nell'utilizzo di dispositivi touch (tablet/PC) e forte interesse per contenuti multimediali, immagini e suoni.
– Aree di attenzione: compromissione significativa della comunicazione verbale, costituita prevalentemente da forme di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), gesti e indicazione di pittogrammi. Difficoltà nell'interazione spontanea con il gruppo dei pari e tendenza all'isolamento; necessità di contesti fortemente strutturati e prevedibili per gestire i tempi di attenzione ridotti e i momenti di affaticamento.

COLLEGIALITÀ DELL'INTERVENTO
(Chi co-progetta, co-conduce e co-valuta: docenti, docente di sostegno, AEC, tirocinante, famiglie, territorio)
L'intervento è co-progettato, in regime di corresponsabilità educativa (D.lgs. 66/2017, art. 1), da tirocinante, docenti curricolari e docente di sostegno, con l'assistente all'autonomia e alla comunicazione e l'educatrice.
Ambiti disciplinari e/o trasversali coinvolti:
– area tecnologico-informatica e grafica: alfabetizzazione e uso funzionale del digitale/assistivo;
– area linguistico-espressiva e comunicativa: utilizzo della CAA, comunicazione sociale;
– area delle competenze trasversali: autonomia operativa, lavoro in cooperazione, rispetto dei ruoli.
Raccordo con le risorse territoriali per l'orientamento e il percorso di Formazione scuola-lavoro (FSL).

2. PERCHÉ *(Che cosa si vuole sviluppare)*

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO
(Racc. UE 2018/C 189/01. Una o due competenze, con il traguardo disciplinare di riferimento)
– Competenza digitale (uso di strumenti e tecnologie assistive per l'apprendimento e la comunicazione).
– Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.
– Competenza alfabetica funzionale (uso di linguaggi simbolici e visuali).

OBIETTIVI A BREVE TERMINE
(Formulati come azioni di chi apprende)
Per tutta la classe:
– incrementare l'interazione cooperativa tra i compagni di classe e lo studente con disabilità;
– acquisire competenze nell'uso dei dispositivi multimediali e dei software di CAA per la realizzazione di contenuti di classe;
– utilizzare gli strumenti comunicativi (CAA) per interagire con il compagno con disabilità favorendo la sua partecipazione sociale.
Per l'alunno/a in raccordo con il PEI:
– sviluppare abilità digitali e comunicative autonome spendibili all'interno della scuola e nei contesti extrascolastici;
– interagire con i pari incrementando progressivamente i tempi di coinvolgimento.

3. COME *Come si progetta l'esperienza di apprendimento*

PROGETTAZIONE UNIVERSALE (UDL) (*I tre principi: coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione*)
e INDEX PER L'INCLUSIONE *(Indicare una o più dimensioni)*

Stimolare il coinvolgimento attraverso la strutturazione di compiti autentici che richiamano interessi ed esperienze reali degli studenti.
Favorire il supporto tra pari: valorizzazione del lavoro cooperativo e della tutorship tra compagni, responsabilizzando il gruppo classe sui codici di comunicazione accessibile e promuovendo relazioni fra pari autentiche ed inclusive. Impegnarsi come comunità classe a sviluppare azioni per contrastare le pratiche di esclusione.
Rappresentare le informazioni variando modalità e strumenti; guidare gli studenti nel processo di costruzione della conoscenza rilasciando le informazioni progressivamente (suddivisione per sequenze o per successione temporale); organizzandole attraverso schemi, mappe, organizzatori anticipati, video esplicativi, checklist).
Accesso a tecnologie assistive e adattative: utilizzo sistematico e integrato di software di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) su tablet touch, interfacce semplificate e ausili informatici per consentire la partecipazione attiva e l'autonomia operativa; impiego di software flessibili di composizione grafica, montaggio video e presentazioni multimediali per permettere agli studenti di esprimere le proprie competenze in forme personalizzate e creative.
Ancoraggi all'*Index per l'inclusione* (2014):
C.1.10 "Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie per la comunicazione".
C.1.12 "Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi".

DESCRIZIONE DEL PROGETTO *(Ad es. attività in classe e/o laboratorio, le fasi, la gestione dello spazio e del tempo, par. 3.2 e 3.3)*

Fase 1 – Presentazione della proposta didattica al gruppo classe con esplicitazione delle finalità inclusive, delle fasi di lavoro e degli obiettivi attesi. Introduzione ai diversi canali e codici comunicativi integrativi o sostitutivi del linguaggio verbale. Analisi di esperienze reali attraverso la proiezione di contributi video su esperienze reali di comunicazione aumentativa. Presentazione del sistema di simboli visivi e delle principali applicazioni o piattaforme per la ricerca e selezione dei pittogrammi (ARASAAC, SimCAA). Esempio di interazione attraverso l'uso dei simboli (simulazione di interazione tra docente e assistente alla comunicazione tra docente e studente con disabilità). Scelta dei peer tutor.
Fase 2 – Avvio e formazione dei Peer Tutor (gestione della comunicazione con il compagno; guida e supporto nell'interazione tra compagno e piccolo gruppo). Avvio delle attività laboratoriali in gruppi per la realizzazione dell'agenda settimanale delle verifiche programmate e dell'orario di classe, delle etichette per segnalare gli ambienti della scuola (servizi, palestra, laboratori informatici e linguistici, area ristoro, via di uscita ecc.) e del regolamento di classe. Ogni gruppo sceglie uno tra i tre prodotti da realizzare. Il gruppo dei peer tutor realizza tabelle di comunicazione tascabili e portatili, destinate alla condivisione con il gruppo classe e con gli studenti dell'istituto, al fine di facilitare l'interazione spontanea con l'alunno nei diversi contesti scolastici.
Fase 3 – Allestimento degli ambienti; definizione degli incontri settimanali con i tutor per una restituzione sull'esperienza di tutoraggio; valutazione e feedback.

GESTIONE DELLO SPAZIO
Aula informatica/Laboratorio multimediale: disposizione delle postazioni a isole di lavoro cooperativo. Disposizione delle postazioni per la stampa e la plastificazione. Lo studente è collocato in una posizione centrale priva di distrazioni visive e di barriere architettoniche/percettive (il setting in funzione dell'attività, par. 3.2).

GESTIONE DEL TEMPO
La transizione tra le fasi di lavoro viene introdotta da un breve momento di sintesi e riepilogo di quanto svolto in precedenza e dalla presentazione della nuova fase tramite uno schema organizzativo con indicazione dei tempi previsti per ogni passaggio. Tale schema funge da tabella di marcia per i gruppi, consentendo agli studenti di tracciare le fasi completate, quelle in corso e quelle ancora da avviare. Questo dispositivo favorisce l'automonitoraggio e la gestione autonoma del tempo da parte del gruppo, permettendo al contempo al docente un controllo costante sui processi e sull'avanzamento dei lavori in ogni gruppo.

STRATEGIE METODOLOGICHE *(Ad esempio la pluralizzazione dei contenuti, cfr. Box 44)* – Cooperative learning e peer tutoring: organizzazione del lavoro a coppie o micro-gruppi con ruoli ben definiti per ciascun componente. – Visual schedule con sequenziazione delle fasi lavorative tramite schemi visivi per favorire la prevedibilità e l'automonitoraggio. – Didattica laboratoriale. – Pluralizzazione dei contenuti (cfr. Box 44): i simboli CAA possono essere progettati digitalmente o rappresentati attraverso il disegno, inoltre si può decidere di scrivere istruzioni brevi o girare un video dimostrativo (aree di competenza diverse).	MEZZI E STRUMENTI *(Ad es. analogici e digitali, par. 3.4)* – Tablet e computer dotati di software per la CAA; stampante e plastificatore. – Schede operativo-visive. – Laboratorio d'informatica.
4. VERIFICA E RIPROGETTAZIONE	
INDICAZIONI PER LA VALUTAZIONE *(Che cosa, come e in base a che cosa si valuta, par. 3.5)* – La capacità di utilizzare i software di grafica/editing multimediale. – La capacità di interagire utilizzando le differenti modalità comunicative presentate. – La capacità di supportare l'alunno nell'interazione senza sostituirsi a lui, rispettando i tempi di risposta (Tutor). – La capacità di rispettare i ruoli e le consegne nel lavoro cooperativo. Per l'alunno con disabilità: – autonomia operativa e uso degli strumenti: capacità di utilizzare il tablet/PC, i software/applicativi di CAA; – uso dei simboli CAA/gesti per chiedere aiuto, esprimere scelte, interagire con i peer tutor e condividere i compiti.	RIFLESSIONI SULL'INTERVENTO ***Aree di forza:*** – significativo incremento dell'interazione spontanea tra lo studente e i tutor e altri compagni durante le attività strutturate e non; – miglioramento dell'autonomia operativa dello studente nell'uso del tablet per comunicare le sue scelte; – miglioramento dell'autonomia nell'orientamento grazie ai supporti visivi che organizzano lo spazio e le attività scolastiche. ***Aree di miglioramento:*** – tutti i gruppi hanno manifestato difficoltà nel rispettare i tempi previsti per la fase 2; – alcuni tutor hanno sperimentato nei primi momenti difficoltà nel coinvolgere i pari nell'interazione, restando spesso soli con il compagno in particolare durante i momenti destrutturati (ricreazione). ***Ipotesi di riprogettazione** (par. 3.6.1):* – riprogettare la seconda fase, prevedendo tempi più distesi per l'attività laboratoriale; – prevedere una compresenza dei tutor durante i momenti destrutturati e mantenere invece l'alternanza solo durante le attività strutturate.

Tab. 3.20 – Progettazione didattica per la scuola secondaria di secondo grado

3.6.1 La riprogettazione

Un progetto che si riapre

Riprogettare, o anche *re-design*, non è la fase conclusiva del percorso o dell'attività didattica realizzata in classe o in qualsiasi altro ambiente di apprendimento, bensì ne rappresenta il punto di partenza di un nuovo ciclo progettuale. Nel termine *re-design,* il prefisso "re-" non indica la riparazione di ciò che non ha funzionato, bensì un ritorno al progetto. Come sottolinea Rivoltella (2013), il *re-design* si configura come un'azione riflessiva che offre a chi insegna l'opportunità di riesaminare i processi attivati, al fine di ricalibrare le attività future. Riprogettare significa, quindi, rientrare nella fase progettuale portando con sé, come un "ponte" tra due momenti didattici successivi, gli elementi emersi dall'esperienza precedente. Tra questi rientrano i risultati raggiunti dall'alunno e dalla classe, le difficoltà incontrate durante le attività, nonché gli ostacoli e le opportunità individuati da chi insegna nella gestione degli spazi e dei tempi, nella scelta delle metodologie didattiche e nell'impiego degli strumenti analogici e digitali.

Quando e con chi riprogettare

In questa prospettiva, la riprogettazione non chiude un percorso, ma lo riapre, consentendo di tirare le somme su quanto svolto in classe, individuando gli aspetti da migliorare e quelli da consolidare prima di avviare una nuova fase didattica. Il/la tirocinante, in collaborazione con l'insegnante curricolare e con quello di sostegno, riflette sulle criticità emerse e sui punti di forza da mantenere nelle successive scelte progettuali. Anche l'UDL (CAST, 2024) è, per definizione, iterativo: chi insegna progetta in anticipo tenendo conto della pluralità di chi apprende e, quando emerge una barriera, interviene sulle tante variabili della progettazione e non sul soggetto, in un continuo processo di *re-design*. Le aree di *forza* e di *miglioramento* delle Tabelle 3.17 - 3.20 (par. 3.6) ne offrono esempi concreti. Nella secondaria di primo grado il quiz a tempo ha messo in difficoltà chi legge più lentamente (Tab. 3.19), mentre nella scuola dell'infanzia le fluttuazioni della stanchezza hanno imposto di rimodulare i tempi (Tab. 3.17).

Che cosa riprogettare

Sul piano operativo, la riprogettazione può tradursi nel riguardare la rimodulazione degli obiettivi sulla base dei risultati raggiunti, il potenziamento delle strategie di apprendimento cooperativo e di rinforzo positivo, l'ampliamento e l'utilizzo di strumenti compensativi e materiali facilitati e favorire una maggiore autonomia dell'alunno monitorando con continuità l'efficacia degli interventi e apportando eventuali modifiche in funzione dei bisogni emergenti (Schön, 1983; Johnson, Johnson & Holubec, 1994; CAST, 2024). Si forniscono alcuni suggerimenti operativi:

- Rimodulare gli obiettivi, rendendoli più graduali in base ai progressi osservati.
- Incrementare le attività di *peer tutoring* e *cooperative learning*, per favorire la partecipazione e le relazioni tra pari.
- Diversificare le strategie didattiche, introducendo strumenti digitali, materiali facilitati e attività laboratoriali (par. 3.4).
- Ripensare la disposizione dello spazio in funzione delle attività (par. 3.2).
- Prevedere tempi più flessibili per lo svolgimento delle attività e delle verifiche (par. 3.3).
- Aumentare i momenti di rinforzo positivo e di feedback, valorizzando i progressi dell'alunno o dell'alunna (par. 3.5).
- Potenziare l'uso di supporti visivi e organizzativi, come mappe concettuali, schemi, checklist e routine.
- Favorire una maggiore autonomia, riducendo progressivamente il supporto dell'adulto quando possibile.
- Monitorare periodicamente gli esiti attraverso osservazioni sistematiche e confronti con il team docente e la famiglia, rivedendo il progetto in base ai dati raccolti.
- Estendere le strategie inclusive all'intero gruppo classe, affinché diventino pratiche didattiche ordinarie e non rivolte esclusivamente all'alunno o all'alunna.

Quanto ai tempi, la riprogettazione non attende la fine del percorso. Può avvenire durante l'attività, al termine di ciascuna fase e, in forma istituzionale, nella verifica intermedia e finale del PEI in sede di GLO. Per il/la tirocinante, infine, riprogettare significa anche rimettere in discussione il proprio sguardo. Documentare nel *Portfolio delle competenze* (Allegato 1) non soltanto ciò che si è fatto, ma anche che cosa si modificherebbe e perché, trasformando l'errore di progettazione in un'opportunità di crescita e in competenza professionale.

Box 45. *IN SINTESI*

- Lo spazio non è un contenitore neutro ma una variabile progettuale: la domanda di partenza non è "come dispongo gli arredi?" bensì "quali attività di apprendimento voglio realizzare?".
- La normativa – dalle Indicazioni Nazionali 2012, alle Nuove Indicazioni 2025 – attribuisce all'ambiente di apprendimento un ruolo centrale nella progettazione didattica.
- I sei principi (accoglienza, comunicazione, cooperazione, diversità, movimento, responsabilità) traducono le tre cornici teoriche in criteri per progettare spazi a partire dalle differenze e dai funzionamenti di studentesse e studenti.
- Nessuna configurazione è di per sé più innovativa o più tradizionale: la competenza sta nel variare strategicamente assetti e spazi in coerenza con l'attività prevista.
- Lo spazio non genera da solo innovazione didattica: anche l'ambiente più innovativo, senza riflessione e riposizionamento del docente, rischia di rimanere un guscio vuoto.
- Il tempo, come lo spazio, non è un contenitore neutro ma una variabile progettuale del curricolo: la domanda non è 'quanto tempo ho?' bensì 'come lo progetto perché ciascuno apprenda?'.
- La normativa – dal D.P.R. 275/1999 alle Nuove Indicazioni 2025 – consente e incoraggia la flessibilità: monte ore modulare, unità di insegnamento non coincidenti con l'ora di lezione, tempo disteso.
- La progettazione del tempo si legge su due livelli: quello organizzativo della scuola (compattazione, orario modulare, scelte di sistema documentate nel PTOF e nel RAV) e quello progettuale di chi insegna (articolazione della lezione, distribuzione del carico cognitivo).
- Flessibilità non è improvvisazione: la durata di un'attività va decisa perché funzionale all'apprendimento, non perché coincida con l'unità oraria o perché serva a terminare il '*programma*' della disciplina. Traguardi e tempi vanno resi noti in anticipo a chi apprende.
- Un orario rigido è un ostacolo posto dall'ambiente, non dagli alunni e dalle alunne: rimuoverlo spetta a chi insegna.
- Un'organizzazione temporale rigida della lezione è un ostacolo posto dall'ambiente, non dagli alunni e dalle alunne. Rimuoverlo spetta alla progettazione di chi insegna.
- La tecnologia non è inclusiva in sé, ma lo diventa in relazione alla funzione che svolge nella situazione educativa.
- Le soluzioni analogiche e digitali possono integrarsi e offrire modalità diverse di accesso e di restituzione.
- Il digitale può ampliare le possibilità di interazione, collaborazione, personalizzazione e feedback, ma può anche introdurre nuovi ostacoli.
- Il docente mantiene la funzione di regia didattica e sceglie le tecnologie in base agli obiettivi e ai bisogni della situazione.
- Le tecnologie sono risorse per il sostegno nel senso ampio dell'*Index*: riducono gli ostacoli solo dentro una progettazione che parte dalla persona, dall'ambiente e dal compito.
- La valutazione scolastica italiana è storicamente caratterizzata da fragilità e stratificazioni normative che hanno spesso ridotto l'atto valutativo a una mera misurazione delle conoscenze, ma le recenti indicazioni ministeriali ne ribadiscono la natura formativa, pedagogica e sistemica lungo l'intero percorso di apprendimento.
- Un'efficace pratica valutativa deve basarsi sulla corresponsabilità collegiale e articolarsi in due dimensioni fondamentali – quella cognitivo-disciplinare e quella socio-relazionale – per valorizzare appieno le competenze globali dello studente.
- La certificazione attesta la padronanza delle competenze degli studenti mediante modelli nazionali unificati, con un'evoluzione normativa determinata dal D.M. 14/2024. Per gli alunni con disabilità il consiglio di classe elabora una nota esplicativa per raccordare la valutazione delle competenze agli obiettivi del PEI.
- La valutazione è un processo dinamico e trasformativo incentrato sul potenziale dello studente, che supera la semplice somma di voti per realizzarsi attraverso la precisa definizione di oggetto, strumenti e criteri di rilevazione (*cosa, come e in base a cosa*).
- Le rubriche valutative orientano la rilevazione delle competenze e dei saperi rendendo espliciti criteri e obiettivi per ridurre la soggettività e offrire agli studenti indicazioni puntuali sui margini di miglioramento.
- I criteri di qualità di una rubrica valutativa (Castoldi,2011) richiedono che lo strumento sia valido, ben articolato, fattibile, chiaro e attendibile per rilevare con precisione le competenze, oltre che utile e promozionale per valorizzare i punti di forza dello studente e orientarne il miglioramento.

II PARTE

PORTFOLIO DELLE COMPETENZE DEL DOCENTE E STRUMENTI DELLA GUIDA

Allegato 1
Portfolio delle competenze del docente di sostegno

Documento di autovalutazione e raccolta delle evidenze in relazione al profilo del docente specializzato per il sostegno (DM 30 settembre 2011, all. A; D.Lgs 66/2017; DL 62/2017; DI 182/2020), articolato secondo le quattro aree di competenza: didattica, organizzativa, progettuale e valutativa.

Cognome e nome:	

Ateneo / Istituzione:	

Ciclo / anno accademico:	

Ordine e grado di scuola:	

Sede di tirocinio:	

Tutor accademico:	

Le quattro aree di competenza

1. Didattica	2. Organizzativa
3. Progettuale	4. Valutativa

4.1 Come utilizzare il *Portfolio*

Il *Portfolio* accompagna il/la tirocinante per l'intero percorso (cfr. par. 1.2 e Box 3). Si consiglia, nella sua compilazione, di fare riferimento alle *Guide all'osservazione* (Allegati 3, 4 e 5) compilate durante il tirocinio diretto nella scuola accogliente e agli esempi dell'Allegato 2. In questo modo il *Portfolio* diventa uno strumento concreto di riflessione sul proprio percorso di crescita professionale.

SEZIONI DEL PORTFOLIO

1. IL PROFILO DELLE COMPETENZE
2. DOCUMENTAZIONE DEL TIROCINIO DIRETTO E INDIRETTO
   - Area delle competenze didattiche
   - Area delle competenze organizzative
   - Area delle competenze progettuali
   - Area delle competenze valutative
3. BILANCIO FINALE E PIANO DI SVILUPPO PROFESSIONALE FUTURO

Sezione 1 – Il profilo delle competenze

In questa sezione compila la griglia di autovalutazione all'inizio del tirocinio e, di nuovo, al termine (cfr. par. 1.2), indicando, per ogni competenza, il livello raggiunto da 0 a 3.

Nell'esprimere i livelli tieni presente la seguente legenda:

Livello 0	La competenza non è mai stata sperimentata
Livello 1	La competenza è in fase di avvio del processo di acquisizione e di prima formazione
Livello 2	La competenza è in via di consolidamento e in progressione verso gli standard attesi
Livello 3	La competenza è consolidata, consapevole e sicura

AREA DELLE COMPETENZE DIDATTICHE (CD)	LIVELLI			
	0	1	2	3
CD.1 Competenza nella lettura dei bisogni educativi dell'alunno oltre la diagnosi clinica, decodificando i contesti di apprendimento				
CD.2 Competenza di progettazione e applicazione di strategie didattiche personalizzate e individualizzate (es. uso di mappe concettuali, compiti di realtà, scomposizione e adattamento dei testi, uso di codici comunicativi alternativi, conduzione di analisi funzionali, applicazione di strategie cognitivo-comportamentali, gestione dei feedback, ecc.)				
CD.3 Competenze nello sviluppo di contenuti disciplinari della classe in formati accessibili				
CD.4 Competenza nella gestione della comunicazione e della relazione educativa con alunni e famiglie				
CD.5 Competenza nella redazione del PEI su base ICF, individuando le barriere (architettoniche, cognitive, relazionali) e i facilitatori da attivare nel contesto scolastico				
CD.6 Competenza nell'applicazione dei vincoli e delle flessibilità normative a supporto del diritto allo studio degli studenti e per ottimizzare le opportunità formative a lui/lei riservate e per il suo benessere				
CD.7 Competenza nell'uso di adeguate tecnologie della comunicazione e dell'istruzione per predisporre contenuti didattici, simulazioni, esempi, giochi didattici				
CD.8 Competenza nell'adozione ed uso di tecnologie assistive, anche interagendo con i Centri Territoriali di Supporto per progettualità e richieste				
AREA DELLE COMPETENZE ORGANIZZATIVE (CO)	**LIVELLI**			
	0	1	2	3
CO.1 Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica				
CO.2 Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie				
CO.3 Competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe				
CO.4 Competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari				
CO.5 Competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita				
CO.6 Competenza nell'organizzazione dei gruppi cooperativi di apprendimento con la classe				
CO.7 Competenza nell'organizzazione delle classi flessibili e aperte				

AREA DELLE COMPETENZE PROGETTUALI (CP)	LIVELLI			
	0	1	2	3
CP.1 Competenza di progettazione, partendo dal Profilo di Funzionamento dell'alunno, strutturando gli interventi in base al modello bio-psico-sociale dell'ICF				
CP.2 Competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe				
CP.3 Competenza nella progettazione secondo il modello Universal Design for Learning (UDL)				
CP.4 Competenza nella progettazione tenendo conto dei "facilitatori universali" UNESCO				
CP.5 Competenza nella progettazione tenendo conto del modello Index for Inclusion				
CP.6 Competenze di progettazione individualizzata				
CP.7 Competenze di progettazione personalizzata				
AREA DELLE COMPETENZE VALUTATIVE (CV)	**LIVELLI**			
	0	1	2	3
CV.1 Familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale				
CV.2 Capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non				
CV.3 Competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS				
CV.4 Competenza nel valutare i progressi dell'alunno in base al suo punto di partenza e agli obiettivi fissati nel PEI				
CV.5 Competenza nell'applicazione delle prove differenziate ed equipollenti, progettando verifiche che valutino le stesse competenze della classe ma con modalità diverse (es. prove orali anziché scritte, uso di ausili informatici, riduzione del carico testuale).				
CV.6 Competenza nella predisposizione di PEI differenziati, predisponendo competenze specifiche e modalità di valutazione				

Sezione 2 – Documentazione del tirocinio diretto e indiretto

In questa sezione racconta, attraverso le domande guida, le esperienze significative e i momenti salienti della tua esperienza a scuola, evidenziando le competenze acquisite. Utilizza le *Guide all'osservazione* (Allegati 3, 4 e 5) e gli esempi dell'Allegato 2.

Area delle competenze didattiche

Si consiglia di destinare circa 10.000 caratteri alle risposte alle domande relative a quest'area.

a. Descrivi un'esperienza, maturata durante il percorso di formazione o durante il tirocinio, in cui hai letto i bisogni educativi dell'alunno andando oltre la diagnosi clinica, decodificando il contesto di apprendimento.

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate.

---

b. Quali strategie didattiche personalizzate o individualizzate hai progettato o osservato (ad es. mappe concettuali, compiti di realtà, adattamento dei testi, strategie cognitivo-comportamentali) che ritieni siano state particolarmente efficaci?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

---

c. In che modo hai contribuito o assistito alla costruzione/aggiornamento di un PEI su base ICF, individuando barriere e facilitatori?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

---

Area delle competenze organizzative

Si consiglia di destinare circa 10.000 caratteri alle risposte alle domande relative a quest'area.

a. Come hai promosso o osservato promuovere le relazioni prosociali tra gli alunni e con la comunità scolastica?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

---

b. In che modo hai partecipato o osservato il coinvolgimento e la cooperazione con le famiglie e con i servizi sociali e/o sanitari?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

---

c. Hai partecipato all'organizzazione di gruppi cooperativi di apprendimento o di classi flessibili/ aperte?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

---

Area delle competenze progettuali

Descrivi un intervento progettato o ri-progettato per tutta la classe, in raccordo con il PEI, a partire dal Profilo di funzionamento dell'alunno secondo il modello bio-psico-sociale ICF.

Introduci almeno un'attività progettuale, attraverso una breve descrizione seguita dal format proposto nel paragrafo 3.6.

(circa 15.000 caratteri)

Area delle competenze valutative

Si consiglia di destinare circa 10.000 caratteri alle risposte alle domande relative a quest'area

a. Hai valutato o visto valutare i progressi di un alunno rispetto al punto di partenza e agli obiettivi del PEI?

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

_____

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

_____

b. Hai progettato o applicato prove differenziate o equipollenti? Descrivi come hai adattato le modalità di verifica (domanda non destinata ai tirocinanti della scuola dell'infanzia).

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

_____

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

_____

c. Hai sperimentato in che modo la valutazione nella scuola dell'infanzia, intesa prevalentemente come processo di osservazione e documentazione dei percorsi di apprendimento e di sviluppo, può diventare uno strumento inclusivo capace di valorizzare le potenzialità e i progressi di ogni bambino? (domanda destinata solo ai tirocinanti della scuola dell'infanzia).

- Breve descrizione

In che situazione hai maturato l'esperienza? Come si è svolta?

_____

- Cosa ho imparato?

Indica cosa hai imparato e quali traguardi hai raggiunto rispetto alle competenze indicate

_____

Sezione 3 – Bilancio finale e piano di sviluppo professionale futuro

Prima di tutto confronta i livelli che avevi indicato nel *Profilo delle competenze* (sezione 1) all'inizio del tirocinio con quelli che indichi al termine. Poi individua, per ciascuna area, una competenza che ritieni di aver sviluppato in modo approfondito e/o vorresti approfondire ulteriormente nella tua formazione futura, sia in relazione ai tuoi interessi personali sia nell'ottica della formazione continua.
Motiva la tua scelta facendo riferimento alla tua esperienza e al percorso di formazione e di tirocinio diretto e indiretto.

AREA DELLE COMPETENZE DIDATTICHE
Competenza: CD…
Motivazione:
AREA DELLE COMPETENZE ORGANIZZATIVE
Competenza: CO…
Motivazione:
AREA DELLE COMPETENZE PROGETTUALI
Competenza: CP…
Motivazione:
AREA DELLE COMPETENZE VALUTATIVE
Competenza: CV…
Motivazione:

Allegato 2
Area delle competenze didattiche (CD)

Competenza (CD)	*Descrizione della competenza*	*Come metterla in campo (esempi)*
CD.1 Competenza nella lettura dei bisogni educativi dell'alunno oltre la diagnosi clinica, decodificando i contesti di apprendimento. Competenza nella definizione degli obiettivi didattici	Il docente riconosce e differenzia i bisogni dell'alunno considerando la persona nella sua globalità e individuando, oltre agli aspetti diagnostici, le ricadute sul piano sociale, emotivo, relazionale e didattico, nonché le caratteristiche del contesto che possono costituire barriere o facilitatori alla partecipazione e all'apprendimento. Il docente traduce in criteri osservabili e misurabili l'obiettivo didattico, i criteri di successo e gli elementi da valutare.	– Il docente riconosce i tratti comportamentali attribuibili alla diagnosi, al temperamento o agli interessi personali dell'alunno e alle condizioni di contesto che li influenzano (es. clima di classe, accettazione tra i compagni, pregresse esperienze di insuccesso, ecc.). – Il docente (ri)progetta l'attività offrendo: • testo semplificato con supporti visivi; • audiolettura; • timeline; • mappe concettuali; • video esplicativi. – Criterio di successo: • l'alunno individua almeno tre cause e tre conseguenze e le collega correttamente in uno schema. – Criteri di valutazione: • chiarezza della tesi; • pertinenza degli argomenti; • uso di esempi a supporto; • coerenza logica.
CD.2 Competenza nell'applicazione di strategie didattiche personalizzate e individualizzate	Il docente applica e adatta metodologie, attività, materiali, strumenti, tempi e modalità di verifica in relazione ai bisogni e alle caratteristiche individuali degli alunni, monitorando l'efficacia e modificando l'intervento didattico sulla base dei risultati osservati.	Il docente mette a disposizione: • testo cartaceo; • audiolibro; • video illustrato; • testo con immagini; • mappe narrative; • sintesi vocale; • es. uso di mappe concettuali, compiti di realtà, scomposizione e adattamento dei testi, uso di codici comunicativi alternativi, conduzione di analisi funzionali, applicazione di strategie cognitivo-comportamentali, gestione dei feedback, ecc.

Competenza (CD)	*Descrizione della competenza*	*Come metterla in campo (esempi)*
CD.3 Competenze nello sviluppo di contenuti disciplinari della classe in formati accessibili	Il docente sa prevedere: – molteplici modalità di coinvolgimento; – molteplici modalità di rappresentazione; – sostenere l'accesso degli studenti alle informazioni.	Il contenuto non è presentato solo attraverso testo scritto, ma anche con immagini, audio, video, mappe, simboli. Uso di glossari, definizioni, esempi concreti, immagini esplicative, traduzione dei termini specialistici. Organizzazione delle informazioni con titoli, schemi, anticipatori, mappe concettuali.
CD.4 Competenza nella gestione della comunicazione e della relazione educativa con alunni e famiglie	Il docente sa: – sostenere lo sforzo e la perseveranza; – promuovere senso di appartenenza e comunità; – sviluppare capacità di autoregolazione.	Il docente: – stabilisce insieme alla classe regole comunicative condivise; – utilizza segnali visivi per indicare i turni di parola; – anticipa la struttura della lezione; – offre momenti programmati di intervento; – valorizza i contributi dello studente attraverso feedback positivi. Per favorire autovalutazione, gestione delle emozioni e strategie personali: – fornisce feedback descrittivi ("Hai utilizzato una strategia efficace perché…"); – valorizza il processo oltre al risultato; – propone momenti di autovalutazione; – permette agli studenti di individuare strategie personali.
CD.5 Competenza nella redazione del PEI su base ICF, individuando le barriere (architettoniche, cognitive, relazionali) e i facilitatori da attivare nel contesto scolastico	Il docente sa: – costruire molteplici modalità di coinvolgimento; – promuovere senso di appartenenza e comunità; – sostenere l'accesso alle informazioni; – interagire con strumenti e ambienti accessibili.	Il docente riesce a individuare e superare barriere cognitive e comunicative attraverso: – semplificazione linguistica; – mediatori visivi; – mappe; – immagini; – strumenti digitali (es. agenda visiva della giornata; – anticipazione dei cambiamenti; – consegne brevi e strutturate; – lavoro cooperativo con compagno tutor; – spazi di regolazione emotiva). Individua barriere ambientali e architettoniche: – accessibilità degli spazi; – strumenti tecnologici; – ausili; – materiali digitali accessibili (es. agenda visiva della giornata); – disposizione dei banchi non adeguata); – organizzazione dello spazio; – collocazione strategica del banco; – strumenti digitali per partecipare alle attività.

Competenza (CD)	*Descrizione della competenza*	*Come metterla in campo (esempi)*
CD.6 Competenza nell'applicazione dei vincoli e delle flessibilità normative a supporto del diritto allo studio degli studenti e per ottimizzare le opportunità formative a lui/lei riservate e per il suo benessere	Il docente: – conosce e interpreta la normativa relativa a inclusione, disabilità, DSA, BES, personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento; – sa distinguere vincoli e possibilità di flessibilità previsti dalla normativa, evitando sia rigidità non necessarie sia interventi non consentiti; – individuare le misure previste per il singolo studente sulla base della documentazione disponibile e dei suoi bisogni effettivi; – adattare metodologie, tempi, strumenti, modalità di partecipazione e valutazione; – utilizzare correttamente PEI, PDP e altri strumenti di progettazione personalizzata; – conoscere le procedure e i soggetti istituzionali; – prevenire situazioni di discriminazione; – documentare le scelte educative e didattiche; – monitorare l'efficacia delle misure adottate	Il docente: – sa prevedere le pause adeguate per l'alunno; – conosce e tutela le assenze funzionali alle terapie; – sfrutta efficacemente le differenti modalità di apprendimento in ragione dell'obiettivo didattico e della variabilità espressiva, durante la mattinata, del residuo funzionale dell'alunno; – organizza soluzioni orarie, anche in collaborazione con i colleghi, per lavorare con tempi aggiuntivi adeguati all'alunno; – riesce a utilizzare le altre figure di cura (terapisti, educatori, OSS), in ragione del vantaggio educativo dell'alunno.
CD.7 Competenza nell'uso di adeguate tecnologie della comunicazione e dell'istruzione per predisporre contenuti didattici, simulazioni, esempi, giochi didattici	Il docente: – individua la tecnologia più adeguata in relazione alle caratteristiche e ai bisogni dell'alunno; – utilizza strumenti digitali per creare contenuti accessibili: testi semplificati, immagini, audio, video, mappe, presentazioni interattive; – predispone simulazioni e ambienti virtuali per permettere all'allievo di sperimentare situazioni difficilmente accessibili nella realtà; – crea giochi didattici interattivi adattando difficoltà, tempi, modalità di risposta e feedback; – utilizza tecnologie assistive per superare barriere comunicative o motorie; – integra strumenti come CAA, sintesi vocale, riconoscimento vocale, comunicatori, software di accessibilità, dispositivi di input alternativi.	Il docente durante una lezione sulle emozioni: – prepara una storia digitale con immagini, simboli e brevi frasi; – inserisce pulsanti che permettono all'alunno di selezionare "felice", "triste", "arrabbiato", "paura"; – costruisce un piccolo gioco interattivo: viene mostrata una situazione e l'alunno deve scegliere l'emozione corrispondente; – consente all'alunno di utilizzare il comunicatore per rispondere alle domande e fare una scelta; – coinvolge i compagni, che utilizzano anch'essi le immagini/simboli durante l'attività.

Competenza (CD)	*Descrizione della competenza*	*Come metterla in campo (esempi)*
CD.8 Competenza nell'adozione e uso di tecnologie assistive, anche interagendo con i Centri Territoriali di Supporto per progettualità e richieste	Il docente: – sa individuare e utilizzare tecnologie assistive adeguate ai bisogni funzionali dell'alunno, integrandole nella progettazione didattica e nel PEI; – sa collaborare con la famiglia, i servizi specialistici e i Centri Territoriali di Supporto per individuare soluzioni tecnologiche, richiedere supporto, sperimentare ausili e verificarne l'efficacia ai fini della comunicazione, dell'apprendimento, della partecipazione e dell'autonomia; – osserva e individua la barriera che impedisce all'alunno di comunicare, muoversi, accedere ai contenuti o partecipare alle attività; – comprende che la tecnologia assistiva va scelta a partire dal bisogno e dal funzionamento dell'alunno, non semplicemente dalla diagnosi; – conosce le principali categorie di tecnologie assistive: CAA e comunicatori, switch, sistemi di puntamento, tastiere e mouse adattati, sintesi vocale, software di accessibilità, dispositivi per la mobilità e l'accesso ai contenuti; – collabora alla valutazione e scelta dell'ausilio; – contribuisce alla richiesta e alla progettazione dell'ausilio; – sa riconoscere quando la tecnologia non è più adeguata.	Il docente: – riconosce quando l'alunno con difficoltà comunicative non riesce a esprimersi; – si confronta con famiglia e professionisti; – coinvolge il Centro Territoriale di Supporto competente per valutare possibili soluzioni; – per un alunno con difficoltà motoria conosce tastiere adattate, mouse o trackball specifici, sistemi di puntamento alternativi, switch, software di dettatura vocale; – nel caso di disabilità visiva individua la necessità di rendere accessibili testi, mappe e immagini; – prepara documenti compatibili con screen reader; – utilizza mappe tattili o digitali accessibili; – verifica che le presentazioni abbiano una struttura leggibile.

Allegato 3
Area delle competenze organizzative (CO)

Le domande proposte per quest'area costituiscono un punto di partenza per l'analisi iniziale del contesto scolastico. Possono essere ulteriormente ampliate e approfondite facendo riferimento all'Index per l'Inclusione (2008; 2014) e alle Linee guida UNESCO, prendendo in considerazione le rispettive dimensioni e i relativi indicatori. Gli indicatori dell'Index sono tratti da edizioni diverse e alcuni potrebbero apparire simili; tuttavia, per ragioni di completezza, è opportuno far riferimento a ciascuno di essi.

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
CO.1 Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica	**A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto** A.1.1.1 Il primo contatto delle persone con la scuola è amichevole e accogliente? A.1.1.2 La scuola accoglie positivamente tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, migranti, rifugiati e in attesa di asilo? A.1.1.9 Sono previsti eventi per promuovere l'accoglienza dei nuovi alunni e dei nuovi insegnanti, e per la loro partenza? A.1.1.10 Gli alunni sviluppano un sentimento di appartenenza alla loro classe? A.1.1.11 Gli alunni, le famiglie, lo staff e i membri della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola? **A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro** A.1.2.2 I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo, oltre che i risultati individuali? A.1.2.3 Gli alunni segnalano allo staff docente quando loro o un compagno hanno bisogno di aiuto? A.1.2.4 L'amicizia e il sostegno reciproco sono attivamente incoraggiati? A.1.2.8 Gli alunni valorizzano i successi di compagni il cui punto di partenza può essere differente dal loro? **A.1.4 Insegnanti e alunni si trattano con rispetto** A.1.4.2 Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto, indipendentemente dal ruolo? A.1.4.7 Gli alunni offrono il loro aiuto quando vedono che è necessario? A.1.4.9 Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema? A.1.4.10 Gli alunni hanno fiducia di poter trovare un sostegno efficace alle loro necessità? **A.2 Affermare valori inclusivi** A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni? A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale? A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un "ruolo"? A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica? A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione?	**Indicatore 7 – Gli studenti possono contare su persone di riferimento con cui parlare quando sono preoccupati o turbati** – Le preoccupazioni degli studenti sono ascoltate? – Gli insegnanti sono disponibili a parlare con gli studenti in privato? **Indicatore 5 – Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà** – L'insegnante è attento agli studenti che presentano delle difficoltà? – Gli studenti sono in grado di chiedere aiuto?	4.1 (pag. 42) Esistono procedure efficaci per tener conto del punto di vista e delle aspirazioni degli studenti?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
	A.1.1 Ciascuno è benvenuto k) I documenti, le comunicazioni, le bacheche dimostrano che la scuola si impegna ad accogliere persone con background culturale e identità che non sono attualmente presenti nell'istituto? l) Le informazioni a disposizione delle famiglie e dei nuovi insegnanti evidenziano che per la scuola è importante avere alunni e personale con background e interessi diversi? **A1.4 Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente** a) Ci si rivolge a tutti in modo rispettoso e con la corretta pronuncia del nome? b) Ognuno è chiamato con il nome che preferisce venga utilizzato per sé? c)Il personale considera gli alunni come esseri umani suoi pari, anziché come esseri inferiori? d) Gli alunni considerano i membri del personale come esseri umani loro pari, piuttosto come nemici o oppressori?		
CO.2 Competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari	**A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro** A.1.3.7 Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione? A.1.3.11 Gli assistenti educatori sono incoraggiati a partecipare attivamente alla vita della scuola? **B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate** B.2.1.1 Tutti i progetti sul sostegno sono coordinati in una strategia che accresca la capacità della scuola di rispondere ai bisogni delle diversità? B.2.1.6 Esiste un progetto chiaro rispetto al modo in cui i servizi esterni di sostegno possono contribuire allo sviluppo inclusivo delle culture, dell'organizzazione, delle pratiche? B.2.1.7 I membri del personale sono a conoscenza di tutti i servizi disponibili per lo sviluppo della partecipazione e dell'apprendimento? B.2.1.9 Agli assistenti educatori viene chiesto di coordinare il loro intervento in relazione alle altre iniziative per l'inclusione? **B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli** B.2.4.1 Esistono servizi esterni di sostegno che contribuiscono a progettare l'insegnamento e l'apprendimento e a ridurre gli ostacoli? **C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio** C.2.2.7 Esistono opportunità formali o informali per il personale scolastico di risolvere problematiche con gli alunni attingendo all'esperienza reciproca? **A.1.2 Il personale coopera** a) Il personale crea una cultura di collaborazione per tutti nella scuola? b) Il personale cerca di individuare e rimuovere gli ostacoli a una maggior collaborazione? c) Il lavoro di team tra il personale è un modello di collaborazione per gli alunni? f) Il personale si interessa alla vita quotidiana e al lavoro di ciascuno?	—	3.2 (pag. 41) Le scuole collaborano con altri settori rilevanti, come la sanità e i servizi sociali? 4.4 (pag. 42) Gli insegnanti hanno l'opportunità di osservarsi reciprocamente (*peer to peer* in classe) per condividere idee e pratiche?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
	B1.4 Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate a) Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche? p) Gli insegnanti di sostegno sono invitati a condividere le proprie competenze con quelli curricolari in merito all'insegnamento e all'apprendimento con gruppi diversi?		
CO.3 Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie	**A.1.5 C'è collaborazione tra gruppo insegnante e famiglie** A.1.5.2 Le famiglie pensano che ci sia una buona comunicazione con il personale scolastico? A.1.5.3 Tutte le famiglie sono adeguatamente informate sulle attività e le pratiche scolastiche? A.1.5.4 Tutte le famiglie conoscono le priorità del progetto di sviluppo della scuola? A.1.5.5 A tutti i genitori viene data l'opportunità di essere coinvolti nelle decisioni che riguardano la scuola? A.1.5.6 Vengono riconosciute le difficoltà di alcune famiglie nel comunicare con la scuola e vengono messe in atto misure per porvi rimedio? A.1.5.7 Esiste una varietà di modi attraverso cui le famiglie vengono coinvolte nelle attività della scuola? A.1.5.9 Vengono ugualmente apprezzati tutti i diversi contributi delle famiglie all'attività scolastica? A.1.5.10 Il personale scolastico tiene in considerazione le conoscenze che le famiglie hanno dei propri figli? A.1.5.14 Le famiglie pensano che le loro preoccupazioni siano prese in seria considerazione dalla scuola? **A.1.1 Ciascuno è benvenuto** m) Le informazioni della scuola sono rese accessibili a tutti? Ad esempio, vengono tradotte in Braille, autoregistrate o, quando necessario, stampate in caratteri grandi? **A.1.5 Il personale e le famiglie collaborano** a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale? i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati? j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa? k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni? t) C'è un luogo nella scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?	—	3.1 (pag. 41) In che misura le famiglie sono viste come partner nel sostenere l'educazione dei figli?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
CO.4 Competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe	**B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati** B.1.6.3 Nell'organizzare le classi, viene fatta attenzione alle amicizie e alla presenza di alunni che parlano la stessa lingua madre? B.1.6.7 La disposizione degli alunni in aula viene modificata per promuovere la coesione sociale tra maschi e femmine e tra differenti gruppi etnici? B.1.6.8 La disposizione degli alunni in aula viene adeguata per ottimizzare le potenzialità di apprendimento? B.1.6.9 La scuola tiene sempre presente l'indicazione legislativa a educare insieme alunni che hanno e non hanno difficoltà di apprendimento? **C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto** C.1.7.1 L'approccio alla disciplina incoraggia l'autodisciplina? C.1.7.4 Le routine in classe sono coerenti ed esplicite? C.1.7.5 Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe? C.1.7.6 Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe? C.1.7.7 Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'atmosfera della classe? C.1.7.8 Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'attenzione all'apprendimento? C.1.7.10 Se in classe è presente più di un adulto, la responsabilità per il mantenimento di un'atmosfera positiva è condivisa? **B1.8 Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni** d) Il personale fornisce agli alunni l'opportunità di imparare e di insegnare reciprocamente e in gruppi diversi? **C2.8 La disciplina è basata sul rispetto reciproco** c) Gli alunni aiutano gli insegnanti a creare un'atmosfera che sostiene l'apprendimento?	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni? **Indicatore 6 – La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco** – Esistono regole per decidere quando è il momento di parlare e quando di ascoltare? – Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate? – Vengono contrastati episodi di bullismo?	4.1 (pag. 42) In che misura gli insegnanti usano una pluralità di strategie didattiche per rispondere alle differenze degli studenti?
CO.5 Competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita	**B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive** B.2.3.6 I tentativi di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di un alunno vengono visti come un'occasione per la crescita di tutta la classe? B.2.3.7 Il sostegno viene visto come un diritto, piuttosto che come una speciale aggiunta all'educazione? **B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni** B.2.4.2 I Piani Educativi Individualizzati si basano sull'accesso e la partecipazione a un curriculum comune? B.2.4.3 I Piani Educativi Individualizzati elaborati per alcuni alunni migliorano l'insegnamento e l'apprendimento di tutti gli alunni?	—	—

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
	B.2.4.4 Le relazioni riguardanti i Bisogni Educativi Speciali sono fondate sulle abilità degli alunni e sulle loro capacità di crescita piuttosto che concentrarsi sull'identificazione delle carenze? B.2.4.6 Le relazioni riguardanti i Bisogni Educativi Speciali specificano il sostegno necessario per massimizzare la partecipazione all'attività curricolare e alla comunità scolastica? **B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate al curricolo e all'apprendimento** B.2.6.1 Aumentare l'apprendimento e la partecipazione è visto come compito primario del personale nel sostegno personale e al comportamento? B.2.6.9 Viene fornito sostegno ai bambini ospedalizzati o in terapia per incoraggiare il raggiungimento di risultati educativi? **B1.9 Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti** q) Esiste un coordinamento dell'attività di sostegno per gli alunni che si trasferiscono da una scuola all'altra? s) I genitori di alunni con i cosiddetti "bisogni educativi speciali" sono sostenuti nella ricerca di un contesto accogliente e vicino quando i loro figli lasciano la scuola? u) Gli alunni possono continuare a seguire i loro interessi e attività preferite nel passaggio da una scuola all'altra e quando lasciano la scuola? **B.2.5 La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive** c) Il personale è attento a evitare di definire alcuni bambini come "normali", suggerendo così implicitamente che quelli con "bisogni educativi speciali" sono meno che "normali"? d) Il personale considera la possibilità di sostituire la nozione di alunno con "bisogni educativi speciali" con quella di alunno che "incontra ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione"? i) Il personale evita di utilizzare il termine "ostacoli" o "problemi" come se si trattasse di un deficit negli alunni?	—	—

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
CO.6 Competenza nell'organizzazione dei gruppi cooperativi di apprendimento con la classe	**C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo** C.1.5.1 Gli alunni percepiscono che dare e ricevere aiuto è un'attività normale nel lavoro di classe? C.1.5.2 Vengono stabilite regole su prendere/concedere la parola, ascoltare e chiedere chiarimenti reciproci? C.1.5.3 Gli alunni condividono spontaneamente le proprie capacità e conoscenze? C.1.5.5 I lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso? C.1.5.9 Gli alunni condividono la responsabilità di aiutare a superare le difficoltà incontrate da alcuni durante la lezione? C.1.5.10 Gli alunni vengono coinvolti nella valutazione del reciproco apprendimento? **C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento** C.2.1.3 Gli alunni con maggiori conoscenze su un argomento fanno a volte da tutor per i compagni meno esperti? C.2.1.4 Gli alunni di età differenti hanno opportunità di sostenersi a vicenda? C.2.1.7 La varietà delle lingue parlate dagli alunni viene utilizzata come parte integrante del curriculum e come risorsa per lo studio del linguaggio? **C2.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo** g) Nelle lezioni vi è la possibilità di svolgere regolarmente lavori di gruppo? q) Gli alunni sono in grado di fare un brainstorming di idee e soluzioni ai problemi senza giudicare i reciproci contributi? t) Gli alunni menzionano i contributi dei compagni quando relazionano sul proprio lavoro? **C.2.6 Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone** a) Le attività di apprendimento permettono di sviluppare la comprensione delle differenze di origine, cultura, appartenenza, genere, disabilità, orientamento sessuale, fede, religione e orientamento politico?	**Indicatore 4 – Gli studenti sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento** – La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro? – In alcuni momenti è previsto che gli studenti lavorino in coppia o in gruppo? – Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni? **Indicatore 3 – Gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento** – Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? – L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?	—
CO.7 Competenza nell'organizzazione delle classi flessibili e aperte	**B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati** B.1.6.1 I gruppi-classe hanno pari opportunità rispetto all'accesso alle attrezzature, alla collocazione delle aule, all'assegnazione del personale docente? B.1.6.6 Una volta formate le classi, gli alunni hanno uguali possibilità di interagire con compagni di classi differenti? **C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula** C.1.11.1 Tutti gli alunni vengono coinvolti in attività che li stimolano? C.1.11.2 Esistono mezzi di trasporto che permettano la frequenza (anche ad alunni che abitano lontano dalla scuola o con disabilità) delle attività extrascolastiche? C.1.11.11 A tutti gli alunni è data la possibilità di partecipare alle attività al di fuori della scuola?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?	3.3 (pag. 41) Le risorse disponibili sono usate in modo flessibile e mirate a sostenere la partecipazione e l'apprendimento?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*
	B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati B.1.6.1 I gruppi-classe hanno pari opportunità rispetto all'accesso alle attrezzature, alla collocazione delle aule, all'assegnazione del personale docente? B.1.6.6 Una volta formate le classi, gli alunni hanno uguali possibilità di interagire con compagni di classi differenti? **C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula** C.1.11.1 Tutti gli alunni vengono coinvolti in attività che li stimolano? C.1.11.2 Esistono mezzi di trasporto che permettano la frequenza (anche a alunni che abitano lontano dalla scuola o con disabilità) delle attività extrascolastiche? C.1.11.11 A tutti gli alunni è data la possibilità di partecipare alle attività al di fuori della scuola? **C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate** C.2.4.2 I membri della comunità locale contribuiscono alle attività curricolari? C.2.4.3 Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'attività in classe? **C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione** C.2.5.1 La distribuzione delle risorse nella scuola è equa e trasparente? C.2.5.2 È chiaro come le risorse vengono assegnate per il sostegno degli alunni di età e capacità diverse? C.2.5.5 Le risorse per i BES sono utilizzate per aumentare la capacità della scuola di rispondere alla diversità? C.2.5.6 Le risorse per il sostegno sono dirette a prevenire gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e a ridurre l'etichettamento degli alunni? C.2.5.7 Il personale scolastico opera una regolare revisione dell'uso di tali risorse affinché possano essere utilizzate in modo flessibile per rispondere ai cambiamenti nelle necessità degli alunni? **B1.8 Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni** k) Laddove vengono formati gruppi di alunni, tutti hanno regolarmente l'opportunità di far parte di gruppi differenti? **C2.13 Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni** a) Vi è una vasta gamma di attività che gli alunni possono fare prima dell'inizio della scuola, all'ora di pranzo e dopo l'orario scolastico? b) Le attività ludiche che si svolgono negli intervalli e in altri momenti riflettono gli interessi di tutti gli alunni? d) Gli alunni hanno modo di esprimere le loro preferenze rispetto alle attività che sono disponibili durante le pause e prima e dopo l'orario scolastico? **B.1.9 Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti** c) Il personale coglie l'opportunità del proprio coinvolgimento nel lavoro sulla continuità per guardare all'educazione da un altro punto di vista?		

✂

Guida per l'osservazione CO.1

Conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, promuovendo relazioni prosociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto A.1.1.1 Il primo contatto delle persone con la scuola è amichevole e accogliente? A.1.1.2 La scuola accoglie positivamente tutti gli alunni, compresi quelli con disabilità, migranti, rifugiati e in attesa di asilo? A.1.1.9 Sono previsti eventi per promuovere l'accoglienza dei nuovi alunni e i nuovi insegnanti, e per la loro partenza? A.1.1.10 Gli alunni sviluppano un sentimento di appartenenza alla loro classe? A.1.1.11 Gli alunni, le famiglie, lo staff e i membri della comunità manifestano un senso di appartenenza alla scuola? **A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro** A.1.2.2 I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo, oltre che i risultati individuali? A.1.2.3 Gli alunni segnalano allo staff docente quando loro o un compagno hanno bisogno di aiuto? A.1.2.4 L'amicizia e il sostegno reciproco sono attivamente incoraggiati? A.1.2.8 Gli alunni valorizzano i successi di compagni il cui punto di partenza può essere differente dal loro? **A.1.4 Insegnanti e alunni si trattano con rispetto** A.1.4.2 Gli alunni trattano tutto il personale con rispetto, indipendentemente dal ruolo? A.1.4.7 Gli alunni offrono il loro aiuto quando vedono che è necessario? A.1.4.9 Gli alunni sanno a chi rivolgersi quando hanno un problema? A.1.4.10 Gli alunni hanno fiducia di poter trovare un sostegno efficace alle loro necessità? **A.2 Affermare valori inclusivi** A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un "ruolo" A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione	**Indicatore 7 – Gli studenti possono contare su persone di riferimento con cui parlare quando sono preoccupati o turbati** – Le preoccupazioni degli studenti sono ascoltate? – Gli insegnanti sono disponibili a parlare con gli studenti in privato? **Indicatore 5 – Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà** – L'insegnante è attento agli studenti che presentano delle difficoltà? – Gli studenti sono in grado di chiedere aiuto? **4.1 (pag. 42)** Esistono procedure efficaci per tener conto del punto di vista e delle aspirazioni degli studenti?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

A.1.1 Ciascuno è benvenuto k)I documenti, le comunicazioni, le bacheche dimostrano che la scuola si impegna ad accogliere persone con background culturale e identità che non sono attualmente presenti nell'istituto? l) Le informazioni a disposizione delle famiglie e dei nuovi insegnanti evidenziano che per la scuola è importante avere alunni e personale con background e interessi diversi? **A1.4 Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente** a) Ci si rivolge a tutti in modo rispettoso e con la corretta pronuncia del nome? b) Ognuno è chiamato con il nome che preferisce venga utilizzato per sé? c)Il personale considera gli alunni come esseri umani suoi pari, anziché come esseri inferiori? d)Gli alunni considerano i membri del personale come esseri umani loro pari, piuttosto come nemici o oppressori?		

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

✂

Guida per l'osservazione CO.2

Competenze di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro A.1.3.7 Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione? A.1.3.11 Gli assistenti educatori sono incoraggiati a partecipare attivamente alla vita della scuola? **B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate** B.2.1.1 Tutti i progetti sul sostegno sono coordinati in una strategia che accresca la capacità della scuola di rispondere ai bisogni delle diversità? B.2.1.6 Esiste un progetto chiaro rispetto al modo in cui i servizi esterni di sostegno possono contribuire allo sviluppo inclusivo delle culture, dell'organizzazione, delle pratiche? B.2.1.7 I membri del personale sono a conoscenza di tutti i servizi disponibili per lo sviluppo della partecipazione e dell'apprendimento? B.2.1.9 Agli assistenti educatori viene chiesto di coordinare il loro intervento in relazione alle altre iniziative per l'inclusione? **B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli** B.2.4.1 Esistono servizi esterni di sostegno che contribuiscono a progettare l'insegnamento e l'apprendimento e a ridurre gli ostacoli? **C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio** C.2.2.7 Esistono opportunità formali o informali per il personale scolastico di risolvere problematiche con gli alunni attingendo all'esperienza reciproca? **A.1.2 Il personale coopera** a) Il personale crea una cultura di collaborazione per tutti nella scuola? b) Il personale cerca di individuare e rimuovere gli ostacoli a una maggior collaborazione? c) Il lavoro di team tra il personale è un modello di collaborazione per gli alunni? f) Il personale si interessa alla vita quotidiana e al lavoro di ciascuno? **B1.4 Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate** a) Il personale è veramente interessato a conoscersi e ad approfondire le competenze reciproche? p) Gli insegnanti di sostegno sono invitati a condividere le proprie competenze con quelli curricolari in merito all'insegnamento e all'apprendimento con gruppi diversi?	**3.2 (pag. 41)** Le scuole collaborano con altri settori rilevanti, come la sanità e i servizi sociali? **4.4 (pag. 42)** Gli insegnanti hanno l'opportunità di osservarsi reciprocamente (peer to peer in classe) per condividere idee e pratiche?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

✂

Guida per l'osservazione CO.3

Competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
A.1.5 C'è collaborazione tra gruppo insegnante e famiglie A.1.5.2 Le famiglie pensano che ci sia una buona comunicazione con il personale scolastico? A.1.5.3 Tutte le famiglie sono adeguatamente informate sulle attività e le pratiche scolastiche? A.1.5.4 Tutte le famiglie conoscono le priorità del progetto di sviluppo della scuola? A.1.5.5 A tutti i genitori viene data l'opportunità di essere coinvolti nelle decisioni che riguardano la scuola? A.1.5.6 Vengono riconosciute le difficoltà di alcune famiglie nel comunicare con la scuola e vengono messe in atto misure per porvi rimedio? A.1.5.7 Esiste una varietà di modi attraverso cui le famiglie vengono coinvolte nelle attività della scuola? A.1.5.9 Vengono ugualmente apprezzati tutti i diversi contributi delle famiglie all'attività scolastica? A.1.5.10 Il personale scolastico tiene in considerazione le conoscenze che le famiglie hanno dei propri figli? A.1.5.14 Le famiglie pensano che le loro preoccupazioni siano prese in seria considerazione dalla scuola? **A.1.1 Ciascuno è benvenuto** m) Le informazioni della scuola sono rese accessibili a tutti? Ad esempio, vengono tradotte in Braille, autoregistrate o, quando necessario, stampate in caratteri grandi? **A.1.5 Il personale e le famiglie collaborano** a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale? i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati? j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa? k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni? t) C'è un luogo nella scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?	**3.1 (pag. 41)** In che misura le famiglie sono viste come partner nel sostenere l'educazione dei figli?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

✂

Guida per l'osservazione CO.4

Competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati B.1.6.3 Nell'organizzare le classi, viene fatta attenzione alle amicizie e alla presenza di alunni che parlano la stessa lingua madre? B.1.6.7 La disposizione degli alunni in aula viene modificata per promuovere la coesione sociale tra maschi e femmine e tra differenti gruppi etnici? B.1.6.8 La disposizione degli alunni in aula viene adeguata a ottimizzare le potenzialità di apprendimento? B.1.6.9 La scuola tiene sempre presente l'indicazione legislativa a educare insieme alunni che hanno e non hanno difficoltà di apprendimento? **C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto** C.1.7.1 L'approccio alla disciplina incoraggia l'autodisciplina? C.1.7.4 Le routine in classe sono coerenti ed esplicite? C.1.7.5 Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe? C.1.7.6 Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe? C.1.7.7 Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'atmosfera della classe? C.1.7.8 Agli alunni viene chiesto come si può migliorare l'attenzione all'apprendimento? C.1.7.10 Se in classe è presente più di un adulto, la responsabilità per il mantenimento di un'atmosfera positiva è condivisa? **B1.8 Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni** d) Il personale fornisce agli alunni l'opportunità di imparare e di insegnare reciprocamente e in gruppi diversi? **C2.8 La disciplina è basata sul rispetto reciproco** c) Gli alunni aiutano gli insegnanti a creare un'atmosfera che sostiene l'apprendimento?	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni? **Indicatore 6 – La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco** – Esistono regole per decidere quando è il momento di parlare e quando di ascoltare? – Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate? – Vengono contrastati episodi di bullismo? **4.1 (pag. 42)** In che misura gli insegnanti usano una pluralità di strategie didattiche per rispondere alle differenze degli studenti?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

Guida per l'osservazione CO.5

Competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*Descrivi quanto osservato a scuola**
B.2.3 Le politiche rivolte ai BES sono inclusive	.....
B.2.3.6 I tentativi di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di un alunno vengono visti come un'occasione per la crescita di tutta la classe?	.....
B.2.3.7 Il sostegno viene visto come un diritto, piuttosto che come una speciale aggiunta all'educazione?	.....
B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni	.....
B.2.4.2 I Piani Educativi Individualizzati si basano sull'accesso e la partecipazione a un curriculum comune?	.....
B.2.4.3 I Piani Educativi Individualizzati elaborati per alcuni alunni migliorano l'insegnamento e l'apprendimento di tutti gli alunni?	.....
B.2.4.4 Le relazioni sui BES sono fondate sulle abilità e sulle capacità di crescita degli alunni, più che sull'identificazione delle carenze?	.....
B.2.4.6 Le relazioni sui BES specificano il sostegno necessario per massimizzare la partecipazione all'attività curricolare e alla comunità scolastica?	.....
B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate al curricolo e all'apprendimento	.....
B.2.6.1 Aumentare l'apprendimento e la partecipazione è visto come compito primario del personale nel sostegno personale e al comportamento?	
B.2.6.9 Viene fornito sostegno ai bambini ospedalizzati o in terapia per incoraggiare il raggiungimento di risultati educativi?	*Complessivamente ho osservato nella scuola che ....*
B1.9 Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti	***Sempre*** .....
q) Esiste un coordinamento dell'attività di sostegno per gli alunni che si trasferiscono da una scuola all'altra?	
s) I genitori di alunni con cosiddetti "bisogni educativi speciali" sono sostenuti nella ricerca di un contesto accogliente e vicino quando i loro figli lasciano la scuola?	***Spesso*** .....
u) Gli alunni possono continuare a seguire i loro interessi e attività preferite nel passaggio da una scuola all'altra e quando lasciano la scuola?	
B.2.5 La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive	***Raramente*** .....
c) Il personale è attento a evitare di definire alcuni bambini come "normali", suggerendo così implicitamente che quelli con "bisogni educativi speciali" sono meno che "normali"?	
d) Il personale considera la possibilità di sostituire la nozione di alunno con "bisogni educativi speciali" con quella di alunno che "incontra ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione"?	***Mai*** .....
i) Il personale evita di utilizzare il termine "ostacoli" o "problemi" come se si trattasse di un deficit negli alunni?	

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

✂

Guida per l'osservazione CO.6

Competenza nell'organizzazione dei gruppi cooperativi di apprendimento con la classe

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo C.1.5.1 Gli alunni percepiscono che dare e ricevere aiuto è un'attività normale nel lavoro di classe? C.1.5.2 Vengono stabilite regole su prendere e concedere la parola, ascoltare e chiedere chiarimenti reciproci? C.1.5.3 Gli alunni condividono spontaneamente le proprie capacità e conoscenze? C.1.5.5 I lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso? C.1.5.9 Gli alunni condividono la responsabilità di aiutare a superare le difficoltà incontrate da alcuni durante la lezione? C.1.5.10 Gli alunni vengono coinvolti nella valutazione del reciproco apprendimento? **C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento** C.2.1.3 Gli alunni con maggiori conoscenze su un argomento fanno a volte da tutor per i compagni meno esperti? C.2.1.4 Gli alunni di età differenti hanno opportunità di sostenersi a vicenda? C.2.1.7 La varietà delle lingue parlate dagli alunni viene utilizzata come parte integrante del curriculum e come risorsa per lo studio del linguaggio? **C2.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo** g) Nelle lezioni vi è la possibilità di svolgere regolarmente lavori di gruppo? q) Gli alunni sono in grado di fare un brainstorming di idee e soluzioni ai problemi senza giudicare i reciproci contributi? t) Gli alunni menzionano i contributi dei compagni quando relazionano sul proprio lavoro? **C.2.6 Le lezioni sviluppano la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone** a) Le attività di apprendimento permettono di sviluppare la comprensione delle differenze di origine, cultura, appartenenza, genere, disabilità, orientamento sessuale, fede, religione e orientamento politico?	**Indicatore 4 – Gli studenti sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento** – La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro? – In alcuni momenti è previsto che gli studenti lavorino in coppia o in gruppo? – Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni? **Indicatore 3 – Gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento** – Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? – L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

Guida per l'osservazione CO.7

Competenza nell'organizzazione delle classi flessibili e aperte

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati B.1.6.1 I gruppi-classe hanno pari opportunità rispetto all'accesso alle attrezzature, alla collocazione delle aule, all'assegnazione del personale docente? B.1.6.6 Una volta formate le classi, gli alunni hanno uguali possibilità di interagire con compagni di classi differenti? **C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula** C.1.11.1 Tutti gli alunni vengono coinvolti in attività che li stimolano? C.1.11.2 Esistono mezzi di trasporto che permettano la frequenza (anche a alunni che abitano lontano dalla scuola o con disabilità) delle attività extrascolastiche? C.1.11.11 A tutti gli alunni è data la possibilità di partecipare alle attività al di fuori della scuola? **C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate** C.2.4.2 I membri della comunità locale contribuiscono alle attività curricolari? C.2.4.3 Le famiglie e altri membri della comunità vengono utilizzati come risorsa di sostegno per l'attività in classe? **C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione** C.2.5.1 La distribuzione delle risorse nella scuola è equa e trasparente? C.2.5.2 È chiaro come le risorse vengono assegnate per il sostegno degli alunni di età e capacità diverse? C.2.5.5 Le risorse per i BES sono utilizzate per aumentare la capacità della scuola di rispondere alla diversità? C.2.5.6 Le risorse per il sostegno sono dirette a prevenire gli ostacoli e a ridurre l'etichettamento degli alunni? C.2.5.7 Il personale opera una revisione regolare dell'uso delle risorse perché siano usate in modo flessibile rispetto ai cambiamenti nei bisogni? **B1.8 Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni** k) Laddove vengono formati gruppi di alunni, tutti hanno regolarmente l'opportunità di far parte di gruppi differenti?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche? **3.3 (pag. 41)** Le risorse disponibili sono usate in modo flessibile e mirate a sostenere la **partecipazione** e l'apprendimento?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

C2.13 Le attività esterne all'aula coinvolgono tutti gli alunni a) Vi è una vasta gamma di attività che gli alunni possono fare prima dell'inizio della scuola, all'ora di pranzo e dopo l'orario scolastico? b) Le attività ludiche che si svolgono negli intervalli e in altri momenti riflettono gli interessi di tutti gli alunni? d) Gli alunni hanno modo di esprimere le loro preferenze rispetto alle attività che sono disponibili durante le pause e prima e dopo l'orario scolastico? **B.1.9 Gli alunni sono ben preparati al momento in cui escono dalla scuola per inserirsi in altri contesti** c) Il personale coglie l'opportunità del proprio coinvolgimento nel lavoro sulla continuità per guardare all'educazione da un altro punto di vista?		

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014) e le Linee guida UNESCO, nelle rispettive dimensioni e indicatori.*

Allegato 4
Area delle competenze progettuali (CP)

Le domande proposte per quest'area costituiscono un punto di partenza per l'analisi iniziale del contesto scolastico. Possono essere ulteriormente ampliate e approfondite facendo riferimento all'I*ndex* (2008; 2014/2024), alle Linee guida UNESCO e UDL 3.0 (CAST, 2024), prendendo in considerazione le rispettive dimensioni, i relativi indicatori e *checkpoint*. Gli indicatori dell'*Index* sono tratti da edizioni diverse e alcuni potrebbero apparire simili; tuttavia, per ragioni di completezza, è opportuno far riferimento a ciascuno di essi.

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	*Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)*
CP.1 Competenza di progettazione, partendo dal Profilo di Funzionamento dell'alunno, strutturando gli interventi in base al modello bio-psico-sociale dell'ICF	**C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni** C.1.1.1 L'insegnamento viene progettato per sostenere l'apprendimento, piuttosto che per stare al passo con il curricolo? C.1.1.9 La progettazione scolastica tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni? C.1.1.10 Gli insegnanti studiano come ridurre il bisogno di sostegno individuale agli alunni? C.1.1.15 Le lezioni vengono adattate, se necessario, affinché alunni con problematiche fisiche o sensoriali possano sviluppare competenze e conoscenze attraverso l'educazione fisica, la scienza pratica o la fisica della luce e del suono? **B2.5 La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive** a) Quando il personale parla di alunni con "bisogni educativi speciali" attribuisce a questo concetto il significato di "bisogni che non sono stati soddisfatti", facendo così riferimento a una mancanza nell'ambiente invece che a un deficit nell'alunno? h) È chiaro che gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione hanno origine nelle relazioni, negli approcci all'insegnamento e nelle attività di apprendimento, così come dal contesto fisico e sociale? **C2.1 Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni** s) Viene prestata particolare attenzione a coinvolgere nell'apprendimento alunni irrequieti, demotivati o disaffezionati?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?	4.2 (p. 32/42) In che misura il personale è competente nel valutare i progressi dei singoli e nel sostenere lo sviluppo?	(6.5) Le barriere all'apprendimento sono affrontate modificando il contesto, anziché chiedendo all'alunno di adattarsi? (4.2) Le informazioni sono rese percepibili in più modi e sono disponibili tecnologie e strumenti assistivi accessibili?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	***Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)***
CP.2 Competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe	**C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione** C.1.8.1 Gli insegnanti progettano cooperativamente le lezioni e i compiti a casa? C.1.8.7 Gli insegnanti curricolari e di sostegno condividono il lavoro con i singoli, i gruppi e l'intera classe? C.1.8.9 Gli insegnanti si riuniscono per affrontare insieme i problemi relativi all'apprendimento dei singoli o dei gruppi di alunni? C.1.8.10 Il personale scolastico che lavora insieme condivide la responsabilità di assicurare la partecipazione di tutti gli alunni? **C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.9.1 Gli insegnanti di sostegno vengono coinvolti nella stesura del curriculum e nella sua verifica? C.1.9.3 Gli insegnanti di sostegno sono coinvolti nella crescita della partecipazione di tutti gli alunni? C.1.9.5 Gli insegnanti di sostegno incoraggiano il supporto fra pari verso alunni che incontrano difficoltà di apprendimento? C.1.9.6 Gli insegnanti di sostegno sono attenti a non frapporsi nelle relazioni tra alunni? C.1.9.9 L'ambiente di classe è organizzato in modo che gli insegnanti di sostegno possano lavorare con gruppi così come con i singoli? **C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare** j) L'osservazione reciproca è seguita da una riflessione condivisa al fine di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento?	—	4.4 (p. 32/42) Esistono spazi cooperativi in cui gli insegnanti pianificano insieme e condividono idee e risorse?	(8.3) La progettazione della classe favorisce collaborazione, interdipendenza e apprendimento collaborativo tra gli alunni? (8.3) Docenti curricolari e di sostegno co-progettano e co-conducono, condividendo la responsabilità di tutta la classe?
CP.3 Competenza nella progettazione secondo il modello Universal Design for Learning (UDL / Progettazione Universale per l'Apprendimento)	**C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni** C.1.1.12 Esiste una molteplicità di attività che utilizzino, ad esempio, presentazione orale e discussione, ascolto, lettura, scrittura, disegno, soluzione di problemi, uso della biblioteca, materiali audio/video, compiti pratici e computer? **C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.2.5 Le lezioni comunicano un sufficiente senso di entusiasmo per l'apprendimento? C.1.2.8 Gli alunni possono elaborare il proprio lavoro, oltre che come scritto, in una varietà di modi, con disegni, fotografie, audio/video? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.3 L'ambiente della classe e le sue risorse aiutano l'apprendimento indipendente? C.1.4.8 Agli alunni viene insegnato come prendere appunti e organizzare il loro lavoro?	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?	1.2 (p. 17/39) Il curricolo ha la flessibilità per adattarsi a tutti gli studenti?	Coinvolgimento (perché): Sono previste scelte, attività rilevanti e autentiche e feedback che orientano all'azione, per sostenere motivazione e perseveranza? *(checkpoint 7-8-9)*. Sono previste strategie per sostenere le funzioni esecutive (gestione dell'impulsività, della pianificazione, dell'automonitoraggio, del problem solving)?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	***Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)***
	C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione C.2.3.14 Vengono sfruttate le nuove tecnologie, quando divengono disponibili, ad esempio i programmi di riconoscimento vocale per alunni che hanno una particolare difficoltà a scrivere? *Per la varietà dei modi di dimostrare e valutare l'apprendimento si rimanda a C.1.6.11 (Tabella 4, Area valutativa).* **C2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** r) Vi sono schede con una formulazione particolarmente semplice che consenta agli alunni di ampliare il loro apprendimento? t) Il personale predispone i necessari adattamenti per la partecipazione degli alunni con disabilità?			Rappresentazione (cosa): I contenuti sono offerti in più formati (testo, audio, video, immagini, modelli) e il lessico essenziale è chiarito? *(checkpoint 1-2-3)* Azione & Espressione (come): Gli alunni possono dimostrare ciò che sanno in modi diversi (scritto, orale, mappa, podcast, prodotto), con supporto alle funzioni esecutive? *(checkpoint 4-5-6)*
CP.4 Competenza nella progettazione tenendo conto dei facilitatori universali UNESCO	**Dimensione C (Sviluppare pratiche inclusive)** *come cornice della progettazione. In particolare:* C.1.1.11 Le lezioni offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, oltre che attività individuali e di classe? C.1.2.6 Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni? C.2.3.1 Gli insegnanti sviluppano e condividono materiali e risorse didattiche che possono essere riutilizzate? **C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare** i) Gli insegnanti curricolari e di sostegno rivedono le loro attività in relazione a un quadro di valori condiviso?	Tutti gli indicatori (1- 8)	4.1 (p. 32/42) In che misura gli insegnanti usano una gamma di strategie didattiche per rispondere alle differenze degli studenti?	(5.1) La progettazione prevede molteplici mezzi per la comunicazione? (8.4) Le attività promuovono il senso di appartenenza e il valore della comunità di apprendimento per tutti?
CP.5 Competenza nella progettazione tenendo conto del modello Index for Inclusion	**Dimensione C (Sviluppare pratiche inclusive)** come cornice della progettazione C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni C.1.3 Le lezioni sviluppano la comprensione della differenza C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	Tutti gli indicatori (1- 8)	Tutte le Review framework (Annex 2, pp. 39-42), ma in particolare la Dim. 4 Practices, come lente a quattro dimensioni.	L'Index legge il sistema/cultura della progettazione, l'UDL il singolo compito. Logica condivisa: rimuovere barriere a monte (nessun checkpoint specifico).

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	***Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)***
	C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula **C1. Costruire curricoli per tutti** È organizzato in aree tematiche di vita locale e globale – alimentazione, acqua, abbigliamento e cura del corpo, abitare, mobilità, salute e relazioni, ambiente ed energia, comunicazione, arte-letteratura-musica, lavoro, etica-potere-democrazia – e ogni area collega globale/locale e passato/presente/futuro. **C2. Coordinare l'apprendimento** *Corrisponde alla Dimensione C dell'ed. 2008 e non viene ripetuta.*			
CP.6 Competenze di progettazione individualizzata	**C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni** C.1.1.5 Le lezioni accrescono l'apprendimento di tutti gli alunni? C.1.1.7 Materie diverse, ad esempio corsi di alfabetizzazione intensiva e corsi di lingua straniera, possono essere apprese in modi differenti? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.4 Il sostegno che viene dato agli alunni li aiuta a migliorare negli apprendimenti attraverso il riferimento a conoscenze e capacità già possedute? **C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.9.2 Gli insegnanti di sostegno sono legati a un'area curricolare, piuttosto che a singoli alunni? C.1.9.4 Gli insegnanti di sostegno mirano a rendere gli alunni autonomi dal loro sostegno diretto? Rimando a CP.5: curricolo comune ampliato e diversificato, non un percorso separato. **C2.11 Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** f) Gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educatori offrono il proprio particolare punto di vista rispetto agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione incontrati dagli alunni nella scuola?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche?	3.1 (p. 27/41) In che misura esistono modalità flessibili per garantire che il sostegno sia disponibile ai singoli quando e dove necessario?	(6.3) L'alunno è aiutato a organizzare informazioni e risorse e a monitorare i propri progressi verso gli obiettivi comuni? (2.2) I testi e i simboli sono resi decodificabili e illustrati con supporti, mantenendo i traguardi della classe? (8.2) Le sfide e i sostegni alla classe/alunno sono calibrati per raggiungere gli stessi obiettivi con percorsi adattati?

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	***Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)***
CP.7 Competenze di progettazione personalizzata (interessi/ talenti)	**C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni** C.1.1.2 I materiali curricolari riflettono le origini etniche, l'esperienza e gli interessi di tutti gli alunni? **C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.2.9 Le lezioni valorizzano il linguaggio e le esperienze di alfabetizzazione che gli alunni vivono fuori dalla scuola? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.5 La programmazione curricolare viene spiegata agli alunni in modo che possano scegliere se studiare a un ritmo più veloce o approfondire alcuni argomenti? C.1.4.16 Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività? C.1.4.17 Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione**?** **C2.1 Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni** n) Il personale fa ricorso alle opportunità fornite da argomenti che richiamano l'attenzione dei media e che potrebbero motivare particolari gruppi di alunni, e fornisce alternative ugualmente motivanti per quelli che non sono interessati a un particolare argomento? *Rimando a CP.5: il curricolo per tutti àncora l'apprendimento a esperienza, interessi, aspirazioni e comunità dell'alunno.*	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni?	4.2 (p. 32/42) In che misura il personale tiene conto di culture, identità, interessi e aspirazioni di tutti gli studenti per potenziarne l'apprendimento?	(7.1) Agli alunni sono offerte reali possibilità di scelta e di autonomia nelle attività? (7.2) Le attività sono rilevanti, autentiche e collegate agli interessi e alle aspirazioni dell'alunno? (9) La progettazione sostiene la consapevolezza di sé, la motivazione e la dimensione emotiva dell'apprendimento?

Guida per l'osservazione CP.1

Competenza di progettazione, partendo dal Profilo di Funzionamento dell'alunno, strutturando gli interventi in base al modello bio-psico-sociale dell'ICF

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.1.1 L'insegnamento viene progettato per sostenere l'apprendimento, piuttosto che per stare al passo con il curricolo? C.1.1.9 La progettazione scolastica tiene in considerazione e cerca di ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di particolari alunni? C.1.1.10 Gli insegnanti studiano come ridurre il bisogno di sostegno individuale agli alunni? C.1.1.15 Le lezioni vengono adattate, se necessario, affinché alunni con problematiche fisiche o sensoriali possano sviluppare competenze e conoscenze attraverso l'educazione fisica, la scienza pratica o la fisica della luce e del suono? **B2.5 La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive** a) Quando il personale parla di alunni con "bisogni educativi speciali" attribuisce a questo concetto il significato di "bisogni che non sono stati soddisfatti", facendo così riferimento a una mancanza nell'ambiente invece che a un deficit nell'alunno? h) È chiaro che gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione hanno origine nelle relazioni, negli approcci all'insegnamento e nelle attività di apprendimento, così come dal contesto fisico e sociale? **C2.1 Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni** s) Viene prestata particolare attenzione a coinvolgere nell'apprendimento alunni irrequieti, demotivati o disaffezionati?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche? **4.2 (p. 32/42)** In che misura il personale è competente nel valutare i progressi dei singoli e nel sostenerne lo sviluppo?	(6.5) Le barriere all'apprendimento sono affrontate modificando il contesto, anziché chiedendo all'alunno di adattarsi? (4.2) Le informazioni sono rese percepibili in più modi e sono disponibili tecnologie e strumenti assistivi accessibili?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

Guida per l'osservazione CP.2

Competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione C.1.8.1 Gli insegnanti progettano cooperativamente le lezioni e i compiti a casa? C.1.8.7 Gli insegnanti curricolari e di sostegno condividono il lavoro con i singoli, i gruppi e l'intera classe? C.1.8.9 Gli insegnanti si riuniscono per affrontare insieme i problemi relativi all'apprendimento dei singoli o dei gruppi di alunni? C.1.8.10 Il personale scolastico che lavora insieme condivide la responsabilità di assicurare la partecipazione di tutti gli alunni? **C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.9.1 Gli insegnanti di sostegno vengono coinvolti nella stesura del curriculum e nella sua verifica? C.1.9.3 Gli insegnanti di sostegno sono coinvolti nella crescita della partecipazione di tutti gli alunni? C.1.9.5 Gli insegnanti di sostegno incoraggiano il supporto fra pari verso alunni che incontrano difficoltà di apprendimento? C.1.9.6. Gli insegnanti di sostegno sono attenti a non frapporsi nelle relazioni tra alunni? C.1.9.9 L'ambiente di classe è organizzato in modo che gli insegnanti di sostegno possano lavorare con gruppi così come con i singoli? **C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare** j) L'osservazione reciproca è seguita da una riflessione condivisa al fine di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento?	**4.4 (p. 32/42)** Esistono spazi cooperativi in cui gli insegnanti pianificano insieme e condividono idee e risorse?	(8.3) La progettazione della classe favorisce collaborazione, interdipendenza e apprendimento collaborativo tra gli alunni? (8.3) Docenti curricolari e di sostegno co-progettano e co-conducono, condividendo la responsabilità di tutta la classe?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

✂

Guida per l'osservazione CP.3

Competenza nella progettazione secondo il modello Universal Design for Learning (UDL / Progettazione Universale per l'Apprendimento)

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	***UNESCO (2016; 2017)***	***UDL 3.0 (CAST, 2024)***	***Descrivi quanto osservato a scuola****
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.1.12 Esiste una molteplicità di attività che utilizzino, ad esempio, presentazione orale e discussione, ascolto, lettura, scrittura, disegno, soluzione di problemi, uso della biblioteca, materiali audio/video, compiti pratici e computer? **C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.2.5 Le lezioni comunicano un sufficiente senso di entusiasmo per l'apprendimento? C.1.2.8 Gli alunni possono elaborare il proprio lavoro, oltre che come scritto, in una varietà di modi, con disegni, fotografie, audio/video? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.3 L'ambiente della classe e le sue risorse aiutano l'apprendimento indipendente? C.1.4.8 Agli alunni viene insegnato come prendere appunti e organizzare il loro lavoro? **C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione** C.2.3.14 Vengono sfruttate le nuove tecnologie, quando divengono disponibili, ad esempio i programmi di riconoscimento vocale per alunni che hanno una particolare difficoltà a scrivere? *Per la varietà dei modi di dimostrare e valutare l'apprendimento si rimanda a C.1.6.11 (Tabella 4, Area valutativa).* **C2.2 Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** r) Vi sono schede con una formulazione particolarmente semplice che consenta agli alunni di ampliare il loro apprendimento? t) Il personale predispone i necessari adattamenti per la partecipazione degli alunni con disabilità?	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni? **1.2 (p. 17/39)** Il curricolo ha la flessibilità per adattarsi a tutti gli studenti?	Coinvolgimento (perché): Sono previste scelte, attività rilevanti e autentiche e feedback che orientano all'azione, per sostenere motivazione e perseveranza? (*checkpoint 7-8-9*) Sono previste strategie per sostenere le funzioni esecutive (gestione dell'impulsività, della pianificazione, dell'automonitoraggio, del problem solving)? Rappresentazione (cosa): I contenuti sono offerti in più formati (testo, audio, video, immagini, modelli) e il lessico essenziale è chiarito? (*checkpoint 1-2-3*) Azione & Espressione (come): Gli alunni possono dimostrare ciò che sanno in modi diversi (scritto, orale, mappa, podcast, prodotto), con supporto alle funzioni esecutive? (*checkpoint 4-5-6*)	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

✂

Guida per l'osservazione CP.4

Competenza nella progettazione tenendo conto dei facilitatori universali UNESCO

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
Dimensione C (Sviluppare pratiche inclusive) *come cornice della progettazione. In particolare:* C.1.1.11 Le lezioni offrono occasione di collaborazione tra pari e in gruppo, oltre che attività individuali e di classe? C.1.2.6 Il linguaggio utilizzato nelle lezioni, scritto e orale, è accessibile a tutti gli alunni? C.2.3.1 Gli insegnanti sviluppano e condividono materiali e risorse didattiche che possono essere riutilizzate? **C2.9 Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare** i) Gli insegnanti curricolari e di sostegno rivedono le loro attività in relazione a un quadro di valori condiviso?	**1.L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche? **2. Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni? **3. Gli studenti sono coinvolti attivamente nel loro processo di apprendimento** Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo? **4. Gli studenti sono incoraggiati a sostenersi reciprocamente nel processo di apprendimento** La disposizione dei banchi incoraggia gli studenti a interagire tra loro? In alcuni momenti è previsto che gli studenti lavorino in coppia o in gruppo? Gli studenti si aiutano a vicenda per raggiungere gli obiettivi delle lezioni?	(5.1) La progettazione prevede molteplici mezzi per la comunicazione? (8.4) Le attività promuovono il senso di appartenenza e il valore della comunità di apprendimento per tutti?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

	5. Viene fornito un supporto quando gli studenti vivono situazioni di difficoltà L'insegnante è attento agli studenti che presentano delle difficoltà? Gli studenti sono in grado di chiedere aiuto? **6. La disciplina in classe si basa sul rispetto reciproco** Esistono regole per decidere quando è il momento di parlare e quando di ascoltare? Gli studenti pensano che le regole adottate in classe siano eque e appropriate? Vengono contrastati episodi di bullismo? **7. Gli studenti possono contare su persone di riferimento con cui poter parlare quando sono preoccupati o turbati** Le preoccupazioni degli studenti sono ascoltate? Gli insegnanti sono disponibili a parlare con gli studenti in privato? **8. La valutazione contribuisce al successo di tutti gli studenti Gli insegnanti usano la valutazione formativa per sostenere l'apprendimento?** Gli studenti ricevono riscontri costruttivi sul loro lavoro? Gli studenti sono aiutati a correggere e migliorare le loro verifiche o interrogazioni? Gli insegnanti considerano le diversità anche all'interno di un sistema di valutazione formale unico? **4.1 (p. 32/42)** In che misura gli insegnanti usano una gamma di strategie didattiche per rispondere alle differenze degli studenti?		

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

✂

Guida per l'osservazione CP.5

Competenza nella progettazione tenendo conto del modello Index for Inclusion.

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
Dimensione C (Sviluppare pratiche inclusive) come cornice della progettazione C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni C.1.3 Le lezioni sviluppano la comprensione della differenza C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula *(tutte le domande)* **C1. Costruire curricoli per tutti** È organizzato in aree tematiche di vita locale e globale — alimentazione, acqua, abbigliamento e cura del corpo, abitare, mobilità, salute e relazioni, ambiente ed energia, comunicazione, arte-letteratura-musica, lavoro, etica-potere-democrazia — e ogni area collega globale/locale e passato/presente/futuro (tutte le domande) **C2. Coordinare l'apprendimento** *Corrisponde alla Dimensione C dell'ed. 2008 e non viene ripetuta.*	*(Tutte le domande → Rimando a CP.4)*	--	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

Guida per l'osservazione CP.6

Competenze di progettazione individualizzata

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.1.5 Le lezioni accrescono l'apprendimento di tutti gli alunni? C.1.1.7 Materie diverse, ad esempio corsi di alfabetizzazione intensiva e corsi di lingua straniera, possono essere apprese in modi differenti? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.4 Il sostegno che viene dato agli alunni li aiuta a migliorare negli apprendimenti attraverso il riferimento a conoscenze e capacità già possedute? **C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.9.2 Gli insegnanti di sostegno sono legati a un'area curricolare, piuttosto che a singoli alunni? C.1.9.4 Gli insegnanti di sostegno mirano a rendere gli alunni autonomi dal loro sostegno diretto? → *Rimando a CP.5: curricolo comune ampliato e diversificato, non un percorso separato.* **C2.11 Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni** f) Gli insegnanti di sostegno e gli assistenti educatori offrono il proprio particolare punto di vista rispetto agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione incontrati dagli alunni nella scuola?	**Indicatore 1 – L'insegnamento è programmato pensando a tutti gli studenti** – Le attività didattiche tengono conto degli interessi e delle esperienze degli studenti? – Vengono utilizzati diversi metodi di insegnamento? – Gli studenti conoscono e comprendono gli obiettivi e le finalità delle attività didattiche? **3.1 (p. 27/41)** In che misura esistono modalità flessibili per garantire che il sostegno sia disponibile ai singoli quando e dove necessario? (nota degli autori: ad es. quando l'insegnante di sostegno non è stato riconosciuto o non è ancora arrivato)	(6.3) L'alunno è aiutato a organizzare informazioni e risorse e a monitorare i propri progressi verso gli obiettivi comuni? (2.2) I testi e i simboli sono resi decodificabili e illustrati con supporti, mantenendo i traguardi della classe? (8.2) Le sfide e i sostegni alla classe/alunno sono calibrati per raggiungere gli stessi obiettivi con percorsi adattati?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

✂

Guida per l'osservazione CP.7

Competenze di progettazione personalizzata (interessi/talenti)

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni C.1.1.2 I materiali curricolari riflettono le origini etniche, l'esperienza e gli interessi di tutti gli alunni? **C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni** C.1.2.9 Le lezioni valorizzano il linguaggio e le esperienze di alfabetizzazione che gli alunni vivono fuori dalla scuola? **C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento** C.1.4.5 La programmazione curricolare viene spiegata agli alunni in modo che possano scegliere se studiare a un ritmo più veloce o approfondire alcuni argomenti? C.1.4.16 Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività? C.1.4.17 Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione**?** **C2.1 Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni** n) Il personale fa ricorso alle opportunità fornite da argomenti che richiamano l'attenzione dei media e che potrebbero motivare particolari gruppi di alunni, e fornisce alternative ugualmente motivanti per quelli che non sono interessati a un particolare argomento? *→ Rimando a CP.5: il curricolo per tutti àncora l'apprendimento a esperienza, interessi, aspirazioni e comunità dell'alunno.*	**Indicatore 2 – Le lezioni incoraggiano la partecipazione di tutti gli studenti** – Tutti gli studenti sono chiamati con il loro nome? – Vengono usati materiali che suscitano l'interesse degli studenti? – Gli studenti sono consapevoli della possibilità di intervenire durante le lezioni? **4.2 (p. 32/42)** In che misura il personale tiene conto di culture, identità, interessi e aspirazioni di tutti gli studenti per potenziarne l'apprendimento?	(7.1) Agli alunni sono offerte reali possibilità di scelta e di autonomia nelle attività? (7.2) Le attività sono rilevanti, autentiche e collegate agli interessi e alle aspirazioni dell'alunno? (9) La progettazione sostiene la consapevolezza di sé, la motivazione e la dimensione emotiva dell'apprendimento?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ....* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

** Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

Allegato 5
Area delle competenze valutative (CV)

Le domande proposte, per tutte le competenze di quest'area, costituiscono un punto di partenza per l'analisi iniziale del contesto scolastico. Possono essere ulteriormente ampliate e approfondite facendo riferimento all'*Index* (2008; 2014), alle Linee guida UNESCO e UDL 3.0 (CAST, 2024), prendendo in considerazione le rispettive dimensioni, i relativi indicatori e *checkpoint.* Gli indicatori dell'Index sono tratti da edizioni diverse e alcuni potrebbero apparire simili; tuttavia, per ragioni di completezza, è opportuno far riferimento a ciascuno di essi.

Competenza (CO)	*Index per l'inclusione (Booth & Ainscow) – ed. it. Erickson 2008; Carocci 2014.*	*UNESCO – Training Tools for Curriculum Development (2016)*	*UNESCO – A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education (2017)*	*Linee guida UDL 3.0 (CAST, 2024)*
CV.1 Familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale **CV.2 Capacità di analizzare e comprendere i processi cognitivi a livello individuale e collettivo, in condizioni di disabilità e non** **CV.3 Competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio ICF dell'OMS** **CV.4 Competenza nel valutare i progressi dell'alunno in base al suo punto di partenza e agli obiettivi fissati nel PEI** **CV.5 Competenza nell'applicazione delle prove differenziate ed equipollenti, progettando verifiche che valutino le stesse competenze della classe ma con modalità diverse (es. prove orali anziché scritte, uso di ausili informatici, riduzione del carico testuale)** **CV.6 Competenza nella predisposizione di PEI differenziati, predisponendo competenze specifiche e modalità di valutazione**	**C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni** C.1.6.1 Tutto il personale scolastico è coinvolto nella valutazione dell'apprendimento? C.1.6.2 Gli insegnanti si assumono la responsabilità del miglioramento di tutti gli alunni nelle loro lezioni? C.1.6.3 Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e invitati a commentare il proprio apprendimento? C.1.6.4 Le famiglie sono coinvolte nel processo di valutazione? C.1.6.5 I giudizi sul profitto scolastico riflettono tutte le abilità, conoscenze ed esperienze degli alunni, come la conoscenza di un'altra lingua, di altri sistemi di comunicazione, hobby, interessi ed esperienze lavorative? C.1.6.6 I giudizi sugli alunni sono rispettosi? C.1.6.7 Le valutazioni procedono da un'analisi accurata? C.1.6.8 La valutazione è rivolta a ciò che è importante apprendere? C.1.6.9 Le valutazioni vengono sempre utilizzate per sviluppare l'apprendimento degli alunni? C.1.6.10 Le valutazioni incidono sulla progettazione scolastica e sulla pratica didattica? C.1.6.11 Esiste una varietà di modi per dimostrare e valutare l'apprendimento, che si riferiscono alle differenze di carattere e interessi degli alunni, e al ventaglio delle loro abilità? C.1.6.12 Esistono opportunità per la valutazione dei lavori di gruppo e in cooperazione? C.1.6.13 Gli alunni comprendono le ragioni per cui vengono valutati? C.1.6.14 Gli alunni vengono correttamente informati sulle conseguenze della valutazione, ad esempio, quando partecipano a differenti livelli d'esame? C.1.6.15 Il riscontro dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento? C.1.6.16 I risultati di differenti gruppi di alunni (ragazzi/ragazze, minoranze etniche, alunni con disabilità) vengono monitorati attentamente così che le difficoltà possano essere individuate e contrastate? **C2.7 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni** e) La valutazione degli alunni comporta l'individuazione degli ostacoli che impediscono l'apprendimento? g) Il personale valuta come le relazioni dei minori con gli adulti e con gli altri studenti possono sostenere o impedire il loro apprendimento? i) La valutazione degli alunni include il tentativo di comprendere il modo in cui essi intendono l'apprendimento? j) Gli insegnanti e gli assistenti si sforzano di comprendere quali dinamiche regolano l'apprendimento degli alunni mediante un'osservazione e una descrizione attente? k) Gli adulti si aiutano a vicenda per comprendere le implicazioni delle loro osservazioni sull'apprendimento degli alunni? l) Le valutazioni degli alunni portano a modifiche nelle attività di apprendimento? n) La valutazione è usata per accrescere la capacità degli alunni di sapersi valutare? o) Il personale evita che vengano fatte valutazioni che includono giudizi sulle capacità e sulle potenzialità che riducono le aspettative o limitano le opportunità degli alunni? p) Negli esami vengono apportate modifiche in termini di disponibilità di tempo, strumenti di comunicazione assistita o interpreti, in modo da renderli più equi per gli alunni con disabilità?	**Indicatore 3 – Gli studenti sono coinvolti attivamente nel proprio apprendimento** – Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? – L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo? **Indicatore 8 – La valutazione contribuisce ai risultati di tutti gli studenti** – Gli studenti ricevono riscontri costruttivi sul loro lavoro? – Gli studenti sono aiutati a correggere e migliorare le loro verifiche o interrogazioni? – Gli insegnanti considerano le diversità anche all'interno di un sistema di valutazione formale unico?	1.2 (p. 39) In che misura i sistemi di valutazione sono usati per riconoscere differenti livelli di risultato e sostenere lo sviluppo di tutti? 1.4 (p. 39) Quanto sono efficaci i sistemi per raccogliere dati quantitativi e qualitativi su presenza, partecipazione e risultati? 4.2 (p. 42) In che misura il personale è competente nel valutare i progressi dei singoli e nel sostenere lo sviluppo?	(1.1-1.3) La presentazione delle informazioni durante le prove è prevista in formati molteplici? (5.1) Lo studente può dimostrare il proprio funzionamento usando molteplici mezzi di comunicazione durante le prove o i lavori di gruppo? (5.1) Sono usati molteplici mezzi per favorire differenti canali di comunicazione durante le prove? (6.1) Sono sostenute nella costruzione delle prove mete/interessi personali? (6.4) Lo studente è messo in condizione di automonitorare i propri progressi? (8.2) Le richieste durante la performance sono variate per ottimizzare la sfida? (9.3) L'autovalutazione e la riflessione (individuale e collettiva) sono previste? Avvengono come routine o in modo sporadico? Oppure come comportamento osservabile da rilevare?

✂

Guida per l'osservazione CV

Area delle competenze valutative (CV)

Index (2008) — Nuovo Index (2014)	*UNESCO (2016; 2017)*	*UDL 3.0 (CAST, 2024)*	*Descrivi quanto osservato a scuola**
C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni C.1.6.1 Tutto il personale scolastico è coinvolto nella valutazione dell'apprendimento? C.1.6.2 Gli insegnanti si assumono la responsabilità del miglioramento di tutti gli alunni nelle loro lezioni? C.1.6.3 Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e invitati a commentare il proprio apprendimento? C.1.6.4 Le famiglie sono coinvolte nel processo di valutazione? C.1.6.5 I giudizi sul profitto scolastico riflettono tutte le abilità, conoscenze ed esperienze degli alunni, come la conoscenza di un'altra lingua, di altri sistemi di comunicazione, hobby, interessi ed esperienze lavorative? C.1.6.6 I giudizi sugli alunni sono rispettosi? C.1.6.7 Le valutazioni procedono da un'analisi accurata? C.1.6.8 La valutazione è rivolta a ciò che è importante apprendere? C.1.6.9 Le valutazioni vengono sempre utilizzate per sviluppare l'apprendimento degli alunni? C.1.6.10 Le valutazioni incidono sulla progettazione scolastica e sulla pratica didattica? C.1.6.11 Esiste una varietà di modi per dimostrare e valutare l'apprendimento, che si riferiscono alle differenze di carattere e interessi degli alunni, e al ventaglio delle loro abilità? C.1.6.12 Esistono opportunità per la valutazione dei lavori di gruppo e in cooperazione? C.1.6.13 Gli alunni comprendono le ragioni per cui vengono valutati? C.1.6.14 Gli alunni vengono correttamente informati sulle conseguenze della valutazione, ad esempio, quando partecipano a differenti livelli d'esame?	**Indicatore 3 - Gli studenti sono coinvolti attivamente nel proprio apprendimento** – Gli studenti sono incoraggiati a sentire la responsabilità del proprio apprendimento? – L'ambiente scolastico incoraggia un apprendimento autonomo? **Indicatore 8 – La valutazione contribuisce ai risultati di tutti gli studenti** – Gli studenti ricevono riscontri costruttivi sul loro lavoro? – Gli studenti sono aiutati a correggere e migliorare le loro verifiche o interrogazioni? – Gli insegnanti considerano le diversità anche all'interno di un sistema di valutazione formale unico? **1.2 (p. 39)** In che misura i sistemi di valutazione sono usati per riconoscere differenti livelli di risultato e sostenere lo sviluppo di tutti? **1.4 (p. 39)** Quanto sono efficaci i sistemi per raccogliere dati quantitativi e qualitativi su presenza, partecipazione e risultati? **4.2 (p. 42)**	(1.1-1.3) La presentazione delle informazioni durante le prove è prevista in formati molteplici? (5.1) Lo studente può dimostrare il proprio funzionamento usando molteplici mezzi di comunicazione durante le prove o i lavori di gruppo? (5.1) Sono usati molteplici mezzi per favorire differenti canali di comunicazione durante le prove? (6.1) Sono sostenute nella costruzione delle prove mete/interessi personali? (6.4) Lo studente è messo in condizione di automonitorare i propri progressi? (8.2) Le richieste durante la performance sono variate per ottimizzare la sfida? (9.3) L'autovalutazione e la riflessione (individuale e collettiva) sono previste? Avvengono come routine o in modo sporadico? Oppure come comportamento osservabile da rilevare?	…… …… …… …… …… …… …… …… …… …… …… *Complessivamente ho osservato nella scuola che ….* ***Sempre*** …… ***Spesso*** …… ***Raramente*** …… ***Mai*** ……

C.1.6.15 Il riscontro dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento? C.1.6.16 I risultati di differenti gruppi di alunni (ragazzi/ragazze, minoranze etniche, alunni con disabilità) vengono monitorati attentamente così che le difficoltà possano essere individuate e contrastate? **C2.7 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni** **C2.7 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni** e) La valutazione comporta l'individuazione degli ostacoli che impediscono l'apprendimento? g) Il personale valuta come le relazioni dei minori con gli adulti e con gli altri studenti possono sostenere o impedire il loro apprendimento? i) La valutazione degli alunni include il tentativo di comprendere il modo in cui essi intendono l'apprendimento? j) Gli insegnanti e gli assistenti si sforzano di comprendere quali dinamiche regolano l'apprendimento degli alunni mediante un'osservazione e una descrizione attente? k) Gli adulti si aiutano a vicenda per comprendere le implicazioni delle loro osservazioni sull'apprendimento degli alunni? l) Le valutazioni degli alunni portano a modifiche nelle attività di apprendimento? n) La valutazione è usata per accrescere la capacità degli alunni di sapersi valutare? o) Il personale evita che vengano fatte valutazioni che includono giudizi sulle capacità e sulle potenzialità che riducono le aspettative o limitano le opportunità degli alunni? p) Negli esami vengono apportate modifiche in termini di disponibilità di tempo, strumenti di comunicazione assistita o interpreti, in modo da renderli più equi per gli alunni con disabilità?	In che misura il personale è competente nel valutare i progressi dei singoli e nel sostenerne lo sviluppo? In che misura il personale tiene conto di culture, identità e interessi di tutti per potenziarne l'apprendimento?		

* *Potrai approfondire con ulteriori domande utilizzando l'Index per l'Inclusione (2008, 2014), le Linee guida UNESCO e UDL 3.0.*

Allegato 6

Tabella A.1.1
Selezione di indicatori e domande guida orientati allo spazio.

Indicatori (rielaborazione da Booth e Ainscow, 2008; 2014)	Domande guida (selezione)
B.1.8 – Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli alunni	b) La scuola evita programmaticamente di assegnare spazi di qualità inferiore (ad es. aule di risulta) agli alunni cui viene attribuito uno status inferiore a causa dell'età, del rendimento o della disabilità? m) Se necessario, la disposizione dei posti nelle classi viene modificata per scoraggiare i conflitti tra gruppi (ad es. in relazione al genere o alla provenienza culturale)? n) Se necessario, la disposizione dei posti nelle classi viene modificata così che gli alunni non impediscano l'apprendimento reciproco?
B.1.10 – La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone	j) L'attrezzatura è regolabile in modo che possa essere utilizzata facilmente e in modo sicuro da persone di diversa altezza e in sedia a rotelle? k) Tutti gli spazi della scuola sono resi accessibili, inclusi le entrate e le uscite, le classi, i corridoi, i bagni, i giardini, gli spazi ricreativi, la mensa e le bacheche? l) I percorsi intorno alla scuola sono resi facilmente percorribili per le persone con disabilità, ad esempio attraverso l'illuminazione, l'uso di indicazioni con colori e di segnalazioni a terra?
B.1.11 – Gli edifici e le aree circostanti la scuola sono organizzati in modo da permettere la partecipazione di tutti	i) Il cortile dispone di attrezzature per svolgere iniziative di tipo diverso, sia attive che di fruizione di spettacoli (ad es. concerti musicali)? q) Chi frequenta la scuola è in grado di fare osservazioni critiche sull'uso dello spazio, e queste osservazioni sono prese correttamente in considerazione?
C.2.1 – Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni	e) Le attività di apprendimento offrono opportunità per attività tra pari e di gruppo, oltre che per il lavoro individuale e di tutta la classe?
C.2.5 – Gli alunni apprendono in modo cooperativo	g) Nelle lezioni vi è la possibilità di svolgere regolarmente lavori di gruppo? k) I lavori di gruppo permettono agli alunni di suddividersi i compiti e di mettere in comune ciò che hanno appreso?
C.2.10 – Il personale sviluppa risorse condivise a sostegno dell'apprendimento	e) Le aule sono pensate come ambiente stimolante per l'apprendimento, che riflette la conoscenza e gli interessi di adulti e minori e che può essere utilizzato come stimolo anche da altre classi? l) La biblioteca è organizzata in modo da sostenere l'apprendimento autonomo degli alunni?
C.2.11 – Il personale di sostegno favorisce l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni	j) Lo spazio delle aule viene organizzato in modo tale che gli insegnanti curricolari e di sostegno e gli assistenti educatori possano lavorare sia con i gruppi che con una varietà di singoli alunni?
C.1.4 – Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento (ed. 2008)	C.1.4.3) L'ambiente della classe e le sue risorse aiutano l'apprendimento indipendente?

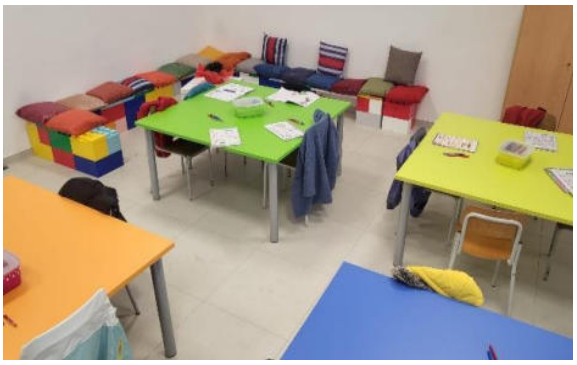
Indicatori (rielaborazione da UNESCO, 2016; 2017)	
Indicatore 6 – La scuola è accessibile a tutti gli studenti	Ci si impegna a superare le potenziali barriere alla partecipazione e all'apprendimento? Gli studenti e gli adulti con disabilità possono accedere a tutte le parti dell'edificio scolastico?
Indicatore 3 – Gli studenti sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento	L'ambiente della classe incoraggia l'apprendimento autonomo?
Indicatore 4 – Gli studenti sono incoraggiati a sostenere l'apprendimento reciproco	La disposizione dei posti a sedere incoraggia gli studenti a interagire? Agli studenti viene chiesto, a volte, di lavorare in coppia o in piccolo gruppo?

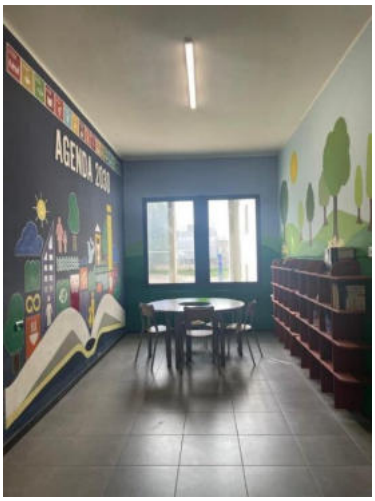
Tabella A.1.2
Esempi di una possibile selezione di checkpoint UDL (rielaborazione da CAST, 2024).

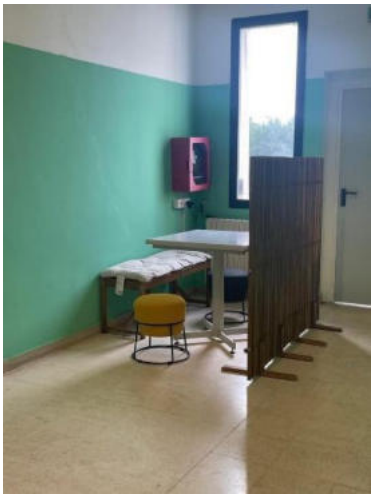
Principio dell'UDL	Linee guida	*Checkpoint*	Esempi operativi
Progettare molteplici mezzi di Azione ed Espressione	Interazione (4)	Diversificare e valorizzare i metodi di risposta, navigazione e movimento (4.1)	Prevedere flessibilità nella progettazione dello spazio fisico (sedute flessibili e posizionamenti alternativi, illuminazione). La disposizione dei banchi consente a tutti – anche a chi utilizza ausili per la mobilità – di muoversi e raggiungere materiali, compagni e docente.
		Ottimizzare la fruizione di materiali accessibili e di tecnologie e strumenti assistivi e accessibili (4.2)	Le tecnologie assistive sono integrate nella postazione dell'alunno/a e raggiungibili in autonomia, senza dare vita a postazioni separate.
	Sviluppo delle strategie (6)	Organizzare informazioni e risorse (6.3)	Collocare materiali e strumenti in modo visibile, nelle buchette o scaffali, etichettati e raggiungibili, così che gli alunni e le alunne possano accedervi e utilizzarli in autonomia.
Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento	Accogliere interessi e identità (7)	Ottimizzare la scelta e l'autonomia (7.1)	L'insegnante lascia agli alunni e alle alunne la scelta della postazione di lavoro (tavolo di gruppo, postazione individuale, angolo morbido) e degli strumenti da utilizzare.
		Affrontare pregiudizi, minacce e distrazioni (7.4)	Prevedere postazioni riparate e angoli individuali che riducano le distrazioni e l'iperstimolazione sensoriale (cfr. Spazio individuale, Tabella A.1.3).
	Sostenere lo sforzo e la perseveranza (8)	Favorire la collaborazione, l'interdipendenza e l'apprendimento collaborativo (8.3)	Predisporre isole e tavoli ricomponibili per il lavoro cooperativo (configurazioni 5 e 12, Figura 3.4 par. 3.2.2), con ruoli e consegne visibili a tutti.

Tabella A.1.3
I cinque spazi educativi del modello INDIRE «1+4» in chiave inclusiva.

Descrizioni rielaborate da Tosi (2019), Caprino et al. (2022, p. 40) e Infante, Moscato e Panzavolta (2023). Fotografie: IC "Piero Angela" di Porto Cesareo; le immagini contrassegnate con (**) sono dell'IC "Renato Moro" di Taranto. Riproduzione autorizzata.

Spazio	Esempi in chiave inclusiva
SPAZIO DI GRUPPO	    Ambiente polifunzionale in cui il gruppo-classe si ritrova e costruisce la propria identità, configurabile in modo flessibile per lo svolgimento di attività diversificate. È caratterizzato da un'illuminazione ottimale, sia naturale sia artificiale, e da un adeguato comfort acustico. Una segnaletica chiara rende visibili le diverse attività svolte, mentre la presenza di piccole aree delimitabili con pannelli mobili o paraventi favorisce il lavoro cooperativo, garantendo al contempo la partecipazione di tutti gli alunni e tutte le alunne.

AGORÀ	  (**) Luogo di incontro della classe. È uno spazio accogliente e confortevole, nel quale i valori identitari della scuola trovano espressione e riconoscimento. Accessibile e dotato di una segnaletica chiara che favorisce l'orientamento autonomo e il senso di appartenenza da parte di tutti i componenti della comunità scolastica. (** IC "Renato Moro" di Taranto, Scuola dell'Infanzia, cerchio di sedute colorate co-costruito con le famiglie).
SPAZIO INFORMALE	   Ambiente dedicato all'incontro spontaneo, al relax e al benessere, arredato con sedute confortevoli che favoriscono la lettura, la conversazione e l'ascolto della musica. Facilmente accessibile, riconoscibile e intuitivo nell'uso, invita all'autonomia e alla libera fruizione da parte di tutti. È arricchito da supporti grafici e ludici, nonché da strumenti digitali e analogici, come comunicatori, strumenti musicali e materiali per il disegno, che promuovono l'espressione personale, la creatività e la partecipazione.

SPAZIO INDIVIDUALE	   (**) Ambiente dedicato al raccoglimento, alla riflessione e alla lettura, dotato di postazioni riservate e protette, attrezzate con strumenti per la lettura e la scrittura individuale. Favorisce l'autonomia, la gestione dei tempi di attenzione e concentrazione e l'appropriazione consapevole dello spazio, contribuendo al contempo a ridurre eventuali condizioni di iperstimolazione sensoriale e a promuovere il benessere personale. (** IC "Renato Moro" di Taranto. La biblioteca della Scuola dell'Infanzia con librerie ad altezza di bambino, con l'accessibilità dei materiali come condizione per la scelta autonoma).

Allegato 7

La mappa delle principali risorse (riferimenti verificati ad agosto 2026).

Risorsa	*Che cos'è e a cosa serve*	*Che cosa si può chiedere e come*
Centri specialistici		
Rete GLIC	Rete nazionale (dal 1996) dei centri ausili non commerciali.	Consulenza personalizzata con équipe multidisciplinari.
Centri SIVA — Fondazione Don Gnocchi	Servizi di valutazione e consulenza sugli ausili presso le sedi della Fondazione Don Gnocchi.	Valutazioni individuali con équipe clinica multidisciplinare.
Centri di Consulenza Tiflodidattica	Rete promossa dalla Fondazione Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" di Monza.	Supporto a famiglie e insegnanti su materiali, braille e strumenti tiflotecnici.
Istituto "Leonarda Vaccari" (Roma)	Storico istituto per la riabilitazione e l'inclusione delle persone con disabilità.	Consulenza sulle tecnologie assistive e progetti con le scuole.
Scuola e ricerca		
CTS — Centri Territoriali di Supporto	Scuole polo provinciali istituite dal Ministero nel 2006 con il progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità", punto di riferimento tecnologico per tutte le scuole.	Consulenza didattica e tecnica ai docenti, formazione, assistenza sui malfunzionamenti e, con fondi ministeriali, ausili e sussidi in comodato d'uso gratuito richiesti dalla scuola sulla base del PEI.
CNR-ITD	Unico istituto pubblico italiano dedicato alla ricerca sulle tecnologie per l'apprendimento.	Pubblicazioni e risorse open access sulla didattica inclusiva con le tecnologie.
Database e portali		
Portale SIVA	Banca dati italiana degli ausili.	Ricerca libera per parole chiave o per classificazione ISO.
EASTIN	Rete europea che aggrega le banche dati nazionali sugli ausili.	Confronto di prodotti su base europea.
Essediquadro (SD²)	Banca dati del software didattico curata dal CNR-ITD.	Ricerca per disabilità, materia, lingua e costo, senza registrazione.
Superabile INAIL	Portale nazionale INAIL di informazione.	Schede su ausili, normativa e forniture.
Associazioni		
AAATE	Società scientifica europea sulle tecnologie assistive.	Organizza conferenze e fornisce letteratura scientifica di settore.
AIAS Bologna ETS	Ausilioteca della rete GLIC, specializzata in comunicazione, accesso al computer, domotica e gioco.	Consulenze e prove degli ausili su appuntamento.
AssoAusili	Associazione nazionale delle aziende produttrici e distributrici di ausili.	Fornisce l'elenco delle aziende associate e riferimenti di settore.
Produttori e distributori (a titolo esemplificativo)		
Auxilia - Mondo Ausili - Helpicare - Leonardo Ausili - Anastasis	Aziende che sviluppano o distribuiscono ausili e software, con specializzazioni diverse.	Dimostrazioni e prove dei prodotti.

Allegato 8

Esempi[1] di strumenti valutativi nella progettazione personalizzata e differenziata

RUBRICA DI OSSERVAZIONE/VALUTAZIONE[2] NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Bambino (5 anni) con Sindrome genetica, disabilità intellettiva, ritardo nello sviluppo del linguaggio, difficoltà psicomotorie.

IL CORPO E IL MOVIMENTO	**Riproduzione di semplici sequenze motorie**		
	Non ancora acquisito Autonomia assente/dipendenza Totale	**Parzialmente acquisito** Autonomia parziale/supporto	**Pienamente acquisito** Autonomia totale
	Riproduce brevi sequenze solo se guidato fisicamente	Riproduce con precisione brevi sequenze motorie osservando l'adulto o i compagni.	Memorizza e riproduce autonomamente sequenze di gesti e movimenti con tutto il corpo
	Ricompone interamente la figura corporea.		
	Non ancora acquisito Autonomia assente/dipendenza Totale	**Parzialmente acquisito** Autonomia parziale/supporto	**Pienamente acquisito** Autonomia totale
	Posiziona in modo caotico i pezzi della figura corporea necessita di una guida fisica e verbale nello svolgimento del compito	Ricompone la figura corporea solo se guidato da un modello visivo di riferimento (immagine o sagoma)	Ricompone l'intera figura corporea collocando correttamente tutte le parti seguendo la giusta sequenza senza bisogno di supporti o facilitazioni
CONOSCENZA DEL MONDO	**Comprende i termini topologici (sopra/sotto, dentro/fuori)**		
	Non ancora acquisito Autonomia assente/dipendenza Totale	**Parzialmente acquisito** Autonomia parziale/supporto	**Pienamente acquisito** Autonomia totale
	Non orienta il corpo o gli oggetti rispetto alle indicazioni ricevute	Segue le indicazioni spaziali solo su indicazione visiva, o imitando un compagno	Comprende e segue le direzioni spaziali all'interno di percorsi o attività ludiche

1 Le rubriche propongono un quadro di indicatori generali, la cui applicazione operativa necessita di una puntuale contestualizzazione in relazione alle consegne e agli obiettivi dell'attività.

2 La valutazione nella scuola dell'infanzia non consiste nell'attribuzione di livelli di padronanza, ma si basa sull'osservazione sistematica e sulla documentazione narrativa per rilevare, nel tempo, i progressi registrati nelle aree dell'esplorazione, delle relazioni, dell'autonomia e della comunicazione. Quanto rilevato viene condiviso con le famiglie e con il Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione (GLO), ed è fondamentale per la costruzione di un curricolo verticale e per valorizzare il potenziale di sviluppo del bambino.

RUBRICA DI VALUTAZIONE PER LA SCUOLA PRIMARIA

Alunna (classe V) con Disturbo dello Spettro Autistico e disabilità intellettiva lieve, difficoltà specifiche nella comprensione del testo scritto e nella produzione sia scritta che orale, per le quali si rendono necessari adeguati supporti e misure compensative.

Disciplina: Italiano.
Competenze attese: *Comprendere, parlare, ascoltare*; *Leggere, interpretare, esporre.*
Compito: Comprensione del testo narrativo.

INDICATORE	OTTIMO	BUONO	DISCRETO	SUFFICIENTE
Comprensione generale	Dimostra una comprensione completa e precisa del testo. Individua correttamente le informazioni principali personaggi, eventi e dettagli secondari	Dimostra una comprensione globale del testo; individua correttamente idea principale e la maggior parte delle informazioni.	Comprende gli elementi essenziali del testo, ma alcuni dettagli o passaggi non sono del tutto chiari o completi	Comprende solo alcune parti del testo; confonde alcuni dettagli importanti o individua l'idea principale in modo parziale.
Comprensione delle relazioni logiche	Identifica e analizza con sicurezza la successione cronologica degli eventi; i nessi di causa/effetto e gli scopi	Ricostruisce la sequenza temporale e le relazioni di causa/effetto partendo dal riconoscimento dei connettivi temporali e causali (prima, mentre dopo, perché; poiché ecc..)	Ricostruisce la cronologia delle azioni e i legami causali se supportato da domande guida; immagini o schemi guida per individuare i connettivi.	Coglie la sequenza cronologica degli eventi e le relazioni logiche solo se supportato costantemente dal docente
Autonomia nell' uso dei supporti	Svolge il compito con sicurezza, selezionando e utilizzando i supporti a disposizione solo se necessari al miglioramento della comprensione	Svolge il compito ricorrendo ai supporti solo se sollecitato/a dall'insegnante, mostrando un uso efficace ai fini dello svolgimento del compito	Svolge il compito usando i supporti previsti in modo discontinuo o incerto	Svolge il compito incontrando difficoltà nell'uso dei supporti previsti; necessita della guida costante del docente per accedere agli strumenti e completare il lavoro

RUBRICA DI VALUTAZIONE PER IL COLLOQUIO D'ESAME DELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

Studente con cittadinanza non italiana, con Disturbo dello Spettro Autistico, difficoltà nell'interazione sociale e nella dimensione socio-pragmatica della comunicazione, limitata produzione e comprensione nella lingua italiana.

Comprensione della domanda e strategie di compensazione		
10	**9-8**	**7-6**
Comprende il significato e il messaggio specifico delle domande poste. Dimostra una comprensione sicura, richiede autonomamente chiarimenti mirati prima di rispondere	Comprende il significato generale della domanda ed è in grado di chiedere supporto o chiarimenti in caso di parziale comprensione dello stimolo	Mostra una parziale decodifica del significato delle domande, anche se espresse con parole semplici. Non attiva autonomamente strategie per chiedere chiarimenti, necessitando di una costante guida per orientarsi
Produzione e organizzazione dell'esposizione		
10	**9-8**	**7-6**
Si esprime in modo chiaro, adattando il codice al contesto. Interagisce attivamente, e la comunicazione complessivamente risulta efficace e coerente.	Si esprime in modo abbastanza chiaro con un lessico essenziale. Pur risentendo delle barriere linguistiche la comunicazione risulta efficace	Si esprime con lessico limitato; la chiarezza dell'esposizione è guidata dal docente. Mostra una disposizione positiva alla relazione
Partecipazione coerente e aderente allo scambio comunicativo		
10	**9-8**	**7-6**
Ascolta e interviene rispettando i tempi della conversazione; collega le proprie idee a quelle altrui in modo coerente; mantiene il focus sul tema per tutta la durata dello scambio	Segue la conversazione. Riesce a rimanere agganciato all'argomento autonomamente; Interviene solo su domanda diretta con risposte essenziali ma coerenti	Segue la conversazione, ma le risposte risultano frammentarie. Necessita di guida per organizzare la risposta e rimanere agganciato all'argomento trattato
Gestione del comportamento e rispetto delle regole relazionali		
10	**9-8**	**7-6**
Dimostra una costante sintonizzazione al contesto comunicativo, assume una postura consona alla situazione e mostra una adeguata tenuta emotiva per tutta la durata dell'interazione	Gestisce l'emotività e regola il proprio comportamento al contesto. Se guidato rispetta le regole conversazionali e mantiene la turnazione	Fatica a gestire l'emotività, l'attenzione è discontinua con ricadute sul controllo posturale e sulla tenuta del dialogo. Richiede una guida costante da parte del docente

RUBRICA DI VALUTAZIONE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Studente (V classe) con disabilità intellettiva di grado moderato con deficit nel giudizio sociale e nel processo decisionale. L'alunno segue una programmazione differenziata.
Disciplina: Design dei metalli.
Verifica: Progettazione di un monile.
Obiettivo di apprendimento: Conoscere e applicare i passaggi essenziali di un iter progettuale.

Comprensione della consegna progettuale		
10	**9-8**	**7-6**
Coglie correttamente il senso complessivo della traccia. Sviluppa l'idea progettuale nelle sue linee essenziali	Coglie il senso in modo parziale o superficiale. Identifica i concetti principali della traccia se guidato da domande- stimolo	Necessita di una scomposizione della traccia con esempi pratici per cogliere il senso complessivo
Intenzionalità progettuale		
10	**9-8**	**7-6**
L'alunno effettua una scelta autonoma della tipologia di oggetto, della forma, dei materiali e dei colori, pur ispirandosi a modelli visivi. Dimostra intenzione progettuale nel personalizzare l'idea dipartenza.	Avvia la progettazione selezionando e riproducendo gli elementi dell'oggetto se supportato da un campionario visivo (es. schede con foto di gioielli, elementi della natura, forme geometriche)	Avvia la produzione grafica solo dopo una forte mediazione del docente, che mostra esempi pratici o disegni già pronti
Autonomia organizzativa e gestione dello spazio di lavoro		
10	**9-8**	**7-6**
Dispone autonomamente gli strumenti (matite, cerchiografo, fogli) sul banco e li ripone dopo l'uso, mantenendo lo spazio di lavoro pulito e ordinato per tutta la prova	Avvia la gestione dello spazio in modo adeguato, ma necessita di periodici prompt verbali per mantenere l'ordine durante lo svolgimento delle attività	Mantiene la postazione di lavoro e l'attenzione sul compito; l'organizzazione del banco è regolata dal docente o da checklist
Uso delle procedure grafiche e capacità esecutiva		
10	**9-8**	**7-6**
Utilizza in modo corretto e autonomo gli strumenti grafici di base, cura autonomamente e secondo le preferenze personali la stesura di forma e colore in modo coerente con l'idea scelta	Disegna sul foglio attraverso strategie semplificate (ricalco o copia da un modello). Utilizza, su indicazione, gli strumenti per la precisione grafica (righello, squadra, cerchiografo)	Traccia segni spontanei o riempie/colora campi già predisposti o preparati dal docente

Riferimenti bibliografici

Andrich, R., Mathiassen, N.E., Hoogerwerf, E.-J., & Gelderblom, G. J. (2013). Service delivery systems for assistive technology in Europe: An AAATE/EASTIN position paper. *Technology and Disability*, 25(3), 127–146.

Andrich, R. (2014). *Valutare, consigliare, prescrivere gli ausili. Tecnologie al servizio delle persone con disabilità: guida per operatori della riabilitazione* (I Quaderni della Fondazione Don Gnocchi, n. 8). Fondazione Don Carlo Gnocchi – Portale SIVA.

Bagnato, K. (2024). Il lavoro in équipe a scuola tra opportunità e criticità. *Journal of Health Care Education in Practice*, 6(1), 3–15.

Bartolucci M. (a cura di), (2019), *Come fare inclusione, guida teorico-pratica per i docenti di sostegno e di sezione,* Raffaello Scuola.

Bannister, D. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola* (J. Ayre, a cura di). European Schoolnet.

Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravicchio, F., & Trentin, G. (2018). *Classi ibride e inclusione socio-educativa. Il progetto TRIS*. FrancoAngeli.

Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (a cura di), (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Altralinea Edizioni.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74.

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

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci Faber.

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Erickson.

Caprino, F., Chipa, S., Galletti, A., Moscato, G., Orlandini, L., & Panzavolta, S. (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 31–53.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. udlguidelines.cast.org

Castoldi, M. (2011). Valutare per competenze. In *Verso le competenze: una bussola per la scuola* (pp. 90–113). FrancoAngeli.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.

Castoldi, M. (2013). Valutazione. In *Dizionario di didattica* (pp. 417–430). La Scuola.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Castoldi, M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Carocci.

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. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (A cura di), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 232–240). Pensa MultiMedia.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Wesson, M. J. (2018). *Organizational behaviour: Improving performance and commitment in the workplace* (6a ed.). McGraw-Hill Education.

Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. *Società Italiana di Pedagogia*, 85–94.

Corsini, C., & Losito, B. (2023). La formazione delle competenze valutative degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25 suppl.), 29–39.

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci editore.

Cottini L, Munaro C., Costa F. (2022), I*l nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*, Giunti Edu.

D'Addazio, M. (2015). *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche oggi*. Anicia.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.

Delisio, L. A., & Bukaty, C. A. (2021). UDL e tecnologie assistive. Oltre la mera accessibilità. In W. W. Murawski & K. L. Scott (A cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo* (ed. it. a cura di S. Dell'Anna). Erickson.

De Toni, A. F., & De Marchi, S. (2018). *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*. Rizzoli Education.

Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2025). *Guida alla progettazione didattica inclusiva. Pluralizzare l'insegnamento e l'apprendimento*. Erickson.

Ellerani, P. G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50–56.

Fiorucci, A., Pinnelli, S., Baccassino, F., Abbate, E., Bevilacqua, A., & Rizzo, L. (2025). Progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento. In A. Fiorucci, P. Auer, F. Bocci, B. De Angelis, S. Dell'Anna, E. Ghedin, A. Morganti, S. Pinnelli, M. Sannipoli, & S. Visentin (A cura di), *L'Universal Design for learning nei contesti universitari. Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze* (pp. 47–71). Pensa MultiMedia.

Giraldo, M. (2019). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 29–42.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

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

Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249–263.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di), (2021) C*ostruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado - Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di schede compilate,* in Grandi Guide EDUCAZIONE, Erickson.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di), (2022), *Costruire il nuovo PEI alla primaria - Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di schede compilate,* in Grandi Guide EDUCAZIONE, Erickson.

INDIRE (2014). *Avanguardie educative. Manifesto del Movimento*. INDIRE. (consultato il 14/10/2026)

Infante, P., Moscato, G., & Panzavolta, S. (a cura di). (2023). *Pensare gli spazi di apprendimento per l'inclusione. Esperienze per una progettazione innovativa nelle scuole della Toscana*. Carocci.

ISO (2022). *ISO 9999:2022. Assistive products — Classification and terminology*. International Organization for Standardization.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School. ASCD.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.

Lelli, L., & Summa, I. (2016). *Conduzione organizzazioni complesse, organizzazione del lavoro e gestione del personale, valutazione ed autovalutazione, organizzare ambienti di apprendimento, innovazione digitale della didattica*. Euroedizioni.

Leavitt, H.J. (1974). *Introduzione dei cambiamenti organizzativi nelle aziende industriali: le strutture, le tecnologie, le persone,* in A. Fabris, F. Martino (a cura di), Progettazione e sviluppo delle organizzazioni. Etas.

McLaughlin, M. W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 31–51). Teachers College Press.

MIUR. (2010). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti Tecnici – primo biennio* (Direttiva 15 luglio 2010, n. 57). 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.

MIM. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.

MIM. (2026). *Indicazioni nazionali per i Licei*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Molinari, L., Felizioni, P., & Sabatini, C. (2015). *Il regolamento in materia di autonomia scolastica. Commento sistematico al DPR n. 275 del 1999*. Anicia.

Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Carocci, Roma.

OECD (2013). *Innovative learning environments*. OECD Publishing.

OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), ICF- Versione breve. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Erickson.

Parmigiani, D. (2009). *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*. Erickson.

Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2021). Il nuovo PEI nazionale, tra luci e ombre. *RicercAzione*, 13(1), 57–69.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.

Pileri, A. (2023). Il profilo dell'insegnante specializzato. Quali variabili nei saperi e nelle prassi di inclusione ed equità? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22(1), 89–105.

Pinnelli, S. (2025). Plusdotazione e talento in classe. Strategie didattiche e interventi sul campo. *Gifted Education and Inclusive Didactic*, 1–433.

Pinnelli, S., Fiorucci, A., e Giaconi, C. (a cura di) (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Pensa MultiMedia.

Pizzi, C., & Carosio, E. (2023). Ripensare la scuola in termini di innovazione, benessere e relazione col mondo. L'esperienza della formazione docenti dall'inizio della pandemia a oggi. *Ricerca Psicoanalitica*, 34(1).

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (A cura di). (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola.

Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. La Scuola.

Rondanini, L. (2024). *La certificazione delle competenze*. Erickson. https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/la-certificazione-delle-competenze (consultato il 25 agosto 2026).

Sandri, P., & Marcarini, M. (2019). Inclusione e Ambienti di apprendimento innovativi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 95–109.

Savia, G. (a cura di). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.

Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly, 41*(2), 229–240.

Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.

Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools–A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books, New York.

Tosi, L. (A cura di). (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Giunti Scuola.

Trentin, G. (2015). Always-on Education e spazi ibridi di apprendimento. In V. Midoro (A cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova* (pp. 43–59). FrancoAngeli.

Truxillo, D. M., Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2024). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni* (M. Miglioretti & S. Zaniboni, A cura di). UTET Università.

UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. UNESCO-IBE.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

Vygotskij, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. (Trad. it. in S. Zan, A cura di, *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, 1988).

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. EMI.

Riferimenti normativi

Costituzione della Repubblica italiana (1948), artt. 3, 5, 33 e 34.

R.D. 13 novembre 1859, n. 3725 (legge Casati) – Riordinamento dell'istruzione pubblica.

D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416 – *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*, in G.U. 13.09.1974, n. 239.

L. 5 febbraio 1992, n.104 - *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, in G.U. del 17.02.1992, n. 39.

D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 – *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, in G.U. 19/05/1994, n. 115.

L. 15 marzo 1997, n.59 - *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa", corredato delle relative note,* in G.U. del 29.04.1997, n.99.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 – *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59*, in G.U. 10.08.1999, n. 186.

L. 28 marzo 2003, n.53 - *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale,* in G.U. del 02.04.2003, n. 77.

L. 30 ottobre 2008, n. 169 – *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, in G.U. 31.10.2008, n. 256.

L. 3 marzo 2009, n.18 - *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,* in G.U. n.61 del 14.03.2009.

D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 – *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*, in *G.U.* 19.08.2009, n. 191.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 - *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n.133* in G.U. del 15.06.2010, n. 137.

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89- *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133,* in G.U. del 15.06.2010, n. 137.

D.M. 27 dicembre 2012 - *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

C.M. 6 marzo 2013, n.8 - *Indicazioni operative sui bisogni educativi speciali.*

D.P.R. 28 marzo 2013 n. 80 - *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione,* in G.U. del 04.07.2013, n. 155.

D.P.R. 16 aprile 2013, n.62 - regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n.165, in G.U. del 04.06.2013, n. 129.

L. 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti,* in G.U. del 15.07.2015, n. 162.

D.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 – *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, in G.U. 16.05.2017, n. 112, S.O. n. 23.

D.lgs. 13 aprile del 2017, n. 66 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, in G.U. del 16.05.2017, n.112.

D.lgs. 7 agosto 2019, n. 96 - *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilita', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107,* in G.U. 28.08.2019, n. 201.

L. 6 giugno 2020, n. 41 – *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato*, in G.U. 06.06.2020, n. 143.

O.M. 4 dicembre 2020, n. 172 – *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

D.I. del 27 dicembre 2020, n. 182 - *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.*

D.I del 1 agosto 2023, n.153 - *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182.*

L. 1° ottobre 2024, n. 150 – *Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici specializzati*, in *G.U.* n. 243 del 16.10.2024.

D.P.R. 8 agosto 2025, n. 135 – *Regolamento recante modifiche al decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti*, in *G.U.* n. 223 del 25.09.2025.

O.M. del 9 gennaio 2025, n.3 – V*alutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado.*

Biografia autori

Elena Abbate
Docente di scuola secondaria di II grado. Dottore di Ricerca in Human and Social Sciences presso l'Università del Salento. Ha conseguito la specializzazione per le attività di sostegno per la scuola secondaria di secondo grado, collabora attivamente con il Center for New Technologies for Health and Inclusion (CNTHI) dello stesso ateneo.

Ernesto Paladini
Docente di scuola secondaria di I grado. Laureato in Lingue e letterature straniere, in Sociologia e in Sociologia e ricerca sociale, ha conseguito la specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola secondaria di primo grado. Svolge da diversi anni il ruolo di tutor di tirocinio nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università del Salento.

Nadia Corianò
Docente di scuola secondaria di I grado. Laureata in Beni Culturali, ha conseguito la specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola secondaria di primo grado. Svolge da diversi anni il ruolo di tutor di tirocinio nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università del Salento.

Stefania Pinnelli
Professore ordinario di Pedagogia e didattica speciale e di Tecnologie didattiche per l'inclusione e direttore del Corso di specializzazione per l'insegnamento sul sostegno presso l'Università del Salento.

Stefano Macchia
Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Porto Cesareo, dottore di ricerca in Ingegneria ambientale e delle infrastrutture presso il Politecnico di Milano. Tutor e docente presso i corsi di Specializzazione sul sostegno dell'Università del Salento. Già collaboratore INVALSI e INDIRE nell'ambito dei progetti sperimentali di valutazione e di miglioramento delle scuole.

Finito di stampare
nel mese di NOVEMBRE 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it • Lecce

Gifted Education



Inclusive Didactic

LA FORMAZIONE SUL CAMPO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO

GUIDA AL TIROCINIO E DEFINIZIONE DEL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE

Elena Abbate, Nadia Corianò, Stefano Macchia
Ernesto Paladini, Stefania Pinnelli

Pensa MULTIMEDIA