

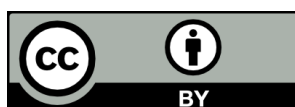
Project number : 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430

# ALL IN EDUCATION



## Metodologie didattiche inclusive

Analisi e buone pratiche da Italia, Finlandia, Paesi Bassi, Grecia e Spagna





ALL IN EDUCATION

## Sintesi

<b>Introduzione</b> .....	4
<b>Il ruolo delle metodologie didattiche inclusive</b> .....	4
<b>Contesto nazionale italiano e metodologie didattiche inclusive</b> .....	6
<b>Il sistema educativo e formativo italiano</b> .....	6
<b>Le sfide nazionali nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive</b> .....	17
<b>Metodologie didattiche inclusive: Co-Teaching e Storytelling</b> .....	24
<b>1) CO-TEACHING</b> .....	24
<b>2) LA NARRAZIONE</b> .....	32
<b>Il contesto nazionale finlandese e le metodologie didattiche inclusive</b> .....	37
<b>Il sistema di istruzione e formazione finlandese</b> .....	37
<b>Sfide nazionali nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive in Finlandia</b> .....	44
<b>Metodologie di insegnamento inclusivo - Co-teaching e modello "Stop"</b> .....	47
<b>1) CO-TEACHING</b> .....	47
<b>2) IL MODELLO "STOP" (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)</b> .....	49
<b>TRACCIA BONUS!</b> .....	53
<b>Il contesto nazionale olandese e le metodologie di insegnamento inclusivo</b> .....	55
<b>Sistema di istruzione e formazione olandese</b> .....	55
<b>Sfide nazionali nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive</b> .....	55
<b>Metodologie didattiche inclusive - La lente culturale e la comunicazione interculturale e le cinque dimensioni</b> ..	56
<b>1) LALENTE CULTURALE E LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE</b> .....	56
<b>2) LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE E LE CINQUE DIMENSIONI</b> .....	57
<b>Il contesto nazionale spagnolo e le metodologie didattiche inclusive</b> .....	61
<b>Sistema educativo e formativo spagnolo</b> .....	61
<b>Sfide nazionali nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive</b> .....	69
<b>Metodologie didattiche inclusive - Universal Design for Learning (UDL) e Service-Learning (SL)</b> .....	69
<b>1) PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO</b> .....	69
<b>2) SERVICE-LEARNING (SL)</b> .....	73
<b>Contesto nazionale greco e metodologie didattiche inclusive</b> .....	79
<b>Il sistema educativo e formativo greco</b> .....	79
<b>Sfide nazionali nell'implementazione di metodologie didattiche inclusive</b> .....	85
<b>Metodologie didattiche inclusive - Apprendimento cooperativo (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) e Istruzione differenziata (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)</b> .....	86
<b>1) APPRENDIMENTO COOPERATIVO (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)</b> .....	86
<b>2) ISTRUZIONE DIFFERENZIATA (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)</b> .....	88
<b>Riferimenti</b> .....	90
<b>Italia</b> .....	90
<b>Finlandia</b> .....	92
<b>Paesi Bassi</b> .....	93



**ALL IN EDUCATION**

<b>Spagna</b> .....	93
<b>Grecia</b> .....	95



ALL IN EDUCATION

## Introduzione

### Il ruolo delle metodologie didattiche inclusive

Questo rapporto fa parte del progetto ALL IN EDUCATION (Erasmus+ KA2, progetto n°2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430), che mira a promuovere l'educazione inclusiva attraverso l'analisi, la diffusione e l'implementazione di metodologie pedagogiche innovative nei sistemi educativi europei. Il rapporto si concentra in particolare sulle pratiche e sulle politiche di insegnamento inclusivo in cinque Paesi partner - Italia, Finlandia, Paesi Bassi, Grecia e Spagna - evidenziando le rispettive strategie nazionali, le sfide critiche e gli approcci efficaci all'inclusione.

L'educazione inclusiva è diventata sempre più un principio guida in tutta Europa, fondato sia sui quadri internazionali dei diritti umani che sulle agende delle politiche educative (UNESCO, 1994; Commissione Europea, 2017). Al centro di questo paradigma c'è il riconoscimento che la diversità tra gli studenti - sia essa legata alla disabilità, al background linguistico, allo status socio-economico o ad altre differenze individuali - dovrebbe essere vista non come un ostacolo da superare, ma come un punto di forza da abbracciare. In questo contesto, le metodologie didattiche inclusive offrono un mezzo per progettare ambienti di apprendimento flessibili, equi e partecipativi in cui tutti gli studenti possano prosperare.

Attingendo alle analisi nazionali, ai quadri legislativi e alle migliori pratiche documentate, questo rapporto esplora l'evoluzione delle strategie inclusive, come il co-teaching, la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL), l'uso di tecnologie assistive e la pedagogia culturalmente sensibile. Inoltre, delinea i principali fattori e ostacoli sistemici, fornendo uno sguardo comparativo e approfondito su come l'inclusione viene attuata nei Paesi partner. Il lavoro si basa su un'ampia ricerca pedagogica e su dati empirici e costituisce una risorsa preziosa per educatori, dirigenti scolastici, responsabili politici e stakeholder impegnati a costruire scuole più inclusive in Europa.

Nel panorama in evoluzione dell'istruzione contemporanea, le metodologie didattiche inclusive sono emerse come un pilastro centrale nel perseguimento di esperienze di apprendimento eque e di alta qualità per tutti gli studenti. L'inclusione, come principio fondante, sfida i paradigmi tradizionali dell'istruzione sostenendo cambiamenti sistemici che riconoscono la diversità degli studenti non come una deviazione dalla norma, ma come una caratteristica intrinseca e arricchente di ogni classe. In quanto tale, la pedagogia inclusiva si occupa di creare ambienti di apprendimento reattivi, flessibili e partecipativi che accolgano attivamente studenti con un'ampia gamma di abilità, background linguistici, status socio-economici e identità culturali (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Il passaggio concettuale dall'integrazione all'inclusione è stato fondamentale. Mentre l'integrazione si concentra sulla collocazione degli studenti con bisogni educativi speciali all'interno di contesti ordinari, l'inclusione enfatizza la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche per garantire la piena partecipazione e l'accesso all'apprendimento per tutti gli studenti (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). La Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha segnato un punto di svolta critico, invitando i governi ad adottare l'educazione inclusiva come questione di politica e pratica, affermando che "le scuole regolari con un orientamento inclusivo sono il mezzo più efficace per combattere gli atteggiamenti discriminatori, costruire una società inclusiva e raggiungere l'istruzione per tutti".

Da un punto di vista pedagogico, le metodologie inclusive comprendono una serie di strategie basate su prove di efficacia, volte a rispondere alla variabilità degli studenti. Tra queste, la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) offre un quadro proattivo che enfatizza la fornitura di molteplici mezzi di impegno, rappresentazione ed espressione per affrontare la diversità degli studenti (CAST, 2018). L'istruzione differenziata, come elaborato da Tomlinson (2014), sostiene l'adattamento flessibile di contenuti, processi e prodotti in base ai livelli di preparazione, agli interessi e ai profili di apprendimento degli studenti. Inoltre, l'apprendimento collaborativo, la valutazione formativa e la pedagogia culturalmente reattiva sono sempre più riconosciuti come componenti integrali della pratica inclusiva, in quanto favoriscono l'interazione tra pari, gli ambienti ricchi di feedback e l'affermazione culturale (Gay, 2010; Black & Wiliam, 2009).

È importante sottolineare che l'inclusione non deve essere ridotta a un insieme di strategie tecniche, ma deve essere intesa come un profondo impegno etico e un processo continuo di riflessione e trasformazione. Come notano Booth e Ainscow (2011) nell'Index for Inclusion, "l'inclusione non riguarda un gruppo particolare di alunni; è un approccio all'istruzione che



## ALL IN EDUCATION

riduce al minimo le barriere e massimizza la partecipazione di tutti gli studenti". Questa prospettiva si allinea a una visione più ampia di giustizia sociale nell'istruzione, in cui le scuole non servono solo come luoghi di istruzione accademica, ma anche come comunità di appartenenza e di agency.

Il presente rapporto si propone di esaminare le metodologie didattiche inclusive attraverso una lente multidimensionale, esplorando i fondamenti teorici, i modelli pedagogici e le prove empiriche. Particolare attenzione viene data a come gli insegnanti possono attuare strategie inclusive nella pratica e a come le strutture istituzionali e i quadri politici possono sostenere o ostacolare questi sforzi. In questo modo, il rapporto contribuisce al dialogo in corso su come i sistemi educativi possano diventare più inclusivi, democratici ed equi di fronte alla crescente diversità e complessità.



## Contesto nazionale italiano e metodologie didattiche inclusive

### Apro Formazione- Alba (ITALIA)

#### Il sistema educativo e formativo italiano

Il sistema italiano di istruzione e formazione è organizzato secondo i **principi di sussidiarietà<sup>1</sup> e autonomia<sup>2</sup> delle istituzioni scolastiche**.

Lo Stato ha competenza legislativa esclusiva per le "norme generali sull'istruzione" e per la determinazione dei livelli essenziali dei servizi che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale.

Lo Stato definisce anche i principi fondamentali che le Regioni devono rispettare nell'esercizio delle loro specifiche competenze.

Le Regioni hanno competenza legislativa concorrente in alcuni settori dell'istruzione (ad esempio, organizzazione del sistema integrato 0-3, calendario scolastico, rete scolastica, diritto allo studio per l'istruzione superiore).

Le Regioni hanno potere legislativo esclusivo per quanto riguarda il sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP).

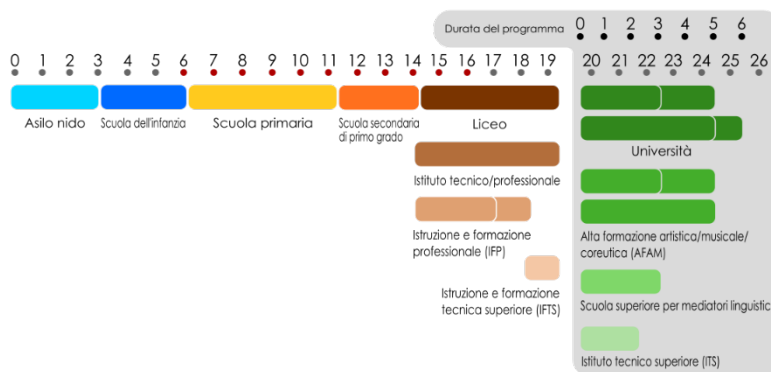
**Il sistema educativo** è organizzato come segue:

- **sistema integrato zero-sei anni**, non obbligatorio, della durata complessiva di sei anni, suddiviso in
  - **servizi educativi per l'infanzia**, gestiti dagli enti locali, direttamente o tramite convenzioni, da altri enti pubblici o da privati, che accolgono bambini dai tre ai trentasei mesi;
  - **scuola dell'infanzia**, che può essere gestita dallo Stato, dagli enti locali, direttamente o tramite convenzioni, da altri enti pubblici o da privati, e che accoglie bambini di età compresa tra i tre e i sei anni;
- **primo ciclo di istruzione**, della durata complessiva di otto anni, suddiviso in
  - **scuola primaria**, della durata di cinque anni, per alunni dai 6 agli 11 anni;
  - **scuola secondaria di primo grado**, della durata di tre anni, per gli alunni dagli 11 ai 14 anni;
- **secondo ciclo di istruzione** suddiviso in due tipi di percorsi:
  - **scuola secondaria di secondo grado**, della durata di cinque anni, per gli studenti che hanno completato con successo il primo ciclo di istruzione. Le scuole organizzano corsi di licei, istituti tecnici e professionali per gli studenti dai 14 ai 19 anni;
  - corsi triennali e quadriennali di **istruzione e formazione professionale (IeFP)** di competenza regionale, anch'essi rivolti a studenti che hanno completato con successo il primo ciclo di istruzione.
- **l'istruzione superiore** offerta dalle università, dall'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) e dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS), che hanno autonomia statutaria, didattica e organizzativa.

L'istruzione obbligatoria in Italia dura dieci anni, dai 6 ai 16 anni, e comprende l'intero primo ciclo (scuola primaria di cinque anni e scuola secondaria di primo grado di tre anni) e i primi due anni del secondo ciclo. Dopo il primo ciclo, gli ultimi due anni di istruzione obbligatoria possono essere completati nella scuola secondaria di primo grado, attraverso i licei, gli istituti tecnici o professionali, o i corsi regionali di istruzione e formazione professionale. Inoltre, esiste il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, in alternativa, fino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18° anno di età.

<sup>1</sup> Nel contesto dell'istruzione, il principio di sussidiarietà significa che le decisioni sulla gestione delle scuole dovrebbero essere prese a livello locale, dai consigli scolastici o dai comitati direttivi. Ciò consente di adattare l'istruzione alle esigenze specifiche delle comunità.

<sup>2</sup> Pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, le istituzioni scolastiche hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa, cioè dispongono di risorse proprie e del diritto di ricevere fondi anche da enti diversi da quelli locali, ma privati; hanno spazi decisionali inerenti ai processi di insegnamento e apprendimento e possono agire in modo flessibile e diversificato, nell'attuazione dell'integrazione e nell'utilizzo di risorse e strutture.



## Inclusione

L'istruzione a tutti i livelli deve essere aperta a tutti, cittadini italiani e stranieri comunitari ed extracomunitari. L'istruzione obbligatoria è gratuita.

Il principio dell'inclusione e del diritto al sostegno si applica anche agli studenti con disabilità e a quelli con svantaggi economici o sociali.

In questi casi, le misure di inclusione si concentrano sulla personalizzazione e sulla flessibilità didattica e, nel caso di alunni immigrati con scarsa conoscenza dell'italiano, sul supporto linguistico.

Lo Stato garantisce il diritto all'istruzione anche agli alunni/studenti che non possono frequentare la scuola perché ricoverati in ospedale, o costretti a casa a causa di una lunga malattia, o detenuti, se sono studenti di età superiore ai 14 anni.

## Educazione degli adulti

L'educazione degli adulti comprende tutte le attività volte all'arricchimento culturale, alla riqualificazione e alla mobilità professionale degli adulti. All'interno di questo ampio settore, l'area dell'educazione degli adulti (IDA) si riferisce esclusivamente alle attività finalizzate all'acquisizione di una qualifica nel sistema di istruzione e ai corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. L'istruzione degli adulti è offerta dai centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) e dalle scuole secondarie di secondo grado.

## INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA

L'evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia è il risultato di un lungo percorso storico e normativo che affonda le sue radici nella **Costituzione del 1948**, che sancisce il **diritto all'istruzione per tutti, compresi i disabili**. Il primo passo concreto in questa direzione è stato compiuto **nel 1971 con la legge 118**, che ha consentito l'inserimento degli alunni con disabilità non grave nelle classi ordinarie, senza però abolire del tutto le classi speciali.

Un cambiamento decisivo è avvenuto con la **legge 517 del 1977**, che ha introdotto il concetto di **integrazione scolastica** e ha previsto **l'inserimento degli insegnanti di sostegno** e la partecipazione del consiglio di classe. Tuttavia, il pieno diritto all'inclusione scolastica in tutti gli ordini di scuola è stato affermato con la storica sentenza della Corte Costituzionale n. 215/1987 e la successiva **Circolare Ministeriale 262/1988**, considerata la vera "Magna Charta" dell'integrazione.

**Nel 1992** è stata promulgata la **Legge 104**, che rappresenta il primo quadro normativo organico per la tutela delle persone con disabilità, comprendendo aspetti educativi, lavorativi e sociali. Essa abolisce definitivamente le classi differenziali e introduce principi fondamentali come la "cura educativa".

L'inclusione viene estesa anche al settore privato con la Legge 62/2000, che obbliga le scuole paritarie ad accettare studenti con disabilità. Negli anni successivi il concetto di bisogno educativo si amplia: nel 2010 la Legge 170 riconosce i diritti degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), prevedendo strumenti compensativi e Piani Didattici Personalizzati (PDP), mentre la Direttiva del 2012 introduce il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), anche in assenza di certificazioni sanitarie.

Una svolta culturale e metodologica avviene con la Legge 107/2015 e i Decreti Legislativi 66/2017 e 96/2019 che,



ispirandosi alla Convenzione ONU e al modello ICF, spostano il focus dai deficit alla valorizzazione delle potenzialità individuali, coinvolgendo l'intera comunità educante nel processo inclusivo. Viene riformato il PEI, rafforzata la collaborazione con le famiglie, regolamentato il ruolo dei gruppi di lavoro per l'inclusione e introdotti nuovi standard per la valutazione e la formazione del personale scolastico.

Durante la pandemia COVID-19, l'inclusione è stata messa alla prova: L'apprendimento a distanza (DAD) ha rivelato limiti strutturali, soprattutto per gli studenti con disabilità intellettiva, ma ha anche stimolato l'uso della tecnologia come strumento integrativo. Le scuole hanno continuato ad aggiornare i PEI, a implementare misure di supporto psicologico e a rafforzare la collaborazione con le famiglie. Nonostante le criticità, è cresciuta la consapevolezza dell'urgenza di un rinnovamento organizzativo del sistema scolastico.

Infine, tra il 2020 e il 2023, nuove disposizioni come la Legge 178/2020 e il Decreto Interministeriale 182/2020 hanno contribuito a consolidare i principi dell'inclusione, aumentando le risorse per il sostegno, promuovendo la formazione dei docenti e stabilendo un modello unico per la redazione del PEI. Questo processo legislativo, tuttora in evoluzione, testimonia l'impegno dell'Italia per una scuola sempre più inclusiva e attenta alle diversità.

## PRINCIPALI RIFERIMENTI NORMATIVI INTERNAZIONALI ED EUROPEI SULL'INCLUSIONE

A livello internazionale ed europeo, esistono numerose convenzioni, dichiarazioni, affermazioni e decisioni sulla disabilità, l'integrazione e l'educazione speciale che supportano tutte le politiche nazionali e forniscono un quadro di riferimento.

Di seguito vengono presentati i principali riferimenti che costituiscono il corpus normativo che ha ispirato e regolato l'azione degli attuali sistemi istituzionali italiani, così come quelli degli Stati membri dell'Unione Europea, in relazione ai BES e ai processi di inclusione.

**Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (ONU 1948):** all'articolo 26, l'educazione è riconosciuta come un diritto che deve essere diretto al pieno sviluppo della personalità e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

**Dichiarazione dei diritti dei disabili mentali (ONU 1971):** equipara i diritti delle persone con ritardo mentale ai diritti riconosciuti a tutti gli esseri umani, con particolare enfasi sulla necessità di protezione contro i rischi di sfruttamento, da tutelare con adeguate procedure legali.

**Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità motorie e sensoriali (ONU 1975):** proclama l'uguaglianza dei diritti civili e politici per le persone con disabilità; sancisce la parità di trattamento nell'accesso ai servizi, che promuovono lo sviluppo delle capacità delle persone con disabilità e la loro integrazione sociale.

**Classificazione internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap (OMS 1976):** definisce e propone di trattare i tre termini distinti di menomazione, disabilità e handicap.

- La **menomazione** indica l'assenza, la perdita o l'alterazione di una struttura o di una funzione (anatomica, fisiologica o psicologica) e può essere il risultato di una malattia, di un incidente o delle condizioni avverse dell'ambiente di crescita e sviluppo di un individuo.

- La **disabilità** è un complesso di limitazioni funzionali causate da menomazioni fisiche, intellettuali o sensoriali o da condizioni di salute, ambientali o da malattie mentali. Queste condizioni o malattie possono essere permanenti o temporanee, reversibili o irreversibili, progressive o regressive.

- L'**handicap** si riferisce al disagio sociale, alla perdita o alla limitazione delle opportunità di una persona di partecipare attivamente alla vita della comunità su un piano di parità con gli altri membri. L'handicap si verifica quando una persona incontra barriere culturali, materiali e sociali che impediscono l'accesso ai vari sistemi della società disponibili per gli altri cittadini.

**Rapporto Warnock (Regno Unito 1978):** documento che lancia un nuovo sistema di classificazione degli alunni con difficoltà di apprendimento, fino ad allora identificati come portatori di handicap, e che per la prima volta fa riferimento ai "Bisogni educativi speciali", sottolineando la necessità di un maggiore sostegno da parte dell'organismo educativo. I bisogni educativi sono definiti per ogni soggetto in base al grado di deficit relativo a cinque dimensioni fondamentali dello sviluppo: fisico, cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo.



**Dichiarazione dei diritti delle persone con disabilità visiva e uditiva (ONU 1979):** viene riconosciuto il diritto di ogni persona sordo-cieca a godere degli stessi principi garantiti a tutte le persone dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e il riconoscimento delle proprie aspirazioni e capacità.

**Regole standard per l'uguaglianza delle opportunità per le persone con disabilità (ONU 1993):** uno strumento non giuridicamente vincolante, ma che comporta un significativo impegno morale e politico per gli Stati membri ad agire e cooperare nello sviluppo di strategie di pari opportunità per le persone con disabilità.

**Dichiarazione di Salamanca (UNESCO 1994):** sui principi, le politiche e le pratiche in materia di istruzione e bisogni educativi speciali.

**Carta di Lussemburgo (UE 1996):** intitolata "**Una scuola per tutti e per ciascuno**" per il concetto alla base delle tre parti in cui è suddivisa:

- **I principi, ovvero** i concetti fondamentali da tenere in considerazione quando si parla di integrazione scolastica;
- **Le strategie**, che riguardano gli aspetti concreti e le attività da attuare quando si applicano i principi generali;
- **Le proposte**, che riguardano le prospettive e i cambiamenti da attuare in futuro.

**International Standard Classification of Education - ISCED (UNESCO 1997 e 2011):** amplia la nozione di Bisogni Educativi Speciali, ancora fortemente ancorata all'idea di deficit individuale, specifica le ragioni dei BES e include svantaggi fisici, comportamentali, intellettuali, sociali ed emotivi, economici, linguistici.

**Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (UE 2000):** Articolo 1: "La dignità umana è inviolabile. Deve essere rispettata e protetta". L'articolo 21 afferma che è vietata qualsiasi forma di discriminazione basata sulla disabilità. L'articolo 26 afferma che "l'Unione riconosce e rispetta il diritto delle persone con disabilità di beneficiare di misure intese a garantirne l'autonomia, l'integrazione sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità".

**Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute - ICF (OMS 2001):** Il funzionamento e la disabilità sono visti come una complessa interazione tra le condizioni di salute di un individuo e i fattori ambientali e personali. La classificazione li considera aspetti dinamici e interagenti che possono essere modificati nel corso della vita di un individuo e quindi non sono mai gli stessi. Poiché la disabilità è intesa come un'interazione tra una persona con una condizione di salute e il contesto, il modello descrittivo proposto dall'ICF è applicabile a tutte le persone con qualche condizione di salute. I Bisogni Educativi Speciali (BES) sono definiti dall'ICF come "qualsiasi difficoltà permanente o transitoria di sviluppo nel funzionamento dell'istruzione o dell'apprendimento, dovuta all'interazione di vari fattori di salute e che richiede un'istruzione speciale e individualizzata". Esse possono essere considerate un paradigma per interpretare la complessità e la varietà delle difficoltà di apprendimento. Tale visione richiede di allargare lo sguardo ai bisogni educativi di ogni individuo, andando oltre i soli deficit certificabili.

**Convenzione internazionale sui diritti delle persone con disabilità (ONU 2006):** L'articolo 24 riconosce il diritto delle persone con disabilità all'istruzione, che deve mirare alla realizzazione dello sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e di autostima e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana. Le persone con disabilità devono essere messe in condizione di partecipare efficacemente a una società libera.

**Educazione inclusiva: The Way Forward - 48a Conferenza Internazionale sull'Educazione (UNESCO 2008):** afferma come principio fondamentale la necessità di promuovere l'educazione inclusiva a tutti i livelli.

**Linee guida per le politiche di integrazione nell'educazione (UNESCO 2009):** definisce l'educazione inclusiva come un processo di rafforzamento della capacità del sistema educativo di raggiungere tutti gli studenti; un principio generale che dovrebbe guidare tutte le politiche e le pratiche educative, partendo dal fatto che l'educazione è un diritto umano inalienabile e fondamentale per porre le basi di una società più giusta ed equa.

**Trattato sul funzionamento dell'Unione europea - TFUE (UE 2009):** all'art. 10 stabilisce che l'Unione deve combattere le discriminazioni in base al sesso e alla nazionalità. 10 che l'Unione deve combattere le discriminazioni fondate sulla disabilità nella definizione e nell'attuazione delle sue politiche e azioni e all'art. 19 le conferisce il potere di legiferare. 19 le conferisce il potere di legiferare per combattere tali discriminazioni.

**Strategia europea sulla disabilità 2010-2020. Un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere (CE 2010):** identifica otto aree di intervento principali, quali accessibilità, partecipazione, uguaglianza, occupazione, istruzione e formazione, protezione sociale, salute e azioni esterne, al fine di rimuovere le barriere e consentire alle persone con disabilità



di esercitare tutti i loro diritti e di beneficiare della piena partecipazione alla società e all'economia europee.

**Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione e la formazione ai diritti umani** (ONU 2011): L'articolo 2 afferma che i diritti umani devono costituire, allo stesso tempo, il contenuto essenziale (educazione ai diritti umani), lo strumento metodologico (educazione attraverso i diritti umani) e l'obiettivo finale (educazione ai diritti umani) dei programmi educativi che desiderano rispettare e soddisfare pienamente il diritto all'istruzione. Collega l'educazione ai diritti umani al diritto all'istruzione.

**Profilo dell'insegnante inclusivo** (EASIE 2012): presenta i valori e le aree di competenza necessarie agli insegnanti per lavorare in un ambiente scolastico inclusivo.

## FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE E INCLUSIONE DEGLI ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI<sup>3</sup> : LA REGIONE PIEMONTE

In Italia, il sistema educativo prevede un'istruzione obbligatoria di **almeno 10 anni**, valida fino ai 16 anni, e una formazione obbligatoria fino ai 18 anni, che richiede almeno una qualifica professionale. Dopo la scuola secondaria (maturità), gli studenti possono scegliere tra due percorsi principali: la scuola secondaria superiore (licei, istituti tecnici e professionali) o i corsi regionali di **Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)**. I corsi triennali di IeFP rilasciano una qualifica professionale valida a livello nazionale e possono essere seguiti da un quarto anno per ottenere un diploma tecnico.

Il sistema IeFP è gestito dalle Regioni, che definiscono l'organizzazione dei corsi e le modalità di inserimento degli studenti con bisogni educativi speciali.

In questo contesto, **la Regione Piemonte** rappresenta un caso di particolare attenzione all'inclusione scolastica. Con la Legge Regionale 28/2007 e le successive delibere (tra cui la DGR 18-10723 e la DGR 13-10889 del 2009), il Piemonte ha introdotto la categoria dei **Bisogni Educativi Speciali (BES)**, anticipando la normativa nazionale sui **Bisogni Educativi Speciali (BES)**. Con la DGR 20-7246 del 2014, i BES sono stati ricondotti all'interno della definizione nazionale di BES, favorendo una maggiore coerenza tra la normativa regionale e quella nazionale.

Oggi, nei percorsi di IeFP del Piemonte, c'è una forte attenzione all'inclusione. La normativa (Decreto n. 485 del 27 agosto 2021) regola la partecipazione di tre principali categorie di studenti:

- con disabilità con "lieve debito di funzionamento".
- con Bisogni Educativi Speciali (BES)
- con altri BES, esclusi i casi di DSA per i quali non è previsto il sostegno scolastico ma solo l'attivazione di un PDP (Progetto Didattico Personalizzato).

### - Studenti con disabilità "lievi"

Gli studenti con disabilità lieve sono identificati come disabili ai sensi della normativa vigente (DGR 15 del 2013) e devono avere un "debito di funzionamento" lieve, come stabilito dal Decreto Interministeriale n. 182 del 2020. Tale debito viene valutato secondo quattro dimensioni: socializzazione e interazione, comunicazione e linguaggio, autonomia e orientamento, area cognitiva e di apprendimento.

Per l'inserimento nei corsi di IeFP è richiesto:

- idoneità alla frequenza rilasciata dal Servizio di Neuropsichiatria Infantile (NPI) o dal medico dell'agenzia formativa;
- la partecipazione alle attività scolastiche, ai laboratori e agli stage;
- il rispetto dell'obbligo di frequenza (almeno il 75% delle ore di corso);
- la partecipazione agli esami in modo ordinario, identica a quella dei coetanei normodotati;
- l'assegnazione di un numero massimo di **ore di sostegno pari a 170 ore annue**.

L'insegnante di sostegno ha il compito di accompagnare l'alunno durante il corso, senza sostituirlo nelle prove finali. Se non viene conseguita una qualifica professionale, viene rilasciato un certificato che convalida le competenze acquisite.

<sup>3</sup> <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/formazione-professionale/opportunita-formative/percorsi-qualifica-diploma-professionale-per-allievi-disabilita-ees>



- Studenti con EES / altri BES

I corsi IeFP possono accogliere anche studenti con Bisogni Educativi Speciali (secondo la DGR n. 20/2014) e studenti appartenenti alla categoria "altri BES" (come da Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012). Questi ultimi includono, ad esempio

- studenti con ADHD o sindromi ipercinetiche;
- studenti con un livello intellettivo borderline
- soggetti con disturbi specifici dello sviluppo delle abilità linguistiche e motorie (es. F.80, F.82);
- studenti "hikikomori", cioè giovani in isolamento sociale volontario;
- studenti stranieri o immigrati con difficoltà di integrazione
- studenti adottati con problemi psicologici o sociali;
- giovani con disagio emotivo-relazionale o in situazioni di rischio.

In questi casi, la frequenza può essere subordinata al rilascio di un certificato di idoneità da parte del medico competente dell'ente di formazione. Per gli studenti con EES è previsto un sostegno di **50 ore all'anno**.

- Studenti con DSA

La Legge 170/2010 tutela gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), quali dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia. Per loro **non sono previste ore di sostegno** nei percorsi di IeFP, ma è obbligatoria la stesura di un **PDP**, che indichi misure dispensative (es. esonero da alcune prestazioni) e strumenti compensativi (es. uso del computer, mappe concettuali). La personalizzazione è prevista anche per i DSA in comorbilità

MODULI PER ALUNNI CON DISABILITÀ, EES, BES E DSA

Per ogni alunno con disabilità, EES, BES o DSA devono essere predisposti:

- un Patto Educativo condiviso con la famiglia;
- un PEI (Piano Didattico Individualizzato) per gli studenti con disabilità lieve;
- un PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gli studenti con EES, BES e DSA.

Tutti questi documenti devono essere inviati agli uffici regionali competenti entro la fine del primo quadrimestre dell'anno formativo.

All'interno della stessa classe è possibile inserire fino a 5 alunni con disabilità e/o con EES (max 3 alunni con disabilità), nonché alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento per i quali la L. 170/2010 non prevede però il sostegno, ma solo un "Progetto Didattico Personalizzato" (PDP), dove vengono indicate le necessarie "misure dispensative e/o strumenti compensativi".

Infine, è importante che i fattori ambientali, intesi sia come ostacoli che come facilitatori, legati al luogo di formazione, al tipo di corso scelto e alla composizione della classe, siano valutati già in fase di preiscrizione.

## ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NELLE SCUOLE ITALIANE

L'acronimo BES sta per Bisogni Educativi Speciali, cioè bisogni educativi speciali che possono essere manifestati, anche per brevi periodi, dagli alunni a scuola per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche psicologici, sociali, rispetto ai quali la scuola deve fornire una risposta adeguata e personalizzata.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) si ispira quindi a una visione globale della persona e indica quindi una vasta area di alunni, per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento deve essere applicato con particolare attenzione alle peculiarità e alla durata. Ciò al fine di rimuovere ciò che ostacola i percorsi di apprendimento e piegarli alle potenzialità di ciascuno, nell'ottica di una scuola sempre più equa e inclusiva, impegnata a garantire il miglior apprendimento e funzionamento relazionale possibile, ovvero il successo formativo.

Nella definizione più ampia di BES rientrano tre grandi sottocategorie:

- quella della disabilità
- quella dei disturbi specifici dello sviluppo
- quella dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.



Di seguito vengono riassunte alcune delle principali caratteristiche delle vulnerabilità che rientrano tra i Bisogni Educativi Speciali, così come descritte dalla normativa italiana e regionale e dalle classificazioni internazionali di riferimento sopra citate.

### **Disabilità**

Secondo la Legge 104/1992, la disabilità comprende le menomazioni fisiche, psichiche o sensoriali, stabilizzate o progressive, che causano difficoltà di apprendimento o relazionali tali da determinare svantaggio sociale o emarginazione. Il modello sociale della disabilità, recepito dalla Convenzione ONU (2006) e dalla nota MIUR 4274/2009, sottolinea che la disabilità è il risultato dell'interazione tra la menomazione e un ambiente non inclusivo. La scuola è tenuta a redigere un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che valorizzi le capacità dell'alunno, affronti le difficoltà di apprendimento e includa facilitatori e strategie di recupero.

### **Disturbo dello spettro autistico (ASD)**

Il disturbo riguarda il neurosviluppo e si manifesta con difficoltà persistenti nella comunicazione sociale e nel comportamento/interessi. I sintomi includono:

- Problemi a iniziare e mantenere interazioni sociali, con scarso interesse per la comunicazione degli altri.
- Ridotta integrazione tra linguaggio verbale e non verbale.
- Incapacità di adattarsi al contesto sociale e di comprendere le emozioni degli altri.
- Comportamento ripetitivo, interessi ristretti e rigidità, con possibile ipersensibilità o iposensibilità sensoriale.

La gravità e la combinazione dei sintomi variano notevolmente, creando un ampio spettro di manifestazioni cliniche.

### **Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)**

Sono disturbi del neurosviluppo che colpiscono le abilità scolastiche specifiche di lettura, scrittura e calcolo, in assenza di ritardo intellettivo o altre patologie (Legge 170/2010). La diagnosi è possibile solo al termine del secondo anno della scuola primaria, dopo aver applicato un intervento di potenziamento delle abilità, per distinguere tra difficoltà temporanee e disturbi veri e propri. I DSA comprendono:

- **Dislessia:** difficoltà a leggere correttamente e velocemente lettere, parole o brani. Non riguarda la comprensione del testo ma la decodifica.
- **Disgrafia:** problemi di controllo motorio e di qualità grafica della scrittura, legati a deficit visuo-percettivi e motori.
- **Disortografia:** errori ortografici legati alla codifica scritta, come omissioni o scambi di lettere, unione o separazione illecita di parole.
- **Discalculia:** difficoltà nel riconoscimento e nella manipolazione dei numeri, nel calcolo mentale e scritto e nel recupero dei fatti aritmetici.

### **Disturbo del linguaggio**

Disturbo del neurosviluppo che interessa l'acquisizione, la comprensione e la produzione del linguaggio parlato o scritto. Può coinvolgere aspetti fonologici, lessicali, morfosintattici o pragmatici. Si manifesta con un linguaggio povero, frasi semplici o scorrette e difficoltà nelle abilità discorsive. Un segnale precoce è il ritardo nella comparsa delle prime parole, anche se non tutti gli studenti tardivi sviluppano un disturbo.

### **Disturbo della coordinazione motoria (DCM)**

Comporta difficoltà nell'esecuzione di movimenti grossolani e fini, con goffaggine e lentezza. Rende difficile coordinare azioni motorie complesse per raggiungere un obiettivo.

### **Disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)**

Disturbo neurobiologico con difficoltà a mantenere l'attenzione, iperattività motoria e impulsività.

Si distinguono tre sottotipi:

- Disattento (difficoltà di concentrazione).
- Iperattivo-impulsivo (movimenti e azioni incontrollate).
- Combinato (presenza di entrambi i tipi di sintomi).

Spesso coesiste con altri disturbi dello sviluppo come ASD, disturbo oppositivo provocatorio, disturbi d'ansia o dell'umore.

### **Funzionamento Intellettivo Limitato (FIL)**



## ALL IN EDUCATION

Condizione caratterizzata da un Quoziente di Intelligenza (QI) compreso tra 70 e 85, inferiore alla media ma non abbastanza basso per una diagnosi di disabilità intellettiva. Gli alunni con FIL mostrano un apprendimento lento e meno adattivo, ma con una stimolazione adeguata possono progredire efficacemente. Non ci sono deficit cognitivi specifici marcati.

### **Svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale**

Una condizione che colpisce molti studenti a causa di difficoltà ambientali, economiche o linguistiche. Richiede attenzione all'intera persona, poiché queste condizioni influiscono sull'apprendimento e sull'inclusione.

### **Dote**

Si riferisce a individui con capacità intellettuali, creative o artistiche significativamente superiori alla media. I bambini dotati mostrano precocità, creatività, velocità di apprendimento e sensibilità emotiva e sensoriale. Tuttavia, possono soffrire di disarmonie emotive o difficoltà relazionali. È importante offrire loro programmi scolastici personalizzati con sfide appropriate (nota MIUR 562/2019), riconosciute per coloro che hanno un QI  $\geq 130$ . Il giftedness non è un disturbo e non ha una categoria diagnostica.

13

## **LA PRESENZA DI ALUNNI E STUDENTI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO**

I recenti dati ISTAT, pubblicati nel marzo 2025, offrono un quadro approfondito dello stato attuale dell'inclusione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane. Le statistiche rivelano sia i progressi che le sfide persistenti in vari ambiti dell'inclusione scolastica.

### **Una popolazione in crescita con esigenze diverse**

Il numero di alunni con disabilità continua a crescere, raggiungendo quasi 359.000 alunni, pari al 4,5% del totale degli studenti. Si tratta di un aumento del 6% rispetto all'anno precedente e del 26% in cinque anni. I ragazzi sono significativamente più numerosi delle ragazze, con 228 maschi ogni 100 femmine, un modello coerente con la maggiore prevalenza di alcuni disturbi del neurosviluppo tra i ragazzi. La disabilità più comune rimane quella intellettiva, che colpisce il 40% degli studenti e raggiunge il picco nelle scuole secondarie. Anche i disturbi dello sviluppo psicologico sono molto diffusi, soprattutto tra i bambini più piccoli. I disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione sono molto diffusi tra gli studenti delle scuole secondarie, mentre i disturbi motori, visivi e dell'udito sono meno frequenti. Molti studenti soffrono di più di un disturbo e il 28% ha difficoltà nell'autonomia di base, in particolare nella comunicazione e nella toilette. Quasi tutti gli alunni (98%) hanno una certificazione ufficiale che dà diritto al sostegno didattico, ma un piccolo gruppo (1,3%) riceve aiuto anche senza certificazione, spesso in attesa di una diagnosi formale.

### **Insegnamento di sostegno: miglioramenti e carenze continue**

L'Italia impiega circa 246.000 insegnanti di sostegno, la maggior parte dei quali nelle scuole pubbliche. Il rapporto alunni/insegnanti di sostegno è generalmente conforme ai requisiti di legge, ma la qualità rimane un problema: il 27% degli insegnanti non ha una formazione specifica e molti vengono assegnati in ritardo, alcuni anche un mese prima dell'inizio della scuola. Tuttavia, ci sono stati dei progressi: la percentuale di insegnanti di sostegno non specializzati è diminuita in quattro anni. La continuità degli insegnanti rimane un problema. Più della metà degli alunni con disabilità cambia insegnante di sostegno ogni anno, e alcuni anche a metà anno, il che influisce sulla stabilità del sostegno. In media, gli alunni ricevono 15,6 ore di sostegno a settimana, il numero più alto nelle scuole materne e il più basso nelle scuole secondarie.

### **Autonomia e assistenza alla comunicazione: Ancora insufficienti**

Gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, fondamentali per promuovere l'interazione e l'indipendenza, sono sempre più numerosi (circa 80.000), ma distribuiti in modo disomogeneo sul territorio nazionale. In Campania, ad esempio, ci sono 7,5 alunni per assistente, rispetto a una media nazionale di 4. Solo il 4,2% degli assistenti conosce la Lingua dei Segni Italiana (LIS) e le disparità regionali sono particolarmente marcate quando si tratta di alunni con disabilità gravi. Molti studenti che hanno bisogno di questi assistenti (4,2%) ne sono ancora privi.

### **Tecnologia e didattica inclusiva**

La tecnologia offre strumenti preziosi per l'insegnamento inclusivo, dalla sintesi vocale alle mappe tattili. Tuttavia, solo il 75% delle scuole ha adattato le postazioni informatiche per gli studenti con disabilità e quasi la metà di queste si sente poco



equipaggiata. Soprattutto al Sud, l'insoddisfazione è maggiore. La collocazione di questi strumenti all'interno delle classi è aumentata (dal 37% al 49% in cinque anni), consentendo una maggiore interazione tra pari. Tuttavia, la formazione degli insegnanti è in ritardo: solo il 23% delle scuole riferisce che tutti gli insegnanti di sostegno hanno ricevuto una formazione specifica sulle tecnologie e solo il 7% delle scuole riferisce che tutti gli insegnanti di sostegno utilizzano materiali accessibili. Il divario digitale rimane un ostacolo alla piena inclusione.

### **Inclusione in classe e pratiche didattiche**

L'insegnamento inclusivo enfatizza l'apprendimento insieme ai coetanei. La maggior parte degli alunni con disabilità trascorre quasi tutto l'orario scolastico in classe (29 ore a settimana), con un tempo limitato (2,9 ore) per l'istruzione individuale. Tuttavia, gli studenti con condizioni più gravi trascorrono molto più tempo fuori dalla classe, soprattutto in ambito prescolare. Solo un terzo degli alunni beneficia di un sostegno che coinvolge l'intera classe, che è il modello più in linea con i principi inclusivi. Per la metà degli studenti, il sostegno rimane concentrato principalmente sul singolo individuo.

### **Partecipazione oltre la classe**

Le gite scolastiche, i laboratori e le attività extrascolastiche sono fondamentali per l'integrazione sociale. Mentre il 90% degli alunni con disabilità partecipa a gite giornaliere, solo la metà partecipa a gite notturne. La partecipazione è nettamente inferiore nel Sud, spesso a causa della natura della disabilità o della mancanza di supporto organizzativo. Anche le attività extracurricolari all'interno della scuola vedono una partecipazione variabile. Mentre il 60% degli studenti della scuola materna si iscrive, la percentuale scende al 43% nella scuola secondaria. La partecipazione agli sport è complessivamente alta (93%), ma cala drasticamente quando si tratta di sport agonistici o extrascolastici, con una partecipazione solo del 21% a livello nazionale.

### **Piani educativi individualizzati e coinvolgimento delle famiglie**

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è fondamentale per l'insegnamento personalizzato. Quasi tutti gli studenti ne hanno uno, ma i tempi e la qualità variano. Per il 19% degli studenti, il PEI non era pronto entro la fine di ottobre, un problema particolarmente sentito nelle scuole secondarie e nelle regioni centrali. Emergono tre percorsi educativi distinti: standard, personalizzato con test equivalenti e differenziato (quest'ultimo spesso non porta a nessuna qualifica finale ed è utilizzato soprattutto nelle scuole secondarie). Mentre le famiglie sono coinvolte nel 91% dei casi, la partecipazione degli studenti, soprattutto di quelli più grandi, è ancora limitata.

La comunicazione regolare con le famiglie non è uniforme. Sebbene gli incontri con gli insegnanti di sostegno siano frequenti, il 21% delle famiglie riferisce di non avere contatti regolari con gli insegnanti di sostegno. In particolare, l'Italia meridionale registra un maggiore impegno da parte delle famiglie.

### **Collegare scuola e lavoro**

Il Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) è ampiamente implementato nelle scuole secondarie, con una partecipazione dell'87% degli studenti. Le esperienze in azienda sono più comuni al Nord, mentre le scuole del Sud si affidano maggiormente a progetti scolastici. Questi programmi offrono un'esposizione essenziale al mondo del lavoro e aiutano a costruire l'autonomia.

### **Laboratori e apprendimento pratico**

L'apprendimento basato sui laboratori favorisce l'esperienza pratica e l'inclusione. Più della metà degli studenti con disabilità frequenta scuole che offrono questo tipo di attività e il 70% di essi vi partecipa, soprattutto con i compagni, anche se alcuni seguono progetti individuali.

### **Accessibilità fisica: Ancora una sfida importante**

Solo il 41% degli edifici scolastici è fisicamente accessibile. Il Nord se la cava leggermente meglio del Sud, ma a livello nazionale persistono problemi come la mancanza di ascensori, i servizi igienici non adattati e l'assenza di segnaletica tattile. L'accessibilità per le disabilità sensoriali è ancora più trascurata: solo il 17% delle scuole dispone di segnali visivi per gli studenti audiolesi e appena l'1% offre percorsi tattili per gli studenti ipovedenti. Solo il 12% delle scuole ha effettuato lavori di miglioramento nell'ultimo anno. Anche il parcheggio rimane un problema: solo il 44% delle scuole dispone di posti auto accessibili.

### **Bisogni educativi speciali oltre la disabilità**



## ALL IN EDUCATION

Oltre agli studenti con disabilità, molti altri rientrano nell'ambito dei "Bisogni educativi speciali" (BES). Tra questi vi sono gli studenti con disturbi dell'apprendimento (DSA, ~6%), ADHD (3-5%) e funzionamento intellettivo borderline (~2,5%). Un terzo gruppo comprende gli alunni con svantaggi socio-economici, linguistici o culturali, molti dei quali nati all'estero o immigrati di seconda generazione. Nel 2022-2023, gli studenti senza cittadinanza italiana costituivano l'11,2% della popolazione scolastica. In particolare, due terzi sono nati in Italia, il che indica la crescente importanza delle politiche di inclusione a lungo termine.

Con riferimento agli **alunni stranieri**, attualmente disponiamo dei dati relativi all'anno scolastico 2022-2023<sup>4</sup> pubblicati dal MIM. Il rapporto analizza la partecipazione di bambini e ragazzi di origine migrante al sistema scolastico italiano e presenta interessanti indicatori per valutare l'integrazione scolastica e le politiche di inclusione.

Questi dati mostrano che, a livello nazionale, gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano l'11,2% della popolazione scolastica totale; tra questi, va notato che il 65,4% degli alunni con cittadinanza non italiana sono seconde generazioni, cioè alunni nati in Italia.

Per la prima volta si registra una **diminuzione della percentuale di alunni di seconda generazione**, la cui crescita costante aveva caratterizzato gli anni precedenti.

Il 44,4% degli studenti con cittadinanza non italiana è di origine europea, seguito da studenti provenienti dall'Africa (27,25%) e dall'Asia (20,27%). Molto più contenuta ma in leggero aumento è la quota di studenti provenienti dall'America (8,02%), mentre rimane stabile quella degli studenti provenienti dall'Oceania (0,03%).

Un aspetto centrale del processo di inclusione scolastica degli alunni con cittadinanza non italiana è la loro distribuzione all'interno delle scuole e, all'interno delle scuole, tra le classi.

Al fine di evitare la concentrazione degli alunni con background migratorio in alcune scuole e di favorirne una distribuzione equilibrata, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha stabilito alcuni criteri organizzativi relativi alla loro distribuzione tra le scuole e nelle singole classi. Secondo le disposizioni, il numero di alunni con cittadinanza non italiana con una conoscenza ridotta della lingua italiana non deve superare di norma il 30% degli iscritti a ciascuna classe e a ciascuna scuola.

Gli Uffici Scolastici Regionali sono tenuti a favorire una distribuzione equilibrata degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole attraverso la promozione di accordi e intese locali tra scuole ed enti locali.

Sono tuttavia previste alcune eccezioni in casi specifici.

Il limite del 30% può essere innalzato - con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale - in presenza di alunni con cittadinanza non italiana già in possesso di adeguate competenze linguistiche (come nel caso di studenti nati in Italia).

Il limite del 30% può invece essere ridotto, sempre con determinazione del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, nel caso di alunni con cittadinanza non italiana che, al momento dell'iscrizione, non abbiano ancora una conoscenza della lingua italiana tale da consentire una piena partecipazione alle attività didattiche e, comunque, in caso di particolari e documentate complessità.

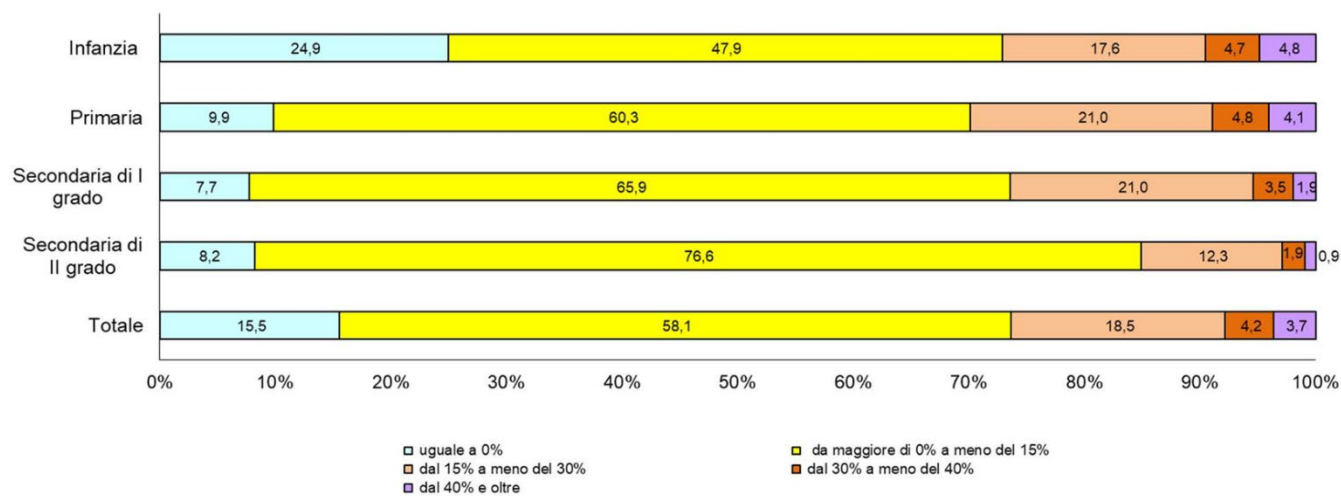
In nessun caso, comunque, le scuole possono rifiutare l'iscrizione di un bambino per il superamento di una certa percentuale di iscritti di origine migrante.

Queste indicazioni sono segnalate ogni anno nella circolare che il Ministero dell'Istruzione e del Merito emana in occasione delle iscrizioni al primo anno di scuola.

I dati raccolti nel 2022/2023 mostrano una diminuzione del numero totale di scuole in cui non sono presenti alunni con cittadinanza non italiana (15,5%). La variazione per ordine di scuola è visibile nel grafico seguente. [Grafico 1].

Grafico 1 - Scuole per presenza di alunni con cittadinanza non italiana e ordine di scuola (composizione percentuale) - A.S. 2022/2023

<sup>4</sup> Fonte: [Gli alunni con cittadinanza non italiana anno scolastico 2022/2023 - MIM](#)

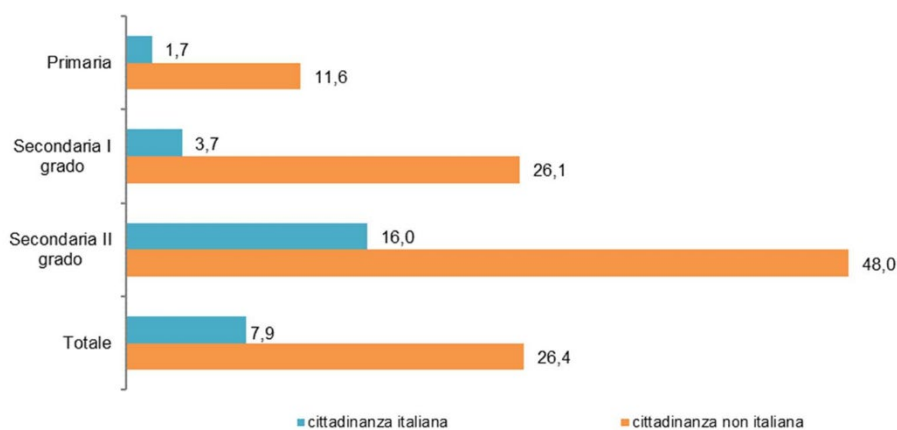


Per quanto riguarda la scelta della scuola secondaria di secondo grado, per l'A.S. 2022-2023, i dati indicano che l'84,0% degli studenti con cittadinanza non italiana ha frequentato corsi di scuola secondaria di secondo grado, mentre l'8,8% si è indirizzato verso la Formazione Professionale Regionale.

Gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia sono più orientati verso gli Istituti Tecnici e poi i Licei, mentre gli studenti nati all'estero dopo gli Istituti Tecnici scelgono gli Istituti Professionali.

La regolarità del percorso scolastico è una delle dimensioni di analisi attraverso cui valutare l'integrazione scolastica e sociale degli studenti di origine immigrata. Le informazioni sull'età anagrafica e sulla classe frequentata permettono di osservare come, nell'arco dei cinque anni di scuola secondaria, gli studenti in regola passino dal 68,1% al 47,0%.

Le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine immigrata sono ancora notevoli. Nell'A.S. 2022-2023, gli studenti



italiani in ritardo sono il 7,9% contro il 26,4% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il divario maggiore si riscontra nella scuola secondaria di primo grado, dove le percentuali di ritardo diventano rispettivamente il 16% per gli studenti italiani e il 48% per quelli di origine immigrata. [Grafico 2]

Grafico 2 - Alunni con cittadinanza non italiana e italiana in ritardo scolastico per ordine di scuola (valori percentuali per



### Minori stranieri non accompagnati (MSNA)

I minori stranieri non accompagnati (MSNA) sono tra i segmenti più vulnerabili della popolazione giovanile in Italia. Questi giovani, spesso lontani dalle loro famiglie e con esperienze migratorie traumatiche alle spalle, affrontano sfide e difficoltà nell'accesso a un'istruzione che potrebbe offrire loro opportunità per un futuro più sicuro e inclusivo.

Quando parliamo di minori stranieri non accompagnati ci riferiamo, secondo quanto previsto dall'articolo 2 della Legge 47/2017 a qualsiasi "(...) minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è comunque sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili".

Negli ultimi anni questo fenomeno è ricomparso in modo sempre più consistente, come vistoso effetto "collaterale" di conflitti particolarmente cruenti che hanno avuto luogo in varie aree geo-politiche, più o meno confinanti con i Paesi dell'Europa occidentale. A questi minori deve essere garantito il pieno riconoscimento e l'attuazione dei loro diritti: un'adeguata accoglienza ma anche il soddisfacimento dei loro bisogni in termini di inclusione sociale e di diritto allo studio, che includono l'attivazione di misure che favoriscano il loro dialogo interculturale e l'accesso all'istruzione.

I dati aggiornati a giugno 2024 raccolti nel nuovo "Rapporto semestrale di approfondimento sulla presenza dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia"<sup>5</sup>, ci dicono che i **minori stranieri non accompagnati** registrati in Italia al **30 giugno 2024** erano **20.206**, sono **in maggioranza maschi** (88,4%) e hanno **17** (49,8%), **16** (25,1%) e **15** anni (13,7%); provengono principalmente da **Egitto** (3.924 minori), **Ucraina** (3.811), **Gambia** (2.274), **Tunisia** (2.145) e **Guinea** (1.679). La quota maggiore di MSNA è iscritta a corsi di alfabetizzazione alla lingua italiana L2 tenuti presso le istituzioni ospitanti (per oltre il 45% del campione) o, in misura leggermente inferiore, presso i CPIA locali (40%). Nell'istruzione ordinaria, la presenza dei MSNA è decisamente inferiore rispetto agli altri programmi di apprendimento considerati.

**Tra i MSNA censiti, infatti, solo un minore su cinque è integrato nel sistema scolastico italiano** (21%), cioè in corsi frequentati da coetanei autoctoni e che offrono la possibilità di acquisire un titolo di studio. Anche considerando i corsi di primo/secondo livello presso i CPIA, solo il 18% si trova in questa condizione. Infine, non trascurabile (9%) è la quota di MSM non coinvolti in alcuna attività educativa/formativa, essendo fuori da qualsiasi tipo di programma di apprendimento. Uno studio del 2024 realizzato da Fondazione ISMU ETS per conto del MIM, i cui risultati sono presentati nel volume "**Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile**"<sup>6</sup>, emerge che le scelte individuali dei MSM rispetto ai loro progetti di vita, compresi quelli scolastici, dipendono non solo dalle risorse materiali e immateriali di cui dispongono, ma anche dal modo in cui i contatti interpersonali (con familiari, amici, compagni di viaggio, educatori o insegnanti) danno forma alle informazioni sul nuovo Paese o influenzano le pratiche sociali che possono essere attuate nel nuovo territorio, plasmando il loro apprendimento.

## Sfide nazionali nell'implementazione di metodi didattici inclusivi

### SFIDE E CRITICITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO INCLUSIVO IN ITALIA: FARE EDUCAZIONE INCLUSIVA

L'educazione inclusiva richiede che la scuola diventi il luogo privilegiato in cui questo principio si realizza attraverso **specifiche azioni educativo-didattiche e forme organizzative capaci di trasformare qualsiasi ambiente in un contesto scolastico inclusivo**. Parlare di educazione inclusiva significa fare i conti con le differenze, capire come affrontarle a scuola, in classe e nel curriculum.

La predisposizione di scuole e classi capaci di accogliere tutti, come vuole la logica dell'inclusione, richiede un'organizzazione e un coordinamento precisi e allo stesso tempo flessibili tra i vari attori coinvolti, sia all'interno che

<sup>5</sup> Fonte: <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/>

<sup>6</sup> Fonte: Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità



all'esterno della scuola.

Tutti gli standard pedagogici e didattici e i testi di riferimento ne parlano e ne sottolineano l'importanza, anche se, nella pratica, non sempre queste alleanze si concretizzano e si sviluppano nel modo più adeguato.

Il coordinamento si gioca, innanzitutto, nella programmazione relativa al contesto classe, che si sviluppa all'interno del team docente o del consiglio di classe e riguarda la condivisione dell'approccio didattico, delle procedure di valutazione e del setting organizzativo.

**La didattica inclusiva non è un insieme di contenuti specifici, ma è caratterizzata da un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella pratica quotidiana. Si tratta cioè di gestire tutti i curricoli disciplinari con un approccio che facilita la partecipazione e i risultati positivi per ogni alunno.**

L'approccio inclusivo pone delle sfide in termini di nuove organizzazioni strutturali, riprogettazione dei curricula, attenzione ai bisogni emotivi degli alunni e necessità di una formazione specifica per gli insegnanti.

L'educazione inclusiva e, più specificamente, la didattica inclusiva, propone agli insegnanti un approccio diverso all'insegnamento che offre opportunità di apprendimento ricche e specifiche per tutti, considerando le differenze individuali come un dato di fatto da cui partire e non casi eccezionali da risolvere. L'obiettivo è quello di favorire il massimo grado di apprendimento possibile per tutti, valorizzando non solo le differenze individuali di ogni alunno, ma anche di ogni singolo insegnante con il proprio stile di insegnamento.

**Inclusione non significa chiedersi cosa non va nell'alunno, ma cosa non va nel suo contesto, in questo caso specifico la scuola.**

L'attenzione si sposta sul contesto e non più sulle carenze, le difficoltà e le disabilità degli alunni. Promuovere e realizzare l'inclusione a scuola non significa, quindi, concentrarsi sull'alunno con le sue difficoltà, diversità, disabilità, ma cambiare i contesti in modo che diventino inclusivi e accessibili a tutti. Prima si parlava di didattica integrata come metodologia per coinvolgere i bambini con disabilità, che dovevano adattarsi all'ambiente scolastico. Oggi, invece, l'inclusione si riferisce a strategie mirate alla partecipazione di tutti gli studenti, con l'obiettivo di sfruttare al meglio le potenzialità e le caratteristiche di ciascuno. In questo caso, quindi, **è la scuola che si adatta agli studenti.**

Il concetto di BES su base ICF, quindi, rappresenta un passo avanti verso una maggiore **equità**, che è uno degli elementi costitutivi di una scuola inclusiva e riguarda ogni insegnante, specializzato e curricolare, in modo imparziale, perché si rivolge all'intero gruppo classe indistintamente e non solo agli alunni con disabilità al suo interno.

Comporta quindi una maggiore **responsabilità pedagogico-didattica** rispetto a una delega biomedica. Al consiglio di classe e agli insegnanti viene affidato un compito pedagogico-didattico fondamentale per una moderna professione docente: quello di individuare i soggetti con una situazione di BES non rilevata clinicamente.

Le disposizioni ministeriali dicono che, anche in assenza di documenti specifici, il consiglio di classe/team, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, valuta e comprende le difficoltà ed esprime il proprio parere sul funzionamento problematico dell'alunno e sull'eventuale personalizzazione necessaria al percorso educativo.

Il risultato è una **maggiore corresponsabilità degli insegnanti curricolari**, rispetto alla tendenza a delegare agli insegnanti di sostegno, nella progettazione e nell'attuazione di una didattica generalmente più inclusiva e di forme specifiche di personalizzazione. Si tratta di una questione cruciale che in Italia è dibattuta da anni: l'approccio di delega degli interventi speciali ai soli insegnanti di sostegno è uno dei mali cronici dell'integrazione italiana e deve essere superato con una radicale evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno. Questo è senza dubbio il punto più impegnativo per gli insegnanti, soprattutto per quelli che da anni adottano forme di insegnamento frontali e trasmissive, strutturalmente poco adatte alla personalizzazione e all'individualizzazione (che sono la maggioranza soprattutto nei due ordini di scuola secondaria). I nodi critici evidenziano come il modello italiano sia ancora troppo legato al rigido binomio "alunno con disabilità-insegnante di sostegno", assegnato dall'amministrazione scolastica secondo criteri di quantificazione oraria derivanti dalla certificazione medica. L'evoluzione che si auspica è la **trasformazione degli attuali insegnanti specializzati in tutor**, cioè in risorse che, attraverso la compresenza in classe delle ore di sostegno, siano una presenza attiva e costante in grado di promuovere e valorizzare, insieme all'insegnante curricolare, modalità didattiche inclusive efficaci per tutti gli alunni e improntate ai valori della giustizia come equità (dare a tutti ciò di cui hanno bisogno).

A partire dai contenuti del documento *"Five messages for inclusive education"* presentato dall'Agenzia Europea per i



## ALL IN EDUCATION

Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva<sup>7</sup>, nell'ambito di studi e ricerche in campo pedagogico e didattico in Italia, sono state individuate **tre linee di lavoro per promuovere una scuola inclusiva**, capace di coniugare la prospettiva del riconoscimento della diversità come ricchezza e come valore con il perseguimento dell'equità e delle pari opportunità sopra esposte.<sup>8</sup>

Queste **tre linee operative** fanno riferimento ai seguenti fattori:

- **l'organizzazione del contesto** come ambiente di apprendimento favorevole, motivante e accogliente;
- l'utilizzo di un **approccio didattico volto a promuovere l'inclusione** durante tutte le normali attività didattiche, comprese quelle di natura prettamente disciplinare;
- **l'attenzione da prestare ai bisogni speciali di alcuni alunni**, con riferimento all'area delle disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e di altri bisogni educativi speciali.

Questi fattori portano poi a riflettere sulla delimitazione del profilo e dei percorsi formativi dell'insegnante inclusivo.

19

## SEN A SCUOLA: I 7 PUNTI CHIAVE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

### L'INSEGNAMENTO

La prospettiva dell'inclusione per tutti gli allievi passa attraverso un affinamento delle procedure didattiche, che devono promuovere il ruolo attivo di ciascun allievo, facilitando la partecipazione di tutti, nonché stimolando relazioni interattive e di reciproco sostegno.

La ricerca in questo ambito fornisce agli insegnanti una serie di strategie e approcci molto interessanti che possono essere implementati in riferimento a specifici argomenti curricolari. Con questo si vuole sottolineare il fatto che la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma è caratterizzata da un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella pratica quotidiana:

Sulla base di un'esperienza quarantennale nel campo della ricerca scientifica e metodologica sull'educazione, la didattica e l'inclusione sociale, il Centro Studi Erickson<sup>9</sup>, punto di riferimento in Italia per chi si occupa di disabilità, scuola, sostegno e inclusione, ha elaborato una guida metodologica che illustra **i sette punti chiave**, intesi come principi, **della didattica inclusiva volta a migliorare le condizioni di apprendimento degli** alunni con qualsiasi tipo di **Bisogno Educativo Speciale**. **Si tratta di sette grandi dimensioni attraverso le quali l'insegnante può promuovere l'inclusione all'interno della classe sfruttando al meglio i diversi stili, modi di lavorare e anche materiali che entrano in classe ogni giorno.**

#### 1. La risorsa dei compagni di classe

I compagni di classe sono la risorsa più preziosa per attivare processi inclusivi e, ad oggi, la meno utilizzata.

L'attenzione alla costruzione collaborativa della conoscenza ha opportunamente portato a porre l'accento sul ruolo che le interazioni tra pari possono svolgere nel favorire l'apprendimento, anche con studenti con bisogni educativi speciali. L'apprendimento non è mai un processo solitario, ma è profondamente influenzato dalle relazioni tra pari, dagli stimoli e dai contesti.

Fin dal primo giorno, la collaborazione, la cooperazione e il clima della classe devono essere incoraggiati e lavorati. In particolare, si devono enfatizzare le strategie per il lavoro collaborativo in coppia o in piccoli gruppi.

Le principali strategie didattiche basate su questi principi sono il *tutoraggio tra pari* e l'*apprendimento cooperativo*.

#### 2. L'adattamento come strategia inclusiva

Rispondere ai bisogni educativi speciali presenti in un gruppo classe significa **adattare i materiali, gli obiettivi, la programmazione**; per **valorizzare le differenze individuali**, è necessario conoscere e adattare gli stili di comunicazione, le forme di lezione e gli spazi di apprendimento.

<sup>7</sup> <https://www.european-agency.org/Italiano/publications>

<sup>8</sup> Cottini L., *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora un'educazione speciale?* in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol.17, No.1, Febbraio 2018, pp.11-19

Erickson Ricerca e Sviluppo (a cura di), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Edizioni Erickson, 2015.



I materiali devono essere adattati ai diversi livelli di abilità e **stili cognitivi** presenti in classe. L'adattamento più funzionale si basa su materiali in grado di attivare più canali di elaborazione delle informazioni, fornendo aiuti aggiuntivi e attività di difficoltà graduale.

L'adattamento degli obiettivi e dei materiali è parte integrante del PEI e del LDP.

### 3. Strategie logico-visive, mappe, diagrammi e ausili visivi

Per attivare dinamiche inclusive, è essenziale **rafforzare le strategie logico-visive**, in particolare attraverso l'uso di **mappe mentali** e **mappe concettuali**. Grazie alla loro caratteristica di combinare il codice visivo con poche parole scritte, rendono l'apprendimento più rapido ed efficace e facilitano il recupero delle informazioni durante gli esami scritti e orali, aiutano a creare connessioni logiche, a estrarre parole chiave e concetti fondamentali e a ordinare la presentazione degli argomenti.

Per gli alunni con maggiori difficoltà sono di grande aiuto tutte le forme di schematizzazione e di organizzazione anticipata delle conoscenze e, in particolare, i diagrammi, le linee del tempo, le illustrazioni significative e le flashcard delle regole, così come lo sfruttamento delle risorse iconografiche, gli indici testuali e l'analisi delle fonti visive.

Si tratta comunque di strumenti che facilitano l'apprendimento, ma non sono necessariamente legati a interventi di recupero o di sostegno e per questo motivo, pur essendo una delle strategie compensative più potenti a disposizione degli alunni con DSA, si prestano bene all'insegnamento all'intera classe.

### 4. Processi cognitivi e stili di apprendimento

Per facilitare l'apprendimento e al contempo agevolare il lavoro di tutti all'interno del gruppo classe, è fondamentale anche rafforzare e consolidare i processi cognitivi: memoria, attenzione, concentrazione, relazioni visuo-spaziali-temporali, logica e processi cognitivo-motivazionali. I processi cognitivi e le funzioni esecutive consentono di **sviluppare le abilità psicologiche, comportamentali e operative** necessarie per elaborare le informazioni e costruire l'apprendimento.

Gli interventi didattici che si adattano a questo tipo di obiettivo sono, ad esempio, il *problem solving*, l'*apprendimento basato su progetti*, l'*apprendimento basato su problemi*, l'*apprendimento basato su fenomeni*, il *dibattito*.

Allo stesso tempo, **una didattica realmente inclusiva** deve **valorizzare i diversi stili cognitivi** presenti in classe e le **diverse forme di intelligenza**, sia in termini di alunni che di forme di insegnamento.

Dal punto di vista dell'insegnante, la **conoscenza degli stili di apprendimento** è uno strumento da non sottovalutare. Infatti, gli stili di apprendimento hanno la loro controparte negli **stili di insegnamento**, cioè le preferenze dell'insegnante nella scelta e nella presentazione del materiale e delle attività della classe.

Lo stile di insegnamento dell'insegnante può essere basato sul suo stile di apprendimento o sull'imitazione dei modelli osservati dagli studenti, ma ciò che conta è che può verificarsi una discrepanza tra lo stile di insegnamento e lo stile di apprendimento di alcuni o molti studenti.

Di conseguenza, l'insegnamento può perdere notevolmente di efficacia.

### 5. Metacognizione e metodo di studio

È un obiettivo trasversale di ogni attività didattica accompagnare l'allievo a **sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi**. L'insegnante agisce per sviluppare strategie di autoregolazione e mediazione cognitiva ed emotiva, per strutturare un metodo di studio personalizzato ed efficace, spesso carente negli alunni con difficoltà. Significa stimolare e coinvolgere la capacità di monitorare, controllare e regolare attivamente i propri processi cognitivi. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore del pensiero critico, incoraggiando gli studenti a riflettere sul proprio metodo di studio, a individuare i punti di forza e le aree di miglioramento e a sperimentare approcci diversi per ottimizzare il proprio rendimento scolastico. Le strategie didattiche inclusive che favoriscono un apprendimento più consapevole ed efficace includono, ad esempio, la *flipped classroom*, insieme ai già citati apprendimento cooperativo e problem solving, che incoraggiano la riflessione critica e il pensiero autonomo, consentendo agli studenti di sviluppare la capacità di regolare i propri processi cognitivi.

### 6. Emozioni e variabili psicologiche nell'apprendimento

Le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nella partecipazione. Sono fondamentali per sviluppare



un'immagine positiva di sé e quindi **buoni livelli di autostima e autoefficacia** e uno stile di attribuzione interna positivo. **La motivazione all'apprendimento** è fortemente influenzata da questi fattori, così come le emozioni legate all'appartenenza al gruppo dei pari e al gruppo classe. **L'educazione al riconoscimento e alla gestione delle proprie emozioni e della propria sfera affettiva** è indispensabile per sviluppare la consapevolezza di sé. È fondamentale creare e progettare **esperienze di apprendimento** attraverso le quali gli studenti possano **acquisire consapevolezza di sé e delle proprie emozioni**, favorire reazioni emotive equilibrate e adeguate alle diverse situazioni quotidiane e **raggiungere il benessere personale e sociale**.

Proposte significative sono quelle provenienti dall'*educazione socio-emotiva* o dall'*apprendimento socio-emotivo* (SEL) e dalla *prosocialità*, che si sviluppano a partire da un quadro di riferimento teorico e pratico ispirato al lavoro di Daniel Goleman e in particolare al suo libro "Intelligenza emotiva" (1995). Strumenti e strategie didattiche che favoriscono questo tipo di acquisizione sono, ad esempio, il circle time, lo storytelling, i giochi di ruolo, la didattica laboratoriale sulle *life skills*.

A livello internazionale, uno dei primi approcci cognitivo-comportamentali preventivi nelle scuole è stato quello dell'*Educazione Razionale Emotiva (ERE)*: una strategia preventiva che mira a favorire il benessere emotivo di bambini e adolescenti, intervenendo sia prima che compaiano forme di disagio sia sulle prime manifestazioni di malessere.

In Italia è stato Mario Di Pietro, negli anni '80, a iniziare con i suoi collaboratori ad adattare l'ERE al contesto scolastico.<sup>10</sup> Anche se con un po' di ritardo rispetto ad altri Paesi, in Italia, tra il 2006 e il 2018, è stata sperimentata in alcune scuole *La Didattica delle Emozioni®*: una metodologia di prevenzione, scientificamente sviluppata e testata da psicologi italiani prima di essere proposta agli insegnanti, finalizzata a promuovere e costruire il benessere a scuola.<sup>11</sup>

Nel 2023 è stata avviata in alcune scuole una sperimentazione triennale di Educazione alle Emozioni per alunni dai 6 ai 16 anni, secondo i criteri stabiliti dalla Legge 2782/2022, per insegnare la conoscenza e la gestione delle emozioni. Il progetto, su base volontaria, non prevede ore scolastiche aggiuntive, ma richiede una revisione dei metodi di insegnamento, con l'obiettivo di sviluppare metodologie basate sull'intelligenza emotiva, e prevede che il primo anno sia dedicato alla preparazione degli insegnanti e gli ultimi due al lavoro con gli alunni. L'approvazione della Legge 2782/2022 rappresenta un passo importante per integrare ufficialmente l'educazione emotiva negli istituti italiani, visto che già nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) aveva inserito nell'elenco delle soft skills la competenza emotiva, intesa come la capacità di leggere, interpretare e gestire le proprie e altrui emozioni per stabilire relazioni sane, profonde e arricchenti. Una competenza che, secondo l'OMS, consente di migliorare il successo scolastico, prevenendo l'analfabetismo funzionale, la povertà educativa e l'abbandono scolastico.

## 7. Valutazione, verifica e feedback

Il tema della valutazione è di fondamentale importanza per la progettazione di un curriculum inclusivo. In una prospettiva inclusiva, la **valutazione** deve sempre essere **formativa**, finalizzata al **miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento**.

Una valutazione inclusiva deve tenere conto dei livelli di partenza degli alunni, dei loro progressi e non solo del traguardo finale raggiunto, rispettando i loro bisogni e la loro diversità, che non riguarda solo gli alunni con certificazione.

Ci sono tre aspetti da considerare contemporaneamente in tutto il processo di valutazione:

- **la personalizzazione delle forme di verifica** nella formulazione delle richieste e delle forme di elaborazione da parte dell'alunno;
- momenti di autovalutazione autonoma, in quanto **la valutazione deve sviluppare processi metacognitivi nell'alunno**.
- **il feedback deve essere continuo, formativo e motivante e non punitivo o censorio**.

Tornando al citato modello UDL, un posto importante all'interno del quadro è occupato dal feedback e dall'autovalutazione come strumenti che guidano l'apprendimento, enfatizzando il ruolo dello sforzo e del processo verso il raggiungimento dei

<sup>10</sup> <https://www.ereitalia.org/>

<sup>11</sup> <https://www.gruppolascuola.it/didattica-delle-emozioni>



risultati. Al fine di progettare processi di valutazione inclusivi ispirati al quadro di ricerca UDL, il CAST ha elaborato un vademecum (2020) volto a stimolare negli insegnanti processi riflessivi che possano accompagnarli nel processo di valutazione.<sup>12</sup>

La stessa Agenzia Europea per i Bisogni Speciali e l'Educazione Inclusiva ha sviluppato degli indicatori di risultato per la valutazione inclusiva, con particolare riferimento agli alunni con disabilità che frequentano le classi comuni, e una serie di prerequisiti da perseguire per utilizzare questi indicatori.<sup>13</sup>

### Tecnologie per l'inclusione (TIC)

Anche le **nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)** possono svolgere un ruolo importante come supporto alla didattica inclusiva.

Esse possono svolgere una varietà di funzioni: da quelle che consentono di svolgere attività di base per l'esperienza scolastica, che altrimenti non potrebbero essere svolte da alcuni alunni con disabilità, a quelle che supportano una pianificazione didattica avanzata per l'intera classe, attraverso l'uso di software educativi e l'uso didattico di software, hardware e delle potenzialità della rete.

Il loro utilizzo nelle scuole può essere vantaggioso per tutti, nell'ottica di promuovere un'educazione realmente inclusiva, che non si esaurisca nel cercare di fare le cose allo stesso modo di tutti gli altri, ma che cerchi piuttosto di offrire l'opportunità di fare le cose con gli altri.

Le tecnologie applicate all'istruzione hanno infatti un grande **potenziale**. Esse permettono di innovare **i metodi di insegnamento, enfatizzando**

- **il protagonismo** degli studenti e delle studentesse;
- **l'apprendimento attivo**;
- la personalizzazione dei percorsi didattici in base alle specificità e ai **bisogni educativi speciali** della classe (BES).

L'inclusione è **il punto di forza della** didattica digitale.

### 3. DIDATTICA PERSONALIZZATA COME ATTENZIONE AI BISOGNI SPECIFICI DI ALCUNI STUDENTI

La terza linea guida operativa che abbiamo citato per promuovere una scuola inclusiva sottolinea l'attenzione da prestare ai bisogni speciali di alcuni alunni, con riferimento all'area della disabilità, dei DSA e di altri BES.

Tutte le procedure metodologiche volte a creare classi sempre più inclusive descritte nei punti precedenti non ovviano certo alla necessità di **progettare e attuare anche strategie didattiche che rispondano direttamente ai bisogni speciali degli alunni**.

Si tratta di tutti quegli interventi rivolti al singolo allievo, anche da promuovere su base individuale e magari in contesti separati, fino alla capacità di rispondere ai bisogni specifici di apprendimento, con azioni da sviluppare in un setting collettivo, in piccoli gruppi, in esperienze di tutoring, ecc.

A questo livello, le strategie di intervento che dagli studi in materia appaiono più significative e sviluppabili nelle scuole<sup>14</sup>, sono quelle volte a facilitare l'apprendimento significativo anche negli alunni con gravi disabilità, le strategie di supporto alla comunicazione e quelle per contenere i problemi comportamentali. Ne sono un esempio le strategie derivate dall'*analisi comportamentale applicata*, il *video modelling*, l'*insegnamento strutturato* e le *strategie di visualizzazione*, il *comportamento verbale* e le *procedure di comunicazione aumentativa e alternativa (CAA)* e, infine, gli approcci per gestire i comportamenti problematici degli alunni.

## LO STATO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA IN ITALIA: LIMITI E CRITICITÀ

Sebbene l'Italia sia, almeno dal punto di vista legislativo, tra i Paesi più avanzati in termini di inclusione scolastica, la realtà

<sup>12</sup> Sasanelli L.D., *La valutazione inclusiva nell'Universal Design for Learning: prospettive e pratiche emergenti*, IUL Research -Open Journal dell'Università IUL, Vol. 5, No. 9, 2024, disponibile su

<sup>13</sup> <https://www.european-agency.org/file/11740/download?token=Pfn2zHDV>

<sup>14</sup> Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017



concreta nelle scuole racconta una storia molto più complessa. Il sistema scolastico italiano si basa su principi di equità e inclusione, ma tradurre questi valori in pratiche quotidiane efficaci è tutt'altro che semplice. In molte scuole del nostro Paese, l'inclusione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) rimane un obiettivo ancora da raggiungere. Analizzare e monitorare l'inclusione scolastica significa affrontare una pluralità di elementi, che vanno dagli aspetti strutturali e organizzativi a quelli culturali ed educativi.

### **Risorse limitate**

Una delle principali difficoltà riguarda la scarsità di risorse - economiche, umane e materiali - a disposizione delle scuole. Garantire un ambiente scolastico veramente inclusivo richiede investimenti significativi: servono più insegnanti di sostegno qualificati, ausili didattici adeguati, tecnologie assistive, formazione continua del personale e ambienti accessibili. Tuttavia, molte scuole operano con bilanci ridotti che non consentono loro di offrire il supporto necessario agli studenti con bisogni speciali. È chiaro, quindi, quanto sia urgente aumentare gli investimenti, sia pubblici che privati, per rafforzare l'infrastruttura dell'inclusione.

### **Strutture scolastiche inadeguate**

Non tutte le scuole italiane sono realmente accessibili. Gli edifici scolastici sono spesso datati e presentano barriere architettoniche che ostacolano la partecipazione degli studenti con disabilità fisiche. Ma il problema non è solo fisico: anche la disposizione degli spazi e l'organizzazione delle aule riflettono ancora una visione tradizionale della scuola, difficilmente compatibile con le esigenze della didattica inclusiva, che richiede ambienti flessibili, modulari e partecipativi.

### **Insufficiente formazione degli insegnanti di sostegno**

Un'altra criticità riguarda gli insegnanti di sostegno. In molte scuole, il numero di insegnanti specializzati è ancora insufficiente rispetto alla crescente domanda. Inoltre, capita spesso che gli insegnanti di sostegno vengano assegnati in ritardo o cambino spesso durante l'anno scolastico, compromettendo la continuità didattica. Ancora oggi, non tutti gli insegnanti di sostegno sono stati adeguatamente formati per affrontare i diversi tipi di disabilità presenti in classe.

### **La formazione curricolare degli insegnanti è ancora carente**

La responsabilità dell'inclusione non può ricadere solo sugli insegnanti di sostegno. Tutti gli insegnanti, indipendentemente dalla disciplina o dall'ordine di scuola, devono essere adeguatamente formati per gestire la diversità in classe. Purtroppo, soprattutto nelle scuole secondarie, la formazione specifica sui BES e sui metodi di insegnamento inclusivi non è ancora molto diffusa. È necessario promuovere una cultura della corresponsabilità, in cui ogni insegnante si senta coinvolto nell'educazione di tutti gli alunni, soprattutto di quelli più fragili.

### **Resistenza culturale al cambiamento**

Un ostacolo spesso sottovalutato è rappresentato dalle barriere culturali. In molte scuole permane un approccio didattico tradizionale, incentrato sull'insegnamento frontale e sulla trasmissione unidirezionale delle conoscenze. Questo approccio non è adatto alle esigenze degli studenti con BES, che avrebbero bisogno di metodologie più attive, partecipative e personalizzate. Cambiare mentalità e pratiche consolidate richiede tempo, formazione e un forte sostegno istituzionale.

### **Aule sovraffollate**

Le dimensioni delle classi sono un problema ben noto. Quando ci sono troppi studenti, diventa difficile, se non impossibile, fornire un'attenzione individuale a ciascuno. In queste condizioni, gli studenti con BES rischiano di passare inosservati o di non ricevere il supporto necessario. Ridurre il numero di alunni per classe sarebbe una misura importante per favorire l'inclusione.

### **Insufficiente supporto specialistico esterno**

L'inclusione scolastica non può essere un compito esclusivo della scuola: richiede la collaborazione di figure esterne, come logopedisti, psicologi, educatori e assistenti alla comunicazione. Tuttavia, la disponibilità di questi professionisti è spesso limitata, soprattutto in alcune aree geografiche. Anche la partecipazione dell'ASL alla stesura dei PEI (Piani Educativi Individualizzati) è spesso marginale, riducendo l'efficacia degli interventi integrati.

### **Procedure burocratiche complesse**

L'identificazione dei BES e la definizione di percorsi personalizzati passano attraverso procedure spesso lente e complicate. I ritardi nelle diagnosi, nelle autorizzazioni e nella predisposizione dei piani educativi possono compromettere seriamente l'efficacia degli interventi. Semplificare le procedure e snellire la burocrazia sarebbe un grande passo avanti.

### Disparità territoriali

La qualità dell'inclusione varia notevolmente a seconda del territorio. Le scuole delle aree urbane o più ricche hanno spesso accesso a maggiori risorse rispetto a quelle delle aree rurali o svantaggiate. Questa disparità genera profonde ingiustizie educative e mina il principio di uguaglianza delle opportunità su cui dovrebbe basarsi il nostro sistema educativo.

### Coinvolgimento delle famiglie

Un'inclusione efficace dipende anche dal coinvolgimento attivo delle famiglie. Tuttavia, i genitori degli studenti con BES non sempre vengono ascoltati o coinvolti nei processi decisionali. A volte mancano informazioni chiare, strumenti di comunicazione efficaci o opportunità di partecipazione reale. La costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie è invece fondamentale.

### Transizioni scolastiche difficili

Il passaggio da un grado di scuola all'altro - ad esempio dalla primaria alla secondaria - può essere fonte di stress e difficoltà per molti studenti con BES. Cambiano gli ambienti, gli insegnanti, i metodi di insegnamento. Senza un adeguato accompagnamento, queste transizioni possono trasformarsi in momenti critici che compromettono la continuità dell'inclusione.

### Assenza di strumenti per valutare la qualità dell'inclusione

Infine, un limite che non è stato ancora affrontato è la mancanza di strumenti sistematici per valutare la qualità dei processi inclusivi. Senza monitoraggio, non è possibile individuare i punti critici e attivare strategie di miglioramento. La valutazione deve diventare parte integrante della cultura scolastica, non come forma di controllo, ma come strumento per crescere, riflettere e migliorare le pratiche.

Alla luce di ciò, l'inclusione scolastica in Italia è ancora un obiettivo parzialmente realizzato. Le buone intenzioni normative devono tradursi in azioni concrete, supportate da risorse adeguate, formazione continua, innovazione metodologica e una vera collaborazione tra scuola, famiglia, territorio e istituzioni.

## Metodologie didattiche inclusive: Co-Teaching e Storytelling

### 1) CO-TEACHING

Il **Co-teaching** è una metodologia didattica finalizzata all'**inclusione** in cui due o più insegnanti, nello specifico insegnanti curricolari e di sostegno, **collaborano** nello stesso contesto scolastico e condividono quindi lo stesso ambiente. Il Co-teaching è nato negli **Stati Uniti**, dove è apparso per la prima volta, e si è sviluppato negli anni '90 con l'obiettivo di un'educazione inclusiva per tutti gli studenti. Tra il 1993 e il 1996, sono state le **amiche Marilyn e Lynne Cook** a formalizzare la buona pratica del lavoro di squadra tra insegnanti come un vero e proprio modello pedagogico.

In **Italia** il Co - Teaching ha iniziato a diffondersi negli anni Duemila, grazie alla **Legge 170/2010**, alle successive **Linee guida per l'inclusione scolastica** e al contributo di altri importanti studiosi, come **Dario Ianes**.

#### Co - Teaching: la chiara definizione e il contributo di Dario Ianes

**Ianes**, pedagogo e docente universitario, una delle figure più autorevoli nel panorama italiano per quanto riguarda la pedagogia speciale e l'inclusione scolastica, ci aiuta a definire chiaramente il Co - Teaching, intendendolo come:

- una **collaborazione ben strutturata** tra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno ;
- una collaborazione basata su una **chiara definizione dei ruoli**
- **pianificazione condivisa**
- **riflessione continua** sui risultati educativi.

**Ianes ha elaborato un modello operativo di Co - Teaching specificamente pensato per il contesto scolastico italiano**, integrando riflessioni teoriche, esperienze e strumenti metodologici pratici. Tra i contributi di Ianes c'è quello di aver pensato anche agli insegnanti "alle prime armi", fornendo loro ausili concreti (come format di pianificazione, check-list, griglie di osservazione e modelli di documentazione), utili per tutti gli insegnanti, le scuole e per rendere il Co - Teaching



fattibile, sostenibile e replicabile. Il pedagogo ritiene che la **formazione degli insegnanti** e il **clima collaborativo** siano elementi essenziali per il successo del Co - Teaching, da intendersi come una strategia orientata al miglioramento della qualità dell'insegnamento per *tutti gli* studenti e non esclusivamente per gli alunni con bisogni educativi speciali, andando oltre il semplice supporto individuale per raggiungere una reale inclusione.

Come sottolineato dallo stesso Ianes, il Co - Teaching, quindi, va oltre la semplice compresenza in quanto si basa su un lavoro di squadra caratterizzato da una **consapevole divisione dei ruoli** che bisogna saper condividere e negoziare, talvolta acquisendone di nuovi. La relazione, inoltre, non rimane circoscritta tra gli insegnanti, ma si estende e include gli studenti stessi, in una prospettiva e in un contesto in cui il Co - Teaching, se ben strutturato, porta **benefici** a entrambe le parti.

### Benefici del Co - Teaching

Secondo recenti dati raccolti da Ianes, attraverso esperienze di Co-Teaching realizzate all'interno di contesti scolastici italiani (Erikson, 2022), emerge come gli insegnanti traggano importanti benefici in termini di collaborazione professionale. Nelle realtà in cui il Co-Teaching è ben strutturato e applicato in modo continuativo, infatti, gli insegnanti risultano avere: una diminuzione del carico didattico individuale, un aumento della loro capacità di differenziare l'insegnamento, un miglioramento della gestione della classe e una più ampia condivisione delle strategie inclusive.

Tutto questo, d'altra parte, migliora il successo scolastico: sperimentando un modello collaborativo e cooperativo dei loro insegnanti, gli studenti stessi imparano a diventare più cooperativi. Da un punto di vista pedagogico, **Jerome Bruner** ha infatti sviluppato il concetto di "**SCAFFOLDING**", secondo il quale uno studente riceve un aiuto temporaneo per imparare qualcosa che non sarebbe in grado di realizzare da solo. Nel Co - Teaching, la figura dell'insegnante di sostegno, insieme a quella dell'insegnante curricolare, funge *da impalcatura*: attraverso un ambiente completamente nuovo che viene creato, lo studente impara attraverso l'interazione e la mediazione.

Lo stesso **Lev Vygotskij**, d'altra parte, sottolineava come l'apprendimento raggiunga un **LIVELLO INTRAPERSONALE** solo dopo essere passato attraverso un **LIVELLO INTERPERSONALE** e quindi "tra persone".

È chiaro, quindi, che gli studenti imparano meglio quando i loro insegnanti collaborano e che questi ultimi, d'altro canto, crescono in termini di esperienza, competenza e relazione con gli altri.



Vantaggi per gli studenti	Vantaggi per gli insegnanti	Benefici per la scuola
<ul style="list-style-type: none"><li>- opportunità di arricchimento</li><li>- flessibilità didattica in classe</li><li>- accesso a una varietà di strategie didattiche supportate da due insegnanti altamente qualificati</li><li>- un sistema di supporto per gli insegnanti che risponde alle esigenze degli studenti</li><li>- opportunità di interazione tra pari</li><li>- "accomodamenti ragionevoli" (Convenzione ONU, 2006), metodi compensativi/dispensativi condivisi per tutti gli studenti</li><li>- riduzione dell'esclusione per gli studenti con disabilità</li><li>- esposizione a modelli sociali positivi di insegnamento</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- responsabilità condivisa, che alleggerisce il carico di lavoro di entrambi gli insegnanti</li><li>- proprietà combinate di ambienti educativi e didattici</li><li>- maggiore collaborazione nello sviluppo e nella realizzazione delle lezioni</li><li>- obiettivi comuni</li><li>- minore isolamento dell'insegnante</li><li>- maggiore efficacia dell'insegnante</li><li>- responsabilità condivisa per il successo accademico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- creazione di una cultura scolastica basata sulla collaborazione</li><li>- creazione di un sistema di supporto per tutti gli insegnanti</li><li>- diminuzione del rapporto studenti/insegnanti</li></ul>

Benefici del Co-teaching

Promuovere il Co - Teaching, quindi, diventa essenziale:

### Le tre dimensioni del Co - Teaching

#### 1) Co - Design

Questo è da considerarsi un momento essenziale dell'intero processo, in quanto si tratta di una fase iniziale che comporta diversi elementi e compiti specifici.

In primo luogo, è auspicabile che gli insegnanti curricolari e di sostegno dedichino del tempo al **dialogo** e a una più profonda comprensione reciproca, poiché questa è la fase in cui si condividono, si comprendono e si definiscono aspetti reciproci quali:

- metodi / tecniche educative / metodi e approcci didattici personali,
- visioni e filosofie
- aspettative e strumenti di lavoro,
- consapevolezza delle caratteristiche professionali, intese come punti di forza e di debolezza,
- significati,
- pensieri,
- ruoli,
- linguaggio comune.

Ovviamente, il dialogo è uno strumento di lavoro essenziale in ogni fase e determina un altro compito importante per gli insegnanti: quello di saper scegliere e adottare il tipo di dialogo più appropriato e coerente con la specifica fase progettuale in corso/momento.

progetto in corso/momento.

Tipo di dialogo	Situazione iniziale	Obiettivo del dialogo	Obiettivo dei partecipanti	Risultato
Persuasione	Opinioni contrastanti	Persuadere l'altro	Dimostrare la propria tesi	Accettazione/rifiuto della tesi
Ricerca	Necessità di prove	Trovare l'ipotesi migliore	Verifica delle prove	Ipotesi meglio supportata
Scoperta	Necessità di trovare una spiegazione ai fatti	Chiarire il problema	Scambio di informazioni	Accordo
Negoziazione	Interessi o conflitti	Raggiungere un compromesso	Ottenere ciò che si vuole	Accordo
Raccolta di informazioni	Mancanza di informazioni	Ottenere informazioni	Chiedere o dare informazioni	Scambio di informazioni
Risoluzione	Dilemma o problema pratico	Prendere una decisione	Coordinare le azioni	Decisione di consentire l'azione
Eritico	Conflitto personale	Rivelare le radici profonde del conflitto	Sconfiggere l'avversario	Risultato improbabile

*Tipi di dialogo e vantaggi del co-documento (Walton & Krabbe, 1995)*

In generale, ci sono tre aspetti principali e indispensabili che devono essere discussi prima di iniziare la fase successiva e centrale:

- gli obiettivi,
- i bisogni/aspirazioni degli studenti,
- le tecniche di insegnamento.

Possiamo riassumere la Co-progettazione come un'attività "dialogica" e "relazionale".

## 2) Co-teaching

Cook e Friend, nel 1995, hanno identificato **sei modelli di co-docenza** ai quali possiamo fare riferimento ancora oggi:

- 1. Un insegnante insegna / l'altro osserva (One Teaching / One Observing):** La chiave di questa strategia è l'osservazione. Mentre un insegnante conduce la lezione, l'altro osserva attentamente i comportamenti specifici sia dell'insegnante che tiene la lezione sia degli studenti e raccoglie dati sul comportamento e sull'apprendimento.
- 2. Uno che insegna/uno che assiste:** Questa è la strategia più comune nelle classi e consiste nel fatto che un insegnante spiega mentre l'altro si muove nell'aula per sostenere individualmente coloro che hanno bisogno di aiuto.
- 3. Insegnamento a stazioni:** ogni insegnante gestisce una "stazione" in cui gli studenti sono divisi in gruppi e svolgono compiti diversi.

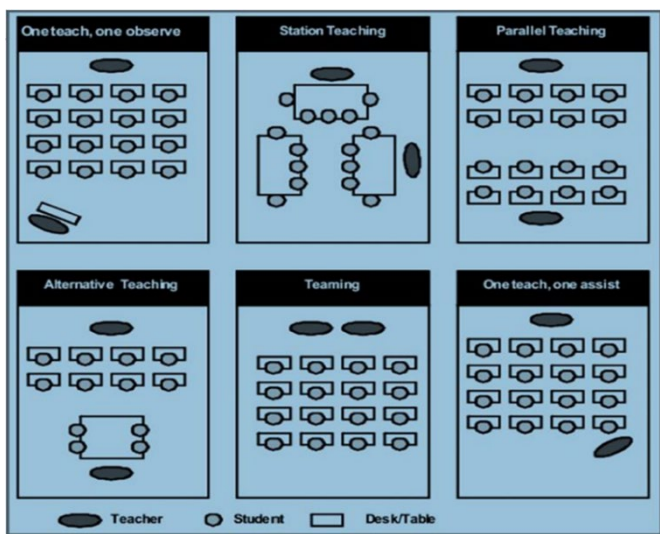


**4. Insegnamento parallelo:** questa è la strategia che viene generalmente scelta quando si vuole facilitare l'interazione tra studente e insegnante, in quanto il gruppo classe viene diviso in due sottogruppi, riducendo così il rapporto studenti/insegnante. Ogni insegnante insegna lo stesso contenuto in modo indipendente.

**5. Insegnamento alternativo:** un insegnante lavora con un gruppo più numeroso mentre l'altro lavora con un gruppo più piccolo che ha esigenze specifiche. Si tratta di una strategia efficace per facilitare l'"istruzione differenziata".

**6. Insegnamento in team:** questa strategia rappresenta la più difficile, poiché entrambi gli insegnanti sono coinvolti simultaneamente e attivamente nella lezione. Il successo di questo modello è strettamente legato alla capacità degli insegnanti di fornire istruzioni simultaneamente. Ciò che va sottolineato è che entrambi possono intervenire e mettersi a disposizione degli alunni (ad esempio, rispondendo alle loro domande). Condividendo completamente l'azione didattica, non c'è un leader agli occhi degli studenti.

In questa fase, si può ricordare ancora una volta **Vygotskij**, con la sua teoria sulla **ZONA DI SVILUPPO PROSPETTIVA (ZSP)**. Per lo studioso, si tratta dello spazio/distanza tra ciò che un individuo può fare da solo o con l'aiuto di un adulto/soggetto più esperto. In questo quadro, quindi, il Co - Teaching si inserisce bene in questa teoria in quanto permette a tutti gli studenti, anche e soprattutto a quelli con maggiori difficoltà, di apprendere anche contenuti via via più complessi, grazie all'aiuto costante e diretto degli insegnanti. Questi si collocano esattamente nella loro zona di sviluppo prossimale.



Schema illustrativo - Sei modalità di Co - Insegnamento

### 3) Co-valutazione

La co-valutazione rappresenta l'ultima fase e consiste nella riflessione degli insegnanti sui risultati ottenuti. Anche in quest'ultima fase il dialogo è un elemento chiave, attraverso il quale si possono condividere le osservazioni. Questa fase riguarda la valutazione totale/finale e può includere, ad esempio, la scelta di rubriche condivise.

### Co-teaching: gli ostacoli

A questo punto appare chiaro come il Co-teaching sia una pratica efficace per promuovere una cultura inclusiva nell'educazione scolastica; per contribuire a rendere la scuola stessa e il suo ambiente accogliente e inclusivo per tutti gli studenti; per migliorare non solo il loro successo scolastico ma anche l'efficacia dell'insegnamento stesso e il comportamento positivo degli insegnanti.



D'altra parte, il Co-Teaching si basa sulla combinazione di molti elementi, principalmente legati alle **competenze** e all'**esperienza** degli **insegnanti**, per **allontanarsi dalla più tradizionale lezione frontale** a favore di una **valorizzazione delle esigenze di tutti gli studenti** in un **clima di condivisione e dialogo**.

È così che il Co-Teaching, pur essendo una metodologia didattica che vuole diffondersi sempre di più, può incontrare diversi **ostacoli**, alcuni legati a vincoli organizzativi che possono comprometterne l'efficacia, (orari o mancanza di spazi), altri legati a una **difficoltà al cambiamento**, a una **mancanza di formazione** e/o a un **disagio nella gestione del ruolo**.

L'OCSE, nel 2009, ha sottolineato che:

- **Gli insegnanti che hanno una formazione più approfondita** appaiono anche **più disposti a** collaborare con i colleghi, riconoscendo il supporto professionale come un arricchimento dell'insegnamento;
- **Quelli che, al contrario, hanno un'esperienza più lunga**, sono **più rigidi** e riluttanti nell'adottare nuovi metodi di insegnamento perché hanno più poca dimestichezza con le pratiche educative inclusive/collaborative; il **timore di perdere il controllo della classe** o la **mancanza di fiducia nei confronti dei colleghi**.

L'insegnamento collaborativo richiede infatti:

- **Conoscenze e competenze specifiche**, strettamente legate alla comunicazione;
- una certa **flessibilità** che può essere ricondotta alle fasi necessarie per un co - insegnamento efficace, a partire dalla co - pianificazione. Infine, i ruoli, sopra indicati come elementi essenziali, devono essere chiaramente definiti sulla base del rispetto reciproco, altrimenti si rischia di emarginare uno dei due insegnanti "in gioco".

Diventa allora utile chiedersi: chi è l'insegnante inclusivo?

### Il profilo dell'insegnante inclusivo

Sulla base dell'Index for Inclusion del 2002, (**Booth e Ainscow**), un documento significativo per l'inclusione scolastica, sono stati incapsulati i quattro valori fondamentali dell'insegnante inclusivo:

**1. Valorizzare la diversità degli alunni** significa sapere che la differenza è una ricchezza e che l'integrazione scolastica non è mai negoziabile; essere consapevoli che l'insegnante, così come la scuola stessa, ha un grande impatto sull'**autostima** degli alunni. Un insegnante inclusivo sa che la diversità non può essere vista come un'idea statica e che deve essere sostenuta con approcci didattici efficaci per questi scopi.

**2. Sostenere tutti gli alunni** implica avere delle aspettative nei loro confronti e un'idea di apprendimento che non sia solo accademica, ma anche pratica, sociale ed emotiva. Le aree di competenza riguardano la percezione della famiglia di ogni studente come risorsa integrante e fondamentale per promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione. Un insegnante inclusivo è consapevole di essere responsabile dell'apprendimento dei propri alunni ed è sua responsabilità facilitarlo, adattando, se necessario, metodi di studio e di insegnamento specifici.

**3. Lavorare in gruppo** è ciò che incarna esattamente il Co-teaching e che l'integrazione scolastica stessa richiede. e che l'integrazione scolastica stessa richiede. È quindi una competenza indispensabile per un insegnante inclusivo saper lavorare in gruppo e riconoscere la collaborazione come approccio essenziale.

**4. Garantire uno sviluppo professionale continuo per se stessi** è, infine, il quarto valore di un insegnante inclusivo. I cambiamenti sono costanti, le richieste degli alunni cambiano ed è fondamentale avere le giuste competenze per poter rispondere e gestirle. L'insegnamento è di per sé un'attività di apprendimento.

Saper riconoscere l'unicità di ogni studente; favorire il lavoro di gruppo; valorizzare l'intero processo di apprendimento (senza ridurlo a mero prodotto finale); utilizzare percorsi talvolta differenziati, in cui inserire attività di *cooperative*



learning/tecnologie/laboratori, sono, non a caso, i fondamenti di quella che può essere definita una didattica realmente inclusiva, nonché i principi elaborati da **Ianes**.

### Un esempio di co-docenza in una scuola secondaria di secondo grado

Sebbene il Co - Teaching sia una metodologia didattica in Italia in via di consolidamento, esistono esempi ispiratori, emblematici e di riferimento.

Un'esperienza significativa è stata realizzata in una **scuola secondaria di secondo grado della provincia di Verona**, nello specifico in un Istituto Tecnico Statale, con un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo.

L'esperienza è stata pubblicata internamente all'istituto e inserita in una raccolta di buone pratiche sull'inclusione scolastica nel 2022 da Ianes. 30

Sono stati attuati **interventi di co-docenza**:

- grazie alla collaborazione di un insegnante curricolare e di un insegnante di sostegno,
- all'interno di una classe terza,
- utilizzando un'**applicazione alternata** di tutte e sei le modalità di Co - Teaching,
- invitando gli studenti a valutare settimanalmente la qualità del co-documento attraverso **questionari** anonimi.

Gli stessi interventi hanno portato alle seguenti **conclusioni**:

- maggiore coinvolgimento da parte degli studenti, con partecipazione e maggiore motivazione registrata per quelli a rischio di **abbandono**;
- spirito di **collaborazione e cooperazione** tra gli studenti, con una più facile gestione della classe da parte degli insegnanti;
- miglioramento della **flessibilità metodologica** degli insegnanti coinvolti.

Questa esperienza, di cui sono stati evidenziati alcuni punti salienti, offre diversi spunti **di riflessione**.

Gli esiti positivi riportati sono infatti il risultato di un lavoro di squadra ben strutturato, a partire dalla fase di **co-progettazione** (come dimostra la particolarità di implementare tutte le modalità di Co-teaching, previste dal progetto stesso) fino alla **fase di valutazione**.

Rispetto a quest'ultima, infatti, per un Co-teaching di successo è importante adottare sistematicamente **strumenti operativi specifici**, come format di progettazione condivisa di unità didattiche, diari di bordo, check-list per il monitoraggio dei ruoli e delle strategie adottate o, come in questo caso, **questionari** rivolti agli studenti per valutarne l'efficacia percepita.

### Co-docenza in Apro Formazione

#### Analisi e descrizione del modello di co-docenza applicato

##### Modello adottato

L'intervento didattico descritto si inquadra principalmente nel modello di co-docenza denominato Didattica Alternativa, integrato da elementi tratti dai modelli One Teach/One Observe e One Teach/One Assist. Questa configurazione ha permesso un'efficace differenziazione delle strategie didattiche, calibrate sulle specifiche esigenze educative degli studenti coinvolti, garantendo un'attenzione personalizzata e mirata.

##### Modalità di attuazione

L'esperienza è stata realizzata presso la Scuola di Formazione Professionale APRO, situata ad Alba (CN), all'interno della I classe del corso di Estetica, composta da 21 studenti, alcuni dei quali con Bisogni Educativi Speciali (BES). La co-



docenza si è svolta in collaborazione con l'insegnante di inglese curricolare.

L'attività iniziale, proposta dall'insegnante curricolare, consisteva nella preparazione di 36 domande guida destinate a preparare gli studenti a una prova orale programmata, da svolgere come esercizio individuale a casa. Tuttavia, si sono subito evidenziate difficoltà da parte di alcuni studenti nella capacità di recuperare autonomamente le informazioni, di comprenderle e di organizzare efficacemente le risposte.

In risposta a queste criticità, è stato avviato un processo di co-progettazione didattica che ha portato alla rielaborazione congiunta dell'attività originale con le seguenti modifiche:

- Trascrizione computerizzata delle 36 domande in un formato domanda-risposta, con spazi adeguati per facilitare la consultazione e la strutturazione dei contenuti.
- Suddivisione della classe in due gruppi distinti: l'insegnante curricolare ha seguito il gruppo maggioritario, mentre l'insegnante di sostegno ha sostenuto un piccolo gruppo composto dagli studenti con maggiori difficoltà.
- Svolgimento di attività guidate in piccoli gruppi, che prevedevano la traduzione delle domande in italiano per facilitare la comprensione linguistica, l'accompagnamento nella lettura e nella sintesi dei testi di riferimento e il supporto nella stesura delle risposte scritte, con particolare attenzione alla semplificazione linguistica e alla mediazione cognitiva.

### Risorse impiegate

L'implementazione di questo modello di co-docenza ha richiesto le seguenti risorse:

- Personale: presenza contemporanea di due insegnanti (curricolare e di sostegno) con competenze specifiche nella co-progettazione didattica e nella gestione collaborativa della classe.
- Materiali e metodi didattici: utilizzo di materiali digitalizzati, dispense adattate e strumenti di mediazione linguistica per facilitare l'accesso ai contenuti.
- Organizzazione: articolazione degli spazi e dei tempi di lavoro per consentire il lavoro in sottogruppi e la realizzazione di interventi personalizzati.
- Documentario: raccolta e archiviazione di prove fotografiche e scritte a supporto della valutazione qualitativa e condivisa dell'intervento.

### Risultati ottenuti

L'implementazione del modello ha prodotto risultati rilevanti:

- Aumento della partecipazione attiva delle studentesse con maggiori difficoltà, migliorando il loro coinvolgimento.
- Miglioramento della comprensione dei contenuti della materia e aumento della percezione di autoefficacia nello studio individuale.
- Consolidamento della relazione educativa attraverso la creazione di un clima di fiducia e di sostegno reciproco.
- Riconoscimento del valore dell'intervento come buona pratica replicabile da parte del team docente.
- Diffusione dell'esperienza ad altri insegnanti, promuovendo una cultura professionale orientata alla collaborazione e all'inclusione.

### Gruppo target

L'intervento è stato rivolto agli studenti dei corsi di formazione professionale, in particolare alla prima classe del corso di Estetica. Il gruppo era composto principalmente da adolescenti di sesso femminile, con una presenza significativa di studentesse con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali riconosciuti, in particolare con difficoltà nell'interpretazione dei testi, nella sintesi delle informazioni e nell'organizzazione dello studio in autonomia. Un'attenzione specifica è stata rivolta al sottogruppo con maggiori criticità cognitive e linguistiche, che ha beneficiato di un intervento didattico personalizzato e intensificato.

### Conclusioni

L'esperienza descritta costituisce un esempio tangibile di come il co-teaching, se progettato e attuato con un approccio inclusivo e collaborativo, possa essere una leva pedagogica efficace per favorire un apprendimento significativo e superare le barriere educative. La sinergia tra gli insegnanti ha evidenziato l'importanza della flessibilità metodologica, della coerenza delle strategie didattiche e della condivisione di una visione educativa comune, elementi indispensabili per realizzare una scuola equa, inclusiva e centrata sullo studente.



Lo storytelling è l'arte di trasmettere contenuti attraverso la narrazione. Non si tratta semplicemente di "raccontare storie", ma di strutturare esperienze, emozioni e significati in forme narrative che possano coinvolgere, ispirare e lasciare un segno. In campo educativo, lo storytelling è un prezioso strumento pedagogico e comunicativo.

Applicato al contesto scolastico, lo storytelling permette di

- migliorare i percorsi di apprendimento individuali e collettivi
- promuovere l'identità e la cultura dell'istituto
- rafforzare il senso di appartenenza alla comunità scolastica;
- facilitare il dialogo con il territorio e con i partner nazionali e internazionali.

"Narrare la scuola" significa dare visibilità a ciò che si vive quotidianamente: progetti, relazioni e trasformazioni. Significa concentrarsi non solo sui risultati, ma sul percorso, sulle sfide, sulle scelte fatte e sulle competenze sviluppate. In questo progetto, lo storytelling assume anche una funzione fondamentale di condivisione delle buone pratiche, di diffusione dei risultati e di costruzione di una memoria collettiva che possa ispirare altre scuole e contesti educativi.

Lo storytelling scolastico può essere veicolato attraverso diversi linguaggi e strumenti: testi scritti, video, podcast, immagini e testimonianze di prima mano. La sua efficacia risiede nella capacità di rendere vivi e accessibili i contenuti educativi, traducendo l'esperienza scolastica in una narrazione autentica, coerente e significativa.

In breve, la narrazione è un ponte tra la scuola e il mondo, uno strumento per raccontare chi siamo, dove siamo diretti e quali valori ci guidano nel nostro percorso educativo.

Nella letteratura del XX secolo, la narrazione è stata studiata in diverse discipline, come la psicologia, l'antropologia, la pedagogia e la comunicazione.

Jerome Bruner, psicologo e pedagogista, è stato tra i primi a parlare di "pensiero narrativo" (in contrapposizione al pensiero logico). In *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), ha sottolineato come le storie siano un modo naturale di comprendere il mondo.<sup>15</sup> Walter Fisher ha introdotto il paradigma narrativo, secondo il quale gli esseri umani sono essenzialmente *homo narrans*: le persone si orientano nel mondo attraverso le storie piuttosto che attraverso la logica astratta.<sup>16</sup> Howard Gardner, nel contesto della teoria delle intelligenze multiple, valorizza l'intelligenza narrativa come componente fondamentale del pensiero umano.<sup>17</sup> Paul Ricoeur, filosofo francese, in *Temps et récit* (1983-1985) esplora il rapporto tra tempo e narrazione, mostrando come la narrazione organizza l'esperienza umana.<sup>18</sup> Joseph Campbell, autore di *L'eroe dai mille volti* (1949), identifica un modello narrativo archetipico ("il viaggio dell'eroe") che ha influenzato anche la pedagogia e la comunicazione.<sup>19</sup>

La narrazione in ambito educativo ha iniziato a prendere forma negli anni '70 e '80 nei Paesi anglosassoni, soprattutto negli Stati Uniti e in Inghilterra. Ecco alcuni esempi: lo Storytelling Movement nel contesto anglo-americano ha enfatizzato la narrazione orale come strumento di apprendimento linguistico ed emotivo. Vivian Gussin Paley, un'educatrice americana pioniera nell'uso della narrazione in età prescolare, ha utilizzato il "racconto del bambino" come strumento di ascolto e di

---

J. Bruner sostiene che l'azione umana si sviluppa attraverso tre modalità di rappresentazione: azione, immagine e linguaggio. Questi diversi tipi di rappresentazione ci permettono di organizzare l'esperienza e di elaborare le informazioni provenienti dall'ambiente.

<sup>16</sup>Questo paradigma sostiene che tutta la comunicazione umana avviene attraverso il racconto o la narrazione di eventi. Questa teoria suggerisce che tutti gli esseri umani sono narratori e che una buona storia è più persuasiva di un'argomentazione.

<sup>17</sup>H. Gardner crede nell'esistenza di nove forme di intelligenza, che rifiuta di considerare come un fenomeno unitario.

<sup>18</sup>Per P. Ricoeur, l'esperienza della narrazione è fondamentale nella costruzione della nostra identità, poiché ci permette di interpretare eventi discontinui. L'identità non è definita da caratteristiche fisse, ma dalla storia che il soggetto racconta di sé.

<sup>19</sup>Questo "viaggio" è un percorso di trasformazione e crescita personale che l'eroe intraprende e che si articola in diverse tappe: il mondo ordinario, la chiamata all'avventura, il rifiuto della chiamata, l'incontro con il mentore, il superamento della soglia, le prove, l'incontro con l'ombra, l'apoteosi, la ricompensa, il ritorno, il nuovo mondo. È quindi il viaggio verso la realizzazione di sé e rappresenta un cambiamento sostanziale.



crescita.<sup>20</sup> Il Progetto Zero (Università di Harvard), un programma fondato da H. Gardner e altri studiosi di , ha esplorato il potenziale delle narrazioni nei processi cognitivi e creativi degli studenti.

In Italia, lo storytelling scolastico si è diffuso tardivamente, ma soprattutto grazie a:

- *laboratori di teatro e scrittura creativa*
- *Metodologie narrative nei percorsi di educazione alla cittadinanza*
- *pratiche didattiche legate all'inclusione e alla memoria (ad esempio, progetti per la Giornata della Memoria, storie locali, storytelling interculturale).*

Oggi, con il digitale, lo storytelling ha assunto nuove forme: digital storytelling, video storytelling, podcast educativi, diventando un linguaggio pedagogico trasversale e interattivo.

### **Lo storytelling scolastico in Italia: contesto, pratiche e prospettive**

In Italia, lo storytelling scolastico ha conosciuto una crescita significativa negli ultimi due decenni, grazie alla diffusione di metodologie didattiche attive e inclusive. Sebbene lo storytelling sia sempre stato parte integrante dell'insegnamento, la sua formalizzazione come metodo educativo è più recente e risente di influenze pedagogiche internazionali, adattate al contesto culturale italiano.

Lo storytelling è oggi utilizzato in molti contesti scolastici, a vari livelli:

#### *Nella narrazione autobiografica e identitaria:*

- Progetti come "*Il mio diario*" o "*Io come sono*" promuovono la narrazione personale come forma di conoscenza di sé e di inclusione.
- Viene spesso utilizzata in contesti multiculturali per evidenziare le origini e le storie degli studenti.<sup>21</sup>

È interessante approfondire la Narrazione Autobiografica come metodo e pratica inclusiva, poiché secondo l'*Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Interculturalità* (MIUR, 2015) l'"approccio universalistico della nostra scuola deve oggi misurarsi e coniugarsi con le specificità e le storie di chi ci vive e con le trasformazioni della popolazione scolastica avvenute negli ultimi anni". Questo include anche una trasformazione culturale e linguistica. Affinché l'altro sia riconosciuto come "amico", è necessario fornirgli gli strumenti per "parlare di sé", sia attraverso una storia personale sia attraverso una storia "oggettiva", ricca di riferimenti reali, in cui ognuno possa riconoscersi. *L'Autobiografia degli incontri interculturali*, secondo il Consiglio d'Europa, va in questa direzione; è uno strumento che può rappresentare una soluzione inclusiva in ogni contesto scolastico e formativo. Attraverso la pratica dell'auto-narrazione il discente può sviluppare la consapevolezza della propria identità e del proprio sé. I quattro elementi dell'autobiografia sono strutturati come segue:

- *Conoscenze e competenze.* Scoprire le proprie conoscenze e competenze nel confronto con le persone, ponendo domande e cercando informazioni; prendere coscienza dei propri pregiudizi e delle proprie idee.
- *Comportamento.* Adattare il proprio comportamento a nuove situazioni e a persone diverse, essere sensibili ai diversi modi di comunicare.
- *Atteggiamenti e sentimenti.* Saper assumere il punto di vista di un'altra persona, immaginare i suoi sentimenti e i suoi pensieri.
- *Azione.* Come conseguenza di ciò, essere in grado di interagire con altre persone per cambiare le cose e relazionarsi con altre persone.

Chi utilizza *L'Autobiografia* ha l'opportunità di impegnarsi in competenze utili a comprendere le proprie reazioni alla diversità determinata dall'incontro con nuove culture. *L'AIE* può essere utilizzata nelle scuole e in tutti gli altri ambienti educativi, è uno strumento che promuove l'autovalutazione e lo sviluppo personale ed è disponibile in una versione per gli

<sup>20</sup>Questa pratica prevede che un adulto si sieda in mezzo al gruppo di bambini e scriva ogni parola della loro storia, ascoltando i loro racconti. Una volta scritte le storie, la guida permette al bambino di recitarle. Questo approccio permette di valutare la creatività e il linguaggio del bambino.

<sup>21</sup>È una metodologia pedagogica che utilizza la scrittura e l'auto-narrazione per promuovere la crescita personale, la consapevolezza di sé e il miglioramento delle capacità di comunicazione. Si basa sull'idea che raccontare la propria storia aiuti a comprendere meglio se stessi e il mondo che ci circonda. Fa parte di un contesto più ampio di cura di sé e della memoria.



## ALL IN EDUCATION

studenti più giovani, fino a 11 anni, e in una versione standard per tutti gli altri.<sup>22</sup>

Lo storytelling nella didattica disciplinare e nelle materie scolastiche:

- in Storia, per ricostruire gli eventi dal punto di vista dei protagonisti;
- nelle scienze, per spiegare i concetti attraverso le storie (ad esempio, "la vita di una goccia d'acqua");
- in italiano e nelle lingue straniere, come strumento per sviluppare competenze linguistiche e narrative.

*Educazione alla cittadinanza e alla memoria:*

- Le scuole italiane hanno sviluppato numerosi progetti narrativi legati alla memoria, alla legalità e all'educazione civica.<sup>23</sup>
- Le iniziative legate alla Giornata della Memoria, alla Giornata Antimafia o ai progetti PON includono spesso storie vere o ricostruzioni narrative.<sup>24</sup>

*Storytelling digitale:*

- Sempre più diffuso nelle scuole secondarie, grazie a strumenti semplici come PowerPoint, Canva, Padlet, o ad app più strutturate (WeVideo, Book Creator).
- Viene utilizzato per raccontare esperienze scolastiche, documentare il programma Erasmus+ e creare video narrativi.<sup>25</sup>

Nel contesto italiano, lo storytelling è supportato da approcci pedagogici consolidati:

- Mario Lodi, lo storytelling come strumento per dare voce ai bambini (pensando al suo libro *Cipì*, scritto collettivamente con i suoi studenti);<sup>26</sup>
- Bruno Ciari e il *Movimento di Cooperazione Educativa* che utilizzano lo storytelling per costruire l'apprendimento partecipativo.<sup>27</sup>
- Daniele Novara (Centro PsicoPedagogico) che valorizza la narrazione del conflitto e dell'esperienza per crescere.<sup>28</sup>
- *Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (MIUR) promuovono l'uso della narrazione nella scuola primaria e secondaria come strumento di apprendimento trasversale.

### **Un progetto di APRO Formazione: "Storie intrecciate".**

Il progetto "Storie Intrecciate" è nato all'interno di Apro Formazione, un istituto professionale con una forte vocazione educativa nei confronti di giovani e adulti, che mira non solo a preparare i propri studenti al lavoro, ma anche alla loro crescita personale, sociale e culturale.

Il progetto sarà realizzato nella futura seconda classe del corso di Camerieri e Operatori di Bar nell'anno scolastico 2025/2026. La classe è composta da 12 studenti maschi e femmine provenienti da contesti culturali diversi e con esperienze personali differenti. Questo contesto si presta particolarmente bene a un lavoro narrativo e inclusivo.

Il percorso si articola in cinque fasi principali:

*Introduzione e attivazione*

<sup>22</sup>D. Cucurullo, "Narrazione autobiografica e inclusione interculturale" in BRICKS, anno 8, numero 4.

<sup>23</sup>Alcuni esempi: Progetto "Legalità" prevede visite e viaggi presso imprese sociali, cooperative e associazioni che promuovono la legalità e la cittadinanza attiva; Progetto "Memoria e cittadinanza attiva" del Liceo "B. Zucchi" di Monza, per lo sviluppo della narrazione studentesca su fatti storici riguardanti il passato italiano, con spazi di discussione e riflessione.

<sup>24</sup>PON, acronimo di Programmi Operativi Nazionali: sono iniziative finanziate dall'UE e dallo Stato italiano per sostenere e migliorare il sistema educativo nazionale.

<sup>25</sup>Un esempio è il film documentario "La generazione Erasmus", che racconta la storia di Roberto, uno dei 15 milioni di giovani che hanno partecipato al programma negli ultimi 35 anni.

<sup>26</sup>"Cipì insegna in un modo completamente nuovo, utilizzando tecniche di insegnamento conosciute e care solo a una minoranza eccezionale. In questa nuova scuola, democratica fino al midollo, è nato Cipì... è la storia di una famiglia di passeri che i bambini hanno osservato su una grondaia... Ma è anche la storia di ogni bambino che viene al mondo, delle scelte che la vita gli impone, dei sentimenti e delle idee che matura con l'esperienza" G. Rodari su Mario Lodi e la pubblicazione di Cipì.

<sup>27</sup>Secondo B. Ciari, la narrazione quotidiana dovrebbe essere utilizzata all'inizio della lezione per raccogliere e raccontare le proprie esperienze, l'insegnante dovrebbe poi ascoltare e fornire nuovi spunti.

<sup>28</sup>Il CPP presta particolare attenzione alla gestione dei conflitti e alle dinamiche pedagogiche.



## ALL IN EDUCATION

Riflessione su concetti chiave come memoria, luogo, identità, attraverso discussioni guidate e mappe mentali condivise.

Output: Mappa mentale condivisa delle parole chiave.

Strumenti: Post-it, cartelloni

### 2. Esplorare il territorio - La storia di Alba

Visite guidate a luoghi significativi della città e racconto di leggende, aneddoti e storie legate a personaggi storici della città. Queste visite possono includere anche siti naturali e siti legati a temi più scientifici, poiché un paesaggio o il legame tra uomo e natura possono avere anche un significato emotivo.

Output: Appunti e fotografie.

Focus interculturale: confronto tra la storia di Alba e gli elementi storici delle città di provenienza degli studenti stranieri.

### Le nostre storie

Laboratori per la creazione di video o racconti orali autobiografici, con la possibilità di utilizzare anche lingue native diverse dall'italiano con traduzione.

### 4. Intrecci di narrazioni

Gruppi misti costruiscono **una narrazione collettiva in cui storia locale e storie personali si intrecciano** in diversi formati possibili: video, cortometraggio, mostra. In fase di progettazione, si potrebbe immaginare la creazione di un cortometraggio in cui un personaggio immaginario incontra gli studenti in vari luoghi della città di Alba e racconta loro storie (vere). Ogni tappa diventa quindi un crocevia tra il passato della città e il presente vissuto dagli studenti. È quindi un'occasione per gli studenti di esporre i diversi significati che attribuiscono ai luoghi della città per arrivare a una lettura più profonda di delle storie che li hanno portati in questi luoghi.

Output: un prodotto finale multimediale o una mostra

### 5. Presentazione pubblica

Presentazione del progetto e dei prodotti realizzati in Apro, con l'obiettivo di valorizzare il lavoro svolto e rafforzare l'interesse per la produzione partecipativa e collaborativa, nonché il legame tra la scuola e il territorio, per avere un feedback dalla comunità.

L'intero percorso è pensato come un'occasione per riflettere su se stessi, sulla propria storia e su quella degli altri, per costruire insieme un gruppo più coeso e consapevole.

### Quali risorse sono necessarie

Per la realizzazione del progetto sono coinvolte diverse figure professionali: i docenti del corso, gli educatori, un mediatore culturale presente quotidianamente in aula (già attivo da settembre 2024), esperti esterni per i laboratori di narrazione.

Sono inoltre necessari materiali e strumenti didattici e multimediali, quali:

- supporti per la scrittura creativa (post-it, cartelloni, quaderni di narrazione),
- dispositivi digitali (smartphone, registratori, macchine fotografiche),
- spazi per i laboratori e per un'eventuale mostra finale.

Sono inoltre previste uscite didattiche sul territorio e momenti di discussione collettiva in classe.

### Risultati attesi

Il progetto, che inizierà nel prossimo anno scolastico, si propone di

- rafforzare il senso di identità personale e di gruppo
- promuovere l'inclusione non solo linguistica e culturale, ma anche emotiva e relazionale,
- migliorare le competenze narrative, orali e scritte, in italiano e in lingua madre,
- stimolare il senso di appartenenza al territorio e la conoscenza della storia locale,
- offrire strumenti per gestire meglio le relazioni tra pari e i conflitti.

L'obiettivo più profondo è quello di creare un gruppo classe che si riconosca come tale, in cui ogni studente possa sentirsi accolto, valorizzato, parte attiva di un percorso condiviso.

Il prodotto finale - che può essere un video, una mostra o un racconto multimediale - sarà il simbolo visibile di un percorso fatto insieme, una "memoria comune" costruita passo dopo passo.



**ALL IN EDUCATION**

### **Gruppo target**

Il gruppo scelto per l'esperimento è estremamente eterogeneo. La classe è composta da 12 studenti maschi e femmine di età compresa tra i 15 e i 17 anni, provenienti da diversi Paesi del mondo (Egitto, Marocco, Perù, Macedonia, Filippine, Italia).

È un gruppo complesso con molte fragilità:

- studenti con scarsa conoscenza della lingua italiana, alcuni dei quali sono minori non accompagnati;
- ragazzi con difficoltà relazionali o familiari e con storie personali segnate da sofferenza e isolamento;
- studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, iperattività o costante bisogno di attenzione;
- ragazzi con forti difficoltà di relazione con i coetanei, o con atteggiamenti chiusi e poco collaborativi.

In questo contesto, il progetto rappresenta una possibilità concreta di trasformare la diversità in una risorsa, lavorando sul riconoscimento reciproco e sul valore delle storie personali come ponte tra le differenze.

### **Conclusioni**

L'idea di realizzare un progetto attraverso il metodo della narrazione ci apre la possibilità di conoscere gli altri, di valorizzare la loro storia, la loro presenza e di arricchire la nostra cultura con elementi nuovi, innovativi e necessari per il futuro.

Lo storytelling è anche una "lettura" del passato, un modo per richiamare concetti, personaggi, azioni e insegnamenti del passato, per appropriarsene e permetterci di rileggerli in chiave moderna. La narrazione è quindi un metodo, supportato da diverse buone pratiche, che crea prossimità, abbatte i confini. Che dire poi delle occasioni in cui viene utilizzato nel contesto culturale e museale: qui la storia, l'arte e l'archeologia (discipline interessanti ma distanti) diventano "storie" attraverso l'uso sapiente dello storytelling. In questo caso, il sapere accademico può diventare accessibile e persino inclusivo e questo permette alle persone di sviluppare interessi, curiosità, domande e allo stesso tempo aumenta il senso di appartenenza e di comunità. Lo storytelling è quindi uno strumento che dovrebbe veicolare sempre più i nostri messaggi, perché ci invita a riflettere, costruire e condividere pensieri; ci richiede di ascoltare, di costruire una rete di relazioni e di rispettare gli altri, permettendoci così di imparare qualcosa anche su noi stessi.



ALL IN EDUCATION

## Contesto nazionale finlandese e metodologie didattiche inclusive

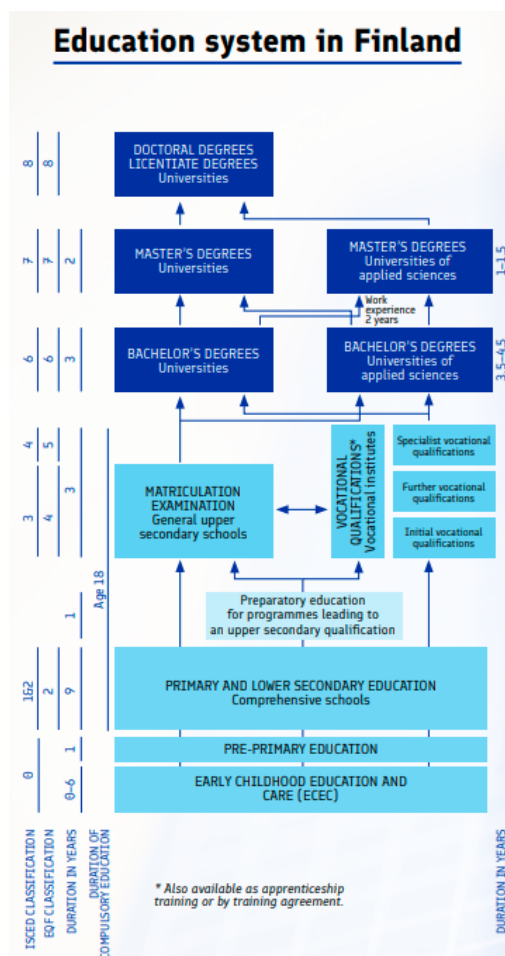
Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä - Kokkola (Finlandia)

### Sistema di istruzione e formazione finlandese

Tutti i bambini di età compresa tra i 6 e i 18 anni partecipano all'istruzione pre-primaria, primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore. Il sistema educativo finlandese non ha vicoli ciechi. Gli studenti possono sempre proseguire gli studi a qualsiasi livello di istruzione, purché soddisfino i requisiti di ammissione del livello in questione.<sup>29</sup>

Il sistema educativo finlandese è riconosciuto a livello internazionale per la sua equità, qualità e inclusione. Le caratteristiche principali includono: L'istruzione di base completa di nove anni (gradi 1-9) è obbligatoria e finanziata con fondi pubblici. Nel 2021, l'istruzione obbligatoria è stata estesa fino ai 18 anni, richiedendo agli studenti di completare l'istruzione secondaria superiore generale o l'istruzione e la formazione professionale (VET). Questa riforma mira a migliorare l'equità e a garantire che tutti i giovani ottengano una qualifica di livello secondario. L'istruzione è gratuita, compresi i libri di testo, i pasti, il trasporto (se necessario) e, nella maggior parte dei casi, anche i dispositivi (ad esempio, i computer portatili).

37



[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

<sup>29</sup> [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

La struttura e gli obiettivi dell'istituto comprensivo finlandese si articola in diversi livelli: dal primo al nono grado (dai 7 ai 16 anni). Nell'ambito dell'istruzione obbligatoria, tutti i bambini in Finlandia devono frequentare la scuola completa. L'obiettivo principale è sostenere lo sviluppo dello studente come membro responsabile della società, fornendo le conoscenze e le competenze necessarie per la vita. I contenuti sono finlandese, matematica, studi ambientali, storia, studi sociali, religione/etica, lingue, educazione fisica, arte, artigianato ed economia domestica.

I comuni sono responsabili dell'organizzazione dell'istruzione globale nelle loro regioni. Il governo sostiene i comuni con trasferimenti dal governo centrale. Gli studenti sono generalmente autorizzati a frequentare la scuola locale, ma possono sceglierne un'altra con alcune limitazioni.

Materie obbligatorie: Finlandese, Matematica, Studi ambientali, Storia, Studi sociali, Religione/Etica, Lingue straniere, Educazione fisica, Arte, Artigianato ed Economia domestica.

Gli studenti ricevono un sostegno non appena ne hanno bisogno, compreso l'insegnamento in piccoli gruppi, l'orientamento individuale e l'educazione speciale. Lingue straniere: La prima lingua straniera viene solitamente insegnata a partire dalla terza classe, mentre la seconda lingua ufficiale (finlandese o svedese) inizia a partire dalla settima classe.

Le lingue ufficiali sono il finlandese e lo svedese. In alcune regioni, l'istruzione può essere impartita anche nelle lingue Sámi. Gli studenti possono scegliere fino a sei lingue diverse durante il loro percorso scolastico.

Tutti gli insegnanti in Finlandia devono avere almeno una laurea specialistica, compresa un'ampia formazione pedagogica. I metodi di insegnamento sono incentrati su approcci all'apprendimento centrati sullo studente, creativi e collaborativi. Agli studenti vengono forniti pasti gratuiti, assistenza sanitaria, trasporto scolastico e, se necessario, tutoraggio aggiuntivo.<sup>30</sup>

### **Sistema di istruzione e formazione professionale in Finlandia**

L'istruzione e la formazione professionale finlandese sono basate sulle competenze e orientate al cliente. L'istruzione e la formazione professionale coprono 8 settori di istruzione e comprendono più di 150 qualifiche professionali di livello secondario superiore e qualifiche professionali ulteriori e specialistiche.

La durata nominale delle qualifiche professionali è di 3 anni, ma può variare a seconda del piano di sviluppo delle competenze personali. Ogni qualifica comprende l'apprendimento sul posto di lavoro. Tutte le qualifiche sono basate sulle competenze. I rappresentanti della vita lavorativa e delle imprese svolgono un ruolo importante nella pianificazione, nell'attuazione e nella valutazione di queste qualifiche.

Un vantaggio specifico del sistema di qualifiche basato sulle competenze è che il completamento di una qualifica non dipende dal luogo in cui le competenze sono state acquisite o se sono state acquisite attraverso gli studi, l'esperienza lavorativa o altre attività. Gli studi si basano su un piano di sviluppo delle competenze personali elaborato per ogni studente.

Il piano riconosce le competenze esistenti dello studente, delinea il tipo di competenze di cui ha ancora bisogno per ottenere la qualifica e spiega come acquisirle - studiando in una scuola professionale o imparando sul posto di lavoro, per esempio.

Il piano comprende moduli di studio obbligatori e opzionali. L'apprendimento e le competenze acquisite dagli studenti vengono valutati durante tutto il periodo di studio. La valutazione si basa sui criteri definiti nei requisiti nazionali delle qualifiche. Uno dei principali metodi di valutazione è la dimostrazione delle competenze professionali. Le dimostrazioni sono incarichi di lavoro rilevanti per i requisiti delle competenze professionali e vengono svolte in contesti autentici. Vengono pianificate, realizzate e valutate insieme ai rappresentanti della vita lavorativa. L'istruzione e la formazione professionale in collaborazione con la vita lavorativa La formazione viene fornita secondo gli stessi principi ai giovani che completano la loro prima qualifica e agli adulti che completano o aggiornano le loro competenze o cambiano settore.

Esistono tre livelli di qualifiche basate sulle competenze: qualifiche professionali, ulteriori qualifiche professionali e qualifiche professionali specialistiche. I requisiti delle qualifiche nazionali si basano su un approccio basato sui risultati

<sup>30</sup> <https://okm.fi/en/education-system>



## ALL IN EDUCATION

dell'apprendimento. Le qualifiche professionali sono sviluppate con i rappresentanti della vita lavorativa. Ciò garantirà che le qualifiche supportino una transizione fluida ed efficiente al mercato del lavoro, nonché lo sviluppo professionale e il cambiamento di carriera. Oltre alle esigenze della vita lavorativa, lo sviluppo dell'istruzione e della formazione professionale e delle qualifiche professionali tiene conto del legame delle qualifiche con le competenze di apprendimento permanente. Si tiene conto anche delle esigenze individuali e delle opportunità di completare le qualifiche in modo flessibile per adattarsi alle circostanze dello studente.<sup>31</sup>

b. Quadro giuridico e politico a sostegno dell'inclusione:

L'inclusione è incorporata nella Legge sull'istruzione di base (1998), che afferma che l'istruzione deve essere organizzata per sostenere lo sviluppo e l'apprendimento di ogni studente, indipendentemente dal suo background o dalle sue capacità.<sup>32</sup>

Il National Core Curriculum finlandese (rivisto nel 2014 e implementato nel 2016) enfatizza valori inclusivi, percorsi di apprendimento individuali e modalità di insegnamento flessibili.<sup>33</sup>

39

## Scuola completa

### Servizi di sostegno e assistenza educativa

Ogni bambino, alunno e studente ha diritto a servizi di supporto educativo e di benessere. L'uguaglianza significa anche che il potenziale di ogni bambino deve essere massimizzato. Gli insegnanti e il personale scolastico sono tenuti a trattare i bambini e i ragazzi come individui e ad aiutarli a procedere in base alle loro capacità. Gli studenti devono poter sperimentare il successo e la gioia dell'apprendimento.

Tutti i bambini, gli alunni e gli studenti hanno diritto ai servizi di assistenza agli studenti. Questi servizi sostengono la salute fisica e il benessere mentale degli studenti. Oltre ai pasti scolastici gratuiti e al trasporto scolastico gratuito per coloro che vivono lontano dalla scuola, anche i servizi sanitari e assistenziali sono gratuiti per tutti gli alunni e gli studenti dell'istruzione pre-primaria, primaria, secondaria inferiore e secondaria superiore. Infermieri scolastici, dentisti, psicologi scolastici e assistenti sociali sono disponibili nelle scuole. Inoltre, l'orientamento scolastico è essenziale.

Lo scopo dell'orientamento e della consulenza è quello di sostenere, aiutare e guidare gli alunni e gli studenti in modo che tutti possano ottenere il miglior risultato possibile nei loro studi e siano in grado di prendere decisioni Equity in education riguardanti la loro istruzione e la loro carriera che siano adatte e appropriate per loro. L'orientamento e la consulenza collegano la scuola alla società e alla vita lavorativa. Anche gli istituti di istruzione superiore offrono orientamento allo studio e alla carriera agli studenti. Il personale supporta lo studente nella stesura di un piano di studi personale e nel progresso degli studi. Inoltre, agli studenti vengono offerti servizi sanitari e assistenziali, pasti, alloggi e trasporti pubblici sovvenzionati.

### Sostegno e istruzione speciale

Gli studenti del livello secondario superiore hanno diritto al sostegno. Gli studenti delle scuole secondarie superiori generali e degli istituti professionali hanno diritto al sostegno e all'istruzione speciale. La necessità di sostegno è definita in base alle esigenze individuali e sono disponibili diverse forme di misure di sostegno per lo studente.

### Livelli e forme di sostegno

Per identificare precocemente la necessità di un sostegno, la situazione dell'alunno deve essere monitorata e il sostegno deve iniziare non appena si manifesta il bisogno. La collaborazione con l'alunno e il suo tutore è essenziale per identificare i bisogni, pianificare il sostegno e garantirne l'attuazione. Il sostegno fornito all'alunno deve essere flessibile, pianificato

<sup>31</sup> [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

<sup>32</sup> <https://splash->

[db.eu/?tx\\_perfar\\_policydocument\[action\]=show&tx\\_perfar\\_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx\\_perfar\\_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)

<sup>33</sup> <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>



con obiettivi a lungo termine e adattabile in base alle mutevoli esigenze. Le forme di sostegno possono essere utilizzate singolarmente o in combinazione per completarsi a vicenda. Il sostegno viene fornito per il tempo e al livello necessario. Esistono tre livelli di sostegno all'apprendimento e alla frequenza scolastica: sostegno generale, sostegno intensificato e sostegno speciale. Un alunno può ricevere un solo livello di sostegno alla volta. Le forme di sostegno comprendono, ad esempio, l'insegnamento di recupero, l'istruzione speciale a tempo parziale, i servizi di assistenza e gli ausili speciali. Tutte le forme di sostegno possono essere utilizzate a ogni livello, tranne l'istruzione speciale basata su una decisione di sostegno speciale. Inoltre, oltre al supporto per l'apprendimento e la frequenza scolastica come definito nella Legge sull'istruzione di base, un alunno può ricevere servizi individuali di assistenza agli studenti come definito nella Legge sull'assistenza agli studenti.

### Sostegno generale

Il sostegno generale è il primo mezzo per rispondere al bisogno di sostegno di un alunno. Di solito si tratta di soluzioni pedagogiche individuali e di misure di orientamento o di sostegno che vengono attuate il più presto possibile nell'ambito della vita scolastica quotidiana. Il sostegno generale viene fornito immediatamente quando si presenta il bisogno e non richiede valutazioni o decisioni speciali. Se il bisogno di sostegno aumenta, l'alunno deve ricevere un sostegno intensificato.

#### Sostegno intensificato

Il sostegno intensificato comporta un'assistenza più continua, più forte e più individualizzata per l'apprendimento e la frequenza scolastica dell'alunno. L'alunno può richiedere diverse forme di sostegno. L'avvio, l'organizzazione e l'eventuale ritorno al sostegno generale sono gestiti sulla base di una valutazione pedagogica in collaborazione multidisciplinare con i professionisti del benessere degli studenti. Il sostegno intensivo viene fornito in base a un piano di apprendimento preparato per l'alunno. La cooperazione e la pianificazione sistematica sono essenziali per l'attuazione del sostegno intensificato.

#### Supporto speciale

Se il supporto intensivo non è sufficiente per aiutare l'alunno a gestire il lavoro scolastico, viene presa una decisione amministrativa sul supporto speciale sulla base di una relazione pedagogica. Viene preparato un piano educativo individuale (PEI) per l'alunno, che deve specificare l'insegnamento e gli altri supporti forniti in conformità con la decisione di sostegno speciale. Il sostegno speciale consiste nell'istruzione speciale e nell'altro sostegno richiesto dall'alunno ai sensi della Legge sull'istruzione di base. L'educazione speciale e gli altri supporti formano un insieme sistematico. Il sostegno dei tutori, la cooperazione multidisciplinare e l'orientamento individualizzato sono importanti.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

### Sostegno e istruzione speciale nella scuola professionale

In Finlandia, i servizi di assistenza agli studenti nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) sono una parte essenziale per garantire il benessere, la capacità di apprendimento e le pari opportunità di successo degli studenti. Questi servizi sono regolati dalla legge sul benessere degli studenti e sono integrati nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche.

Componenti chiave dei servizi di welfare studentesco nell'IFP

1. Servizi psicologici e di consulenza
  - a. Sostegno alla salute mentale, alla gestione dello stress e allo sviluppo personale.
  - b. Orientamento per le sfide personali e legate allo studio.
2. Servizi sanitari scolastici
  - a. Controlli sanitari e vaccinazioni regolari.
  - b. Supporto per il benessere fisico e rinvio a cure specialistiche, se necessario.
3. Servizi di assistenza sociale
  - a. Aiuto per affrontare sfide sociali, problemi familiari o difficoltà finanziarie.
  - b. Collaborazione con i servizi sociali esterni, se necessario.
4. Sostegno preventivo e comunitario



## ALL IN EDUCATION

- a. Promozione di un ambiente di apprendimento sicuro e inclusivo.
  - b. Programmi anti-bullismo e iniziative per il benessere.
5. Piani di sostegno individuali
- a. Sostegno personalizzato per gli studenti con esigenze educative speciali o sfide di vita.
  - b. Collaborazione multidisciplinare tra insegnanti, consulenti e operatori sanitari.
6. Servizi gratuiti
- a. Tutti i servizi di assistenza agli studenti sono gratuiti e riservati.

L'obiettivo del welfare studentesco nell'IFP è promuovere l'apprendimento, la salute e il benessere degli studenti.

Garantire un accesso equo all'istruzione e ridurre gli abbandoni. sostenere gli studenti nel completamento delle loro qualifiche e nella transizione verso il lavoro o gli studi successivi. Questi servizi fanno parte di una più ampia strategia nazionale volta a garantire a ogni studente il supporto di cui ha bisogno per avere successo, soprattutto perché in Finlandia l'istruzione obbligatoria si estende fino ai 18 anni.

Sostegno e istruzione personalizzata per gli studenti con esigenze educative speciali all'interno delle scuole professionali o dei programmi di formazione. Include metodi di insegnamento individualizzati, ausili didattici e servizi di supporto per aiutare gli studenti ad acquisire qualifiche professionali. <https://www.oph.fi/en/education-system/vocational-education-and-training>

## INCLUSIONE SCOLASTICA IN FINLANDIA

### Anni '60-'80: I primi passi verso l'inclusione

- Il movimento verso l'educazione inclusiva è iniziato negli **anni '60**, quando la Finlandia ha iniziato a integrare gli studenti con bisogni speciali nelle scuole tradizionali.
- In quel periodo, il numero di studenti identificati come bisognosi di un'educazione speciale è aumentato in modo significativo, spingendo le riforme.
- L'attenzione si è concentrata sull'**istruzione speciale a tempo parziale**, consentendo agli studenti di rimanere nelle classi regolari pur ricevendo un supporto aggiuntivo.

<https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

### 1990s: Riforme politiche e strutturali

- La **legge sull'istruzione di base del 1998** ha gettato le basi per un sistema più inclusivo, sottolineando le pari opportunità e il sostegno a tutti gli studenti.
- Cominciò a prendere forma il concetto di "**supporto a tre livelli**", che sarebbe poi diventato una pietra miliare dell'educazione inclusiva finlandese.
- [https://ebrary.net/185845/education/pursuit\\_inclusive\\_school\\_case\\_finland](https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland)

### 2000s: Istituzionalizzazione dell'inclusione

- Il **modello di sostegno a tre livelli** (sostegno generale, intensificato e speciale) è stato formalmente introdotto nell'**emendamento del 2010** alla legge sull'istruzione di base.
- Questo modello garantisce che il sostegno sia fornito precocemente e adattato alle esigenze dello studente, promuovendo l'inclusione nell'ambito dell'istruzione tradizionale.
- <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

### c. Statistiche e inclusione:

Circa il 20-25% degli studenti riceve una qualche forma di sostegno nella **scuola comprensiva**.

Oggi, l'**84% degli inserimenti nell'educazione speciale** è part-time, il che significa che gli studenti ricevono un sostegno pur rimanendo nelle classi normali.

Solo il **15%** degli inserimenti avviene in scuole o classi speciali e la **piena inclusione** (nessun supporto separato) rappresenta circa l'**1%**.

Circa l'**8%** degli studenti riceve un sostegno speciale (dati 2023).

Gli studenti con bisogni speciali sono sempre più spesso inseriti in classi normali, con un sostegno individualizzato.

Una **percentuale significativa** di studenti con bisogni educativi speciali (SEN) in Finlandia frequenta l'**istruzione e la formazione professionale (VET)**.

Il sostegno speciale nell'IFP è **consolidato da decenni** e molti studenti SEN iniziano i loro studi in contesti di istruzione professionale o preparatoria.

In seguito a una **riforma legislativa del 2019**, gli istituti professionali (e altre scuole secondarie superiori generali) sono **obbligati a fornire un sostegno speciale** agli studenti che ne hanno bisogno.

Secondo Statistics Finland, i dati più recenti includono:

Nel 2023, gli studenti dell'istruzione professionale in Finlandia erano 347.700.

Le statistiche sull'istruzione professionale speciale includono dati sugli studenti che ricevono un sostegno speciale, basati sul database KOSKI e sulle relazioni istituzionali.

### **34.900 studenti hanno ricevuto un sostegno speciale nell'istruzione professionale che ha portato a una qualifica nel 2020**

Nel 2020, un totale di **34.900 studenti** dell'istruzione professionale per il conseguimento di una qualifica ha ricevuto un sostegno speciale, pari all'**11,2%** di tutti gli studenti dell'istruzione professionale. La maggior parte, l'**87%**, ha studiato in istituti professionali. L'**11,3%** di coloro che hanno ricevuto un sostegno speciale ha studiato in **istituti professionali speciali**.

In totale, **34.500 studenti** dell'**istruzione secondaria superiore professionale** hanno ricevuto un sostegno speciale nel 2020. Si tratta del **15%** di tutti gli studenti dell'istruzione secondaria superiore professionale. Nell'**istruzione di qualificazione professionale superiore**, lo **0,7%** degli studenti ha ricevuto un sostegno speciale, mentre nell'**istruzione di qualificazione professionale specializzata** la percentuale è stata dello **0,1%**.

Tra coloro che hanno ricevuto un sostegno speciale, il **53% erano uomini** e il **47% donne** nel 2020. Tra tutti gli studenti dell'istruzione professionale, il **49% erano uomini** e il **51% donne**. Tra gli studenti maschi, il **12%** ha ricevuto un sostegno speciale, rispetto al **10%** delle studentesse.

A partire dall'**anno statistico 2019**, Statistics Finland ha rivisto il modo in cui riporta il sostegno speciale nell'istruzione professionale che porta a una qualifica. I dati sul sostegno speciale coprono ora l'intero anno solare e comprendono l'**istruzione secondaria superiore professionale**, l'**istruzione di qualificazione professionale** e l'**istruzione di qualificazione professionale specialistica**.

**Fonte:** Statistiche sull'istruzione, Statistiche finlandesi

Il sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali (SEN) nelle scuole finlandesi è **altamente individualizzato** e basato sul **tipo e sulla gravità del bisogno**. Ecco come il sostegno viene personalizzato per ogni gruppo:

#### **1. Alunni con difficoltà di apprendimento**

- Metodi di sostegno:
  - Educazione speciale a tempo parziale in piccoli gruppi o a tu per tu
  - Uso di ausili didattici (ad esempio, audiolibri, organizzatori visivi).



- Adattamento dei ritmi e dei metodi di insegnamento
- Strumenti: Piani di apprendimento individuali, insegnamento di recupero

## 2. Alunni con disabilità fisiche o sensoriali

- Metodi di supporto:
  - Accessibilità fisica (ad es. rampe, ascensori)
  - Tecnologie assistive (ad es. lettori di schermo, apparecchi acustici)
  - Interpretazione del linguaggio dei segni o materiali in Braille
- Ambiente: Possono frequentare scuole ordinarie o speciali, a seconda delle necessità.

## 3. Alunni con disturbi del neurosviluppo (ad es. ADHD, autismo)

- Metodi di supporto:
  - Routine strutturate e istruzioni chiare
  - Pause e ambienti favorevoli ai sensi
  - Formazione sulle abilità sociali e supporto comportamentale
- Piani: Piani educativi individuali (PEI) con revisioni periodiche.

## 4. Alunni con difficoltà emotive o comportamentali

- Metodi di supporto:
  - Coinvolgimento dello psicologo o del consulente scolastico
  - Piani di sostegno al comportamento e rinforzo positivo
  - Stretta collaborazione con i tutori e i servizi sociali

## 5. Alunni con bisogni di salute mentale

- Metodi di supporto:
  - Orari flessibili o carico di lavoro ridotto
  - Accesso ai servizi di assistenza scolastica (psicologo, infermiere, assistente sociale)
  - Spazi sicuri e strategie di supporto emotivo

## 6. Alunni provenienti da contesti multiculturali o multilingui

- Metodi di sostegno:
  - Istruzione preparatoria in finlandese/svedese
  - Insegnamento in madrelingua e supporto bilingue
  - Sensibilità culturale nei materiali didattici

## 7. Alunni dotati

- Metodi di sostegno:
  - Attività di arricchimento e corsi avanzati
  - Apprendimento basato su progetti e studio indipendente
  - Accelerazione in materie specifiche

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5\\_26](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26)

## Tasso di abbandono

Il tasso di abbandono nell'istruzione professionale è diminuito significativamente, soprattutto tra gli uomini



## ALL IN EDUCATION

Nell'anno accademico 2022/2023, il tasso di abbandono nell'istruzione professionale è diminuito di 1,2 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Per entrambi i sessi, il tasso di abbandono dell'istruzione professionale è stato del 9,8%. Tra gli uomini, il tasso di abbandono è diminuito di 1,4 punti percentuali e tra le donne di 1,0 punti percentuali.

Se esaminati per genere, uomini e donne abbandonano a tassi diversi nei vari settori dell'istruzione. Negli ultimi cinque anni, le donne hanno registrato i tassi di abbandono più alti ogni anno nell'istruzione professionale, mentre gli uomini hanno abbandonato più frequentemente sia l'istruzione professionale che le università di scienze applicate.

Ammatillinen koulutus	
KOKO MAA	9,1
MK01 Uusimaa	11,3
MK02 Varsinais-Suomi	9,1
MK04 Satakunta	5,9
MK05 Kanta-Häme	8,9
MK06 Pirkanmaa	8,4
MK07 Päijät-Häme	10,3
MK08 Kymenlaakso	10,3
MK09 Etelä-Karjala	7,1
MK10 Etelä-Savo	8,4
MK11 Pohjois-Savo	8,0
MK12 Pohjois-Karjala	7,0
MK13 Keski-Suomi	8,2
MK14 Etelä-Pohjanmaa	7,8
MK15 Pohjanmaa	7,2
MK16 Keski-Pohjanmaa	6,3
MK17 Pohjois-Pohjanmaa	7,8
MK18 Kainuu	6,4
MK19 Lappi	7,3
MK21 Ahvenanmaa	10,2

## Sfide nazionali nell'implementazione di metodi didattici inclusivi in Finlandia

### Le risorse

Secondo Suutarinen, E. & Tiihonen. (2023). La mancanza di risorse è considerata una delle sfide più significative nell'implementazione dell'inclusione. Rispetto alle scuole tradizionali, le scuole inclusive richiedono molte più risorse (Lakkala, 2009, p. 212). Secondo Posti (2019), per gli insegnanti è impossibile implementare l'inclusione senza le risorse necessarie per le classi inclusive. Gli insegnanti ritengono che non siano state stanziato risorse sufficienti per sostenere l'inclusione, o che non ve ne siano affatto. Sebbene l'ideologia dell'inclusione sia vista come un buon approccio all'istruzione



generale, le risorse disponibili non supportano sufficientemente la sua attuazione (p. 69).

Gli insegnanti provano sentimenti di inadeguatezza e frustrazione perché non possono occuparsi di tutti gli studenti durante le lezioni (Kohonen, 2022, p. 41; Posti, 2019, p. 70). Il tempo dedicato al sostegno di uno studente spesso va a scapito degli altri. Gli insegnanti hanno sottolineato che in genere non c'è abbastanza tempo per dare la stessa attenzione a tutti gli studenti (pp. 70-71). Ciò è influenzato dalle classi numerose, che riducono l'individualizzazione dell'insegnamento e lo rendono più generico (Huhtanen, 2011, p. 49).

Le classi numerose, causate dalla mancanza di risorse, ostacolano la parità di attenzione nei confronti degli studenti. Secondo Posti (2019), il numero di studenti per insegnante nelle classi inclusive è troppo alto. Gli insegnanti ritengono che quando si formano le classi e si pianificano le dimensioni dei gruppi, si debba considerare il numero di studenti che hanno bisogno di sostegno. In gruppi numerosi, gli studenti che necessitano di un sostegno speciale spesso non ricevono un aiuto adeguato e l'intervento precoce può essere insufficiente (Posti, 2019, pp. 70-71; Huhtanen, 2011, p. 49). Questo può influire negativamente sull'apprendimento degli studenti con bisogni speciali (Posti, 2019, p. 71).

### **Preparazione degli insegnanti**

La preparazione limitata degli insegnanti di classe rappresenta una sfida per l'educazione inclusiva. Un requisito per il successo dell'inclusione è che gli insegnanti abbiano conoscenze e risorse sufficienti. La formazione degli insegnanti dovrebbe preparare i futuri insegnanti con strumenti teorici e pratici per l'insegnamento inclusivo. Sarlin e Koivula (2009) sottolineano che il miglioramento della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti aumenta la loro capacità di attuare pratiche inclusive (p. 26).

Idealmente, il sostegno dovrebbe continuare anche durante la vita lavorativa. Un sostegno completo è fondamentale per il benessere e l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'inclusione. Una formazione inadeguata degli insegnanti è considerata un ostacolo all'inclusione (Lakkala, 2008, p. 31). Secondo Vuorilehto e Åhman (2018), gli insegnanti ritengono che la loro formazione in educazione speciale durante la formazione degli insegnanti sia insufficiente per le esigenze del mondo reale (pagg. 40-43). Posti (2019) ha riscontrato che sia gli insegnanti neolaureati che quelli con esperienza considerano la loro formazione inadeguata. La formazione continua è stata offerta solo ad alcuni insegnanti e l'aggiornamento è stato spesso lasciato alla responsabilità degli insegnanti stessi.

Gli insegnanti hanno riferito di non avere strategie concrete per l'insegnamento inclusivo e che l'argomento è stato discusso per lo più a livello teorico. Mentre gli studi di base sull'educazione speciale sono stati utili per la teoria, il collegamento tra teoria e pratica è stato debole (Posti, 2019, p. 73; Vuorilehto & Åhman, 2018, p. 41).

Un'inclusione efficace richiede che i contenuti della formazione degli insegnanti siano aggiornati, pertinenti e pratici (Lakkala, 2008, p. 31; Kaikkonen, 2010, p. 171; Rasku-Puttonen, 2005, p. 101). La formazione degli insegnanti dovrebbe inoltre promuovere la collaborazione multidisciplinare, consentendo agli studenti di esercitarsi a lavorare in gruppi diversi (Pyhältö et al., 2007, pp. 227-228).

### **Sviluppo incompleto della cultura scolastica inclusiva**

Secondo Mustonen (2007), lo sviluppo incompleto della cultura scolastica inclusiva presenta delle sfide. Le scuole finlandesi sono in fase di cambiamento, con una crescente enfasi sull'individualità e sulla diversità. Le scuole si stanno adattando alle richieste della società, compresi gli ambienti di apprendimento flessibili e l'uso della tecnologia.

Posti (2019) ha rilevato che gli insegnanti ritengono che il lento sviluppo della cultura inclusiva abbia ostacolato la loro crescita professionale. Hanno ricevuto poco supporto pratico dalle scuole o dai comuni. Sarlin e Koivula (2009) sottolineano che l'educazione inclusiva richiede pratiche scolastiche e metodi di insegnamento aggiornati. I sistemi e le strutture di supporto devono evolversi per servire meglio l'inclusione e gli insegnanti devono avere accesso a nuovi strumenti e conoscenze pedagogiche (p. 26). Per rendere possibile una scuola per tutti, è necessario prestare attenzione all'allocazione delle risorse.

Secondo Posti (2019), l'incompletezza delle culture scolastiche e operative si riflette anche nella mancanza di criteri condivisi per la valutazione inclusiva. Gli insegnanti hanno trovato impegnativa l'attuazione della valutazione inclusiva,



poiché la struttura di base e le linee guida unificate per la valutazione richiedono quadri più chiari. Tali quadri consentirebbero agli insegnanti di avere più tempo per effettuare valutazioni eque e coerenti, invece di dover inventare i propri metodi di valutazione (p. 80).

Huhtanen (2011) osserva che l'obiettivo della valutazione inclusiva è promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti in modo diversificato, sia da un punto di vista politico che pratico. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede un quadro politico su cui basare i metodi e le linee guida di valutazione, sostenendo al contempo gli insegnanti nel loro lavoro e nell'attuazione della valutazione (pp. 75-77).

Gli insegnanti delle scuole finlandesi, così come quelli di molti sistemi educativi inclusivi, devono affrontare una serie di sfide quando supportano gli alunni con bisogni educativi speciali (SEN). Queste sfide possono essere raggruppate in diverse aree chiave:

#### Sfide nell'implementazione dell'inclusione

##### 1. Bisogni diversi in una classe

- Gli insegnanti spesso gestiscono classi con un'ampia gamma di abilità e bisogni.
- Bilanciare il programma di studi per gli alunni SEN e per gli altri può essere impegnativo.
- Differenziare l'insegnamento in modo efficace richiede tempo, formazione e risorse.

##### 2. Vincoli di tempo

- La pianificazione di un sostegno individualizzato (ad esempio, i PEI) e l'adattamento dei materiali richiedono molto tempo.
- Gli insegnanti possono avere difficoltà a fornire un adeguato supporto individuale durante le lezioni ordinarie.

##### 3. Personale di supporto limitato

- Non tutte le scuole hanno un numero sufficiente di insegnanti di educazione speciale, assistenti o terapisti.
- Gli insegnanti possono sentirsi isolati nel gestire esigenze complesse senza una sufficiente collaborazione.

##### 4. Formazione e sviluppo professionale

- Gli insegnanti di educazione generale possono non avere una formazione specializzata sulle strategie SEN.
- Lo sviluppo professionale continuo è essenziale, ma non sempre è accessibile o prioritario.

##### 5. Carico amministrativo e di documentazione

- Gli insegnanti devono documentare accuratamente i piani di sostegno, i progressi e gli interventi.
- Questo onere amministrativo può sottrarre tempo all'insegnamento e al sostegno effettivi.

##### 6. Sfide comportamentali ed emotive

- La gestione di problemi comportamentali o di crisi emotive in contesti inclusivi può essere stressante.
- Gli insegnanti devono avere competenze nella gestione della classe, nelle pratiche informate sui traumi e nelle tecniche di regolazione emotiva.

##### 7. Cultura e atteggiamenti scolastici

- L'inclusione richiede l'impegno di tutta la scuola.
- Se la cultura scolastica non è favorevole o inclusiva, gli insegnanti possono incontrare resistenza o mancanza di comprensione da parte dei colleghi o della dirigenza.



Nonostante le politiche forti, diverse sfide pratiche e sistemiche ostacolano la piena attuazione dei metodi didattici inclusivi:

a. Variazione nell'attuazione a livello locale:

- La Finlandia ha un sistema educativo decentralizzato e i comuni hanno una notevole autonomia. Questo può portare a incoerenze nel modo in cui l'inclusione viene realizzata nelle diverse regioni e scuole.
- L'allocazione delle risorse varia, influenzando la disponibilità di insegnanti di educazione speciale, assistenti e servizi di supporto.

b. Formazione e sostegno degli insegnanti:

- Sebbene gli insegnanti finlandesi siano altamente qualificati, molti insegnanti di educazione generale riferiscono di sentirsi poco preparati a lavorare in modo inclusivo, soprattutto con studenti con esigenze complesse o disturbi neuropsichiatrici.
- C'è una crescente necessità di formazione in servizio sulla pedagogia inclusiva, sul co-teaching e sull'istruzione differenziata.

c. Aumento della diversità e dei bisogni degli studenti:

- A un numero sempre maggiore di studenti vengono diagnosticate difficoltà di apprendimento, ADHD, disturbi dello spettro autistico e problemi di salute mentale.
- L'aumento dei problemi di salute mentale, in particolare dopo l'OCOVID, ha aumentato la pressione sulle scuole affinché forniscano un supporto più olistico e personalizzato.

d. Limiti delle risorse:

- La richiesta di insegnanti di educazione speciale e psicologi scolastici supera la disponibilità in molte aree.
- Le carenze di tempo e di personale rendono più difficile l'implementazione del co-teaching e del supporto a piccoli gruppi.

e. Barriere attitudinali e strutturali:

- Alcune scuole o il personale possono ancora avere una visione tradizionale della separazione degli studenti con esigenze di sostegno.
- Le infrastrutture fisiche delle scuole più vecchie non sempre supportano le pratiche inclusive (ad esempio, l'accessibilità, gli spazi di apprendimento flessibili).

In Finlandia, anche l'estensione dell'istruzione obbligatoria favorisce l'inclusività, in quanto a ogni studente deve essere assegnato un posto di studio dopo l'istruzione di base per garantire che tutti completino almeno l'istruzione secondaria superiore.

Uno dei grandi obiettivi internazionali dell'inclusione è quello di garantire un'istruzione che promuova lo sviluppo di ogni studente, indipendentemente dalle sue esigenze di sostegno o da altre caratteristiche personali (Sirkko, Takala & Muukkonen, 2020). Il raggiungimento di questo obiettivo richiede servizi di insegnamento e di supporto adeguati, oltre a possibili cambiamenti strutturali nel sistema scolastico e nella cultura scolastica. Questi cambiamenti vengono attuati da ogni scuola nel quadro delle decisioni di politica educativa e delle risorse assegnate alle scuole e ai singoli insegnanti (Moberg & Savolainen, 2015).

## Metodologie di insegnamento inclusivo - Co-teaching e Modello "Stop

### 1) CO-TEACHING

#### Modello operativo:

Il modello di co-teaching si basa sulla risposta ai diversi bisogni degli studenti. In linea di principio, tutti gli studenti appartengono allo stesso gruppo. Un insegnante di educazione speciale o un professionista può essere presente accanto all'insegnante per sostenere gli studenti che hanno bisogno di maggiore assistenza. Alcuni studenti possono anche completare i compiti in modo indipendente su una piattaforma di apprendimento.



Il supporto agli studenti può essere fornito anche in uno spazio separato. Ad esempio: Gruppo di amministrazione di piccole imprese, ambiente di apprendimento *Hope*, ambiente di apprendimento *Voimavara*.

### **Identificare le esigenze di supporto**

Attraverso le informazioni sulla fase di transizione

- Nelle discussioni HOKS
- Attraverso l'osservazione
- Attraverso il test di base di matematica e lo screening della dislessia digitale.
- Attraverso le informazioni iniziali del gruppo
- Informazioni dagli insegnanti all'insegnante di educazione speciale e viceversa
- Dallo studente stesso
- Dal tutore

### **Pianificazione del supporto nelle materie di istruzione generale**

Incontro tra l'insegnante di educazione speciale e l'insegnante di materie

- Informazioni iniziali per l'avvio dei gruppi
- Pianificazione per singoli studenti e gruppi (osservazioni, test di base, ecc.)
- Evidenziare i punti di forza dello studente
- Piano iniziale di co-docenza
  - o Tempistica: ore di insegnamento specifiche concordate
  - o Metodi: supporto alla direzione, osservazione, struttura, possibili ausili e materiali
  - o Temi: co-teaching e orientamento/differenziazione
  - o Divisione del lavoro: insegnamento della materia (insegnante della materia), gestione della classe (insegnante di educazione speciale + insegnante della materia), supporto speciale (insegnante di educazione speciale), strategie di apprendimento (insegnante di educazione speciale + insegnante della materia)

### **Attuazione**

Lezioni congiunte > valutazione dopo le lezioni (osservazioni, azioni, successi, sviluppi)

- Azioni successive
  - o Più lezioni congiunte (insegnante di materie + insegnante di educazione speciale)
  - o Insegnamento in piccoli gruppi (insegnante di materie/insegnante di educazione speciale)
  - o Insegnamento di sostegno (insegnante di materie/insegnante di educazione speciale + istruttore)
  - o Insegnamento individuale (insegnante di educazione speciale, insegnante di materie)
- Ambienti di apprendimento:
  - o Aula
  - o Aula per piccoli gruppi dell'insegnante di educazione speciale
  - o Ambiente di apprendimento della speranza
  - o Spazio di lavoro dell'insegnante
  - o Ambiente di apprendimento Voimavara
  - o Casa dello studente > apprendimento a distanza

### **Collaborazione**

- L'ascolto e la collaborazione efficace con lo studente (e il suo tutore) sono fondamentali.
- Collaborazione tra insegnanti di educazione speciale, insegnanti responsabili, consulenti di orientamento, insegnanti di materie e docenti
- Collaborazione aperta, basata sulla fiducia e sul rispetto tra il personale docente e di orientamento.
- Pianificazione



**ALL IN EDUCATION**

- Comunicazione e documentazione, rendendo visibili le misure di supporto in Wilma e informando il docente responsabile

### **Valutazione**

Valutazione continua con lo studente dell'adeguatezza del sostegno, dell'efficacia dei metodi e del corretto orientamento del sostegno.

- Valutazione continua tra insegnanti e orientatori

### **Risorse:**

Le risorse includono quelle dell'insegnante di educazione speciale, dei professionisti o del personale di un ambiente di apprendimento separato. Questi ruoli fanno parte dei servizi di supporto dell'istituto come elementi strutturali e alcuni professionisti (ad esempio, gli specialisti) sono disponibili in modo flessibile per un singolo gruppo o per studenti di gruppi diversi, in base alle esigenze degli studenti e nei limiti delle risorse disponibili.

### **Risultati:**

Positivi. Gli studenti ricevono un sostegno tempestivo, si diplomano in tempo e il modello è agile.

### **Gruppo target:**

Studenti che hanno bisogno di sostegno, ma anche altri che traggono beneficio dal miglioramento dell'atmosfera in classe.



## **2) IL MODELLO "STOP" (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)**

### **Modello operativo**

L'insegnante di educazione speciale ha un orario e un luogo designato dove gli studenti possono venire senza appuntamento. Un punto di incontro a bassa soglia. Viene utilizzata l'esperienza neuropsichiatrica. Lo studente discute le sue preoccupazioni, che possono o meno riguardare lo studio. L'obiettivo è rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Si cercano soluzioni insieme allo studente, gli si fornisce sostegno e, se necessario, lo si indirizza ai servizi in rete. L'evento non viene registrato in nessun sistema. Se necessario, si possono organizzare incontri di follow-up. Anche gli insegnanti possono essere consultati.

**Il Walk-in Stop** è uno spazio a bassa soglia dove chiunque può venire a condividere in sicurezza momenti della propria vita.

Spesso serve come luogo di riflessione sui propri sentimenti - un giovane potrebbe "testare" come gli altri reagiscono ai suoi pensieri.

L'approccio è incentrato sulle soluzioni.

**Ogni martedì dalle 9:00 alle 11:00 (o 11:30)**

### Visitatori:

- Studenti: 10-20 (media 14)
- Personale: 1-3

I visitatori provengono da diversi settori, con un numero uguale di ragazze e ragazzi. Alcuni vengono da soli, altri con un amico.

La visita dura in media 15-20 minuti.

Al **Walk-in Stop**, le persone vengono incontrate nel bel mezzo di molti problemi diversi.

- Circa il **30%** degli incontri riguarda il **funzionamento esecutivo, la concentrazione e le questioni quotidiane di base** (come la gestione della vita quotidiana, il ritmo del sonno, l'alimentazione e la frequenza scolastica).
- Circa il **30%** riguarda l'**ansia, la gestione della vita, l'umore** e argomenti simili.
- **I restanti incontri** riguardano una varietà di argomenti, tra cui le **relazioni, le riflessioni sulla vita e le questioni pratiche** (come prenotare biglietti del treno, pianificare il futuro, scrivere domande di lavoro, ecc.)

Per il servizio Walk-in **non è necessario fissare un appuntamento**: in genere ci si aspetta che i visitatori si presentino. Spesso iniziamo l'incontro con una **conversazione leggera** su argomenti generali. Una volta stabilita la fiducia, diventa più facile addentrarsi in questioni più profonde.

I giovani portano anche i loro amici e spesso li presentano con orgoglio o li aiutano a condividere le loro preoccupazioni.

Un'**esperienza tipica** è l'incertezza su se stessi - e su tutto:

### "Mi sento ansioso".

Spesso è difficile per un giovane dare un nome a ciò che esattamente non va nella sua vita, o a volte la cosa *che* non va sembra dominare tutto.

L'idea del **Walk-in Stop** è che qualcuno ascolti e aiuti, anche solo con la sua presenza.

Alcuni giovani si recano al Walk-in Stop con una certa regolarità e, in questi casi, "viaggiamo insieme":

- stabiliamo **obiettivi di vita**
- Creiamo **una struttura** per le routine quotidiane
- **Mettiamo in parole i sentimenti e le azioni** in un modo che ci sembra giusto e costruttivo
- Impariamo **tecniche** (ad esempio, i **metodi TRT** per la regolazione emotiva, il **funzionamento esecutivo e le strategie di apprendimento** per l'azione).
- Ci si confronta e si parla di come vanno le cose

→ L'importante è che il giovane acquisisca **chiarezza sulle proprie emozioni**, in modo da poterle affrontare, o da poterne affrontare le cause.

Nell'adolescenza, la regolazione emotiva e il funzionamento esecutivo sono spesso ancora in fase di sviluppo. Ciò significa che le emozioni possono essere travolgenti, l'impulsività può essere forte e l'autoregolazione può essere carente. (In altre parole: il **sistema limbico** e la **corteccia prefrontale** devono imparare a lavorare insieme).

È importante chiedersi:

- Quanto dorme il giovane?
- Ha degli hobby?
- Come trascorre il tempo libero?
- Quando (e cosa e dove) mangia?
- Esce di casa?
- Ha amici (e dove)?



## ALL IN EDUCATION

Se ci sono preoccupazioni in queste aree, spesso si manifestano come **sentimenti di ansia** nel giovane. (Per esempio: se dorme troppo poco, la vita quotidiana sembra annebbiata e demotivata, le emozioni sono sovra o sotto stimolate, ecc.)

→ Quando **il significato e il ritmo scompaiono** dalla vita quotidiana di un giovane, questi può iniziare a "andare alla deriva nel tempo" e a non sentire nulla, solo "ansia". Questo spesso influisce anche sulla **concentrazione** (o sovrastimolando o sottostimolando la mente).

Questo è spesso un buon momento per iniziare una **conversazione concreta** con il giovane sulla sua vita quotidiana:

- Esplorare insieme **passi e obiettivi**
- Parlare delle **emozioni usando nomi diversi**
- L'obiettivo è sempre quello di dare al giovane **qualcosa di tangibile a cui aggrapparsi** - e da incontrare di nuovo.

### Cose importanti:

#### Programmazione

- Tenere conto delle distrazioni
- In anticipo
- Per sostenere l'inizio
- Considerare per un momento
- Concentrazione
- Rendetela visibile
- Pianificare e utilizzare un calendario
- Sforzatevi di essere regolari - mantenete un ritmo giornaliero e settimanale: sveglia alla stessa ora, giornata di pulizie, hobby regolari, routine, ecc.
- Utilizzare liste di cose da fare. Tenete l'elenco in un luogo visibile, in un calendario o anche nelle note del telefono.
- 
- Cancellate (rimuovete) quando il compito è stato portato a termine!
- Usate le sveglie del telefono come promemoria.
- Pianificate gli orari degli spostamenti e delle riunioni in modo da tenere conto anche degli imprevisti.

#### Pianificate!

- Programmate l'inizio delle attività: (quando svolgo le attività, pago le bollette, mi dedico agli hobby...)
- Utilizzate un calendario.
- Iniziate con le cose più piccole possibili.

#### Concentrazione

- Svolgere i compiti che richiedono concentrazione quando si è più svegli.
- Suddividete i compiti che richiedono una concentrazione prolungata in parti più piccole e fate delle pause.
- Riportate l'attenzione al punto in cui eravate.
- Prendete appunti.
- Se tendete a concentrarvi troppo, decidete in anticipo quanto tempo dedicare al compito e impostate una sveglia per segnalare una pausa.
- 

#### Eliminare le distrazioni

- Silenziate il telefono e tenetelo lontano dalla vista, disattivate le notifiche delle e-mail, spegnete la TV, ecc.
- Concentratevi su una cosa alla volta.
- Scegliete saggiamente il luogo e la compagnia: evitate le situazioni in cui cose irrilevanti possono catturare la vostra attenzione.

#### Riflettere un attimo



## ALL IN EDUCATION

- Pensate prima di agire.
- Dedicare tempo alle decisioni importanti: raccogliere informazioni e considerare le alternative, i pro e i contro.
- Individuare le situazioni in cui si agisce spesso in modo impulsivo (ad esempio, acquisti d'impulso, voglie).
- Prendete decisioni di principio, come "non comprerò nulla che superi i 5 euro senza un periodo di riflessione di 24 ore" o rinunciate alla carta di credito, se necessario, o evitate le compagnie che sapete essere dannose per voi.
- 

### Rendere visibile

- Usate colori e sottolineature.
- Usate note adesive.
- Prendete appunti (mappe mentali, mappe del pensiero, parole chiave, disegni).
- Conoscere se stessi.
- Masticare una gomma se vi aiuta a concentrarvi.
- Muovete i piedi, fate girare una cravatta per capelli, usate un giocattolo antistress...
- Fate delle pause, bevete acqua regolarmente e mantenete i livelli di zucchero nel sangue. Inoltre, muovetevi all'aperto.

### Risorse:

Risorse dell'insegnante di educazione speciale, ad esempio 2 ore alla settimana.

### Risultati:

Il modello ha raggiunto con successo gli studenti e le esperienze sono state molto positive.

"Quando lasciamo delle tracce, possiamo scegliere che tipo di tracce sono".

### Gruppo target:

Studenti dell'istituto che incontrano barriere nell'apprendimento.



## TRACCIA BONUS!

### Sviluppo del supporto all'apprendimento nelle unità comuni dell'istruzione professionale Focus sul benessere e l'apprendimento degli studenti



#### Unità comuni di istruzione e formazione professionale in Finlandia:

- . Competenza di comunicazione e interazione (11cr)
- . Competenza matematica e scientifica (6cr) .
- . Competenza in materia di cittadinanza e vita lavorativa (9cr).

#### 1. Identificazione del bisogno di sostegno

- Informazioni sulla fase di transizione
- Discussioni HOKS (un piano di sviluppo delle competenze personali)
- Osservazione
- Test di base di matematica e screening dell'alfabetizzazione digitale
- Sessione informativa iniziale di gruppo
- Scambio di informazioni tra insegnanti e insegnanti di educazione speciale
- Dallo studente stesso
- Dai tutori

#### 2. Pianificazione del supporto per le unità comuni

- Incontro tra l'insegnante di educazione speciale e l'insegnante della materia
- Sessioni informative iniziali per i gruppi di partenza
- Pianificazione in base allo studente e al gruppo
  - Evidenziare i punti di forza dello studente!
- Piano iniziale per il co-teaching:
  - **Tempi:** concordare ore di insegnamento specifiche
  - **Metodi:** sostegno mirato, osservazione, struttura, possibili ausili e materiali
  - **Argomenti:** co-teaching/insegnamento simultaneo e orientamento/differenziazione
  - **Divisione del lavoro:** insegnamento delle materie, mantenimento dell'ordine, supporto speciale, strategie di apprendimento.



### 3. Attuazione

- Lezioni congiunte > valutazione dopo le lezioni
  - Azioni successive:
    - Più lezioni congiunte
    - Insegnamento in piccoli gruppi
    - Insegnamento di sostegno
    - Insegnamento individuale
  - Ambienti di apprendimento:
    - Aule
    - Aula per piccoli gruppi dell'insegnante di educazione speciale
    - Ambiente di apprendimento HOPE
    - Spazio di lavoro dell'insegnante
    - Ambiente di apprendimento delle risorse
    - Casa dello studente > apprendimento a distanza
- 

### 4. Collaborazione

- Ascolto e collaborazione efficace con lo studente (e il tutore)
  - Insegnanti di educazione speciale, insegnante responsabile, consulente di orientamento, insegnante di materia, assistente
  - Collaborazione aperta, basata sulla fiducia e sul rispetto tra il personale docente e di orientamento
  - Pianificazione
  - Comunicazione e documentazione
- 

### 5. Valutazione

- Valutazione continua con lo studente
- Valutazione continua tra insegnanti e personale di orientamento



## Contesto nazionale olandese e metodologie didattiche inclusive

### Collegio Drenthe Terra - Drenthe (Paesi Bassi)

#### Sistema di istruzione e formazione olandese

Nei Paesi Bassi, il sistema educativo è caratterizzato da una forte enfasi sul rendimento, sulla standardizzazione e sulla selezione precoce, che presenta vantaggi e sfide per l'educazione inclusiva. A partire dall'età di 12 anni, gli studenti vengono inseriti in percorsi educativi diversi (VMBO, HAVO, VWO34), che possono portare alla segregazione sociale ed etnica e a opportunità diseguali.

La consapevolezza dell'inclusione sta crescendo costantemente, soprattutto in risposta alla crescente diversità degli studenti. Nelle classi sono presenti studenti con diversi background etnico-culturali, religioni, identità di genere, profili neurodiversi e situazioni socio-economiche. Secondo Statistics Netherlands (CBS) e l'Ufficio di pianificazione sociale e culturale (SCP), gli studenti con background migratorio, i giovani LGBTQ+ e gli studenti con disabilità continuano a subire l'esclusione, le aspettative inferiori e i tassi di abbandono sproporzionati. Ad esempio, i dati CBS del 2023 indicano che oltre il 35% degli studenti con background migratorio non occidentale frequenta il percorso professionale più basso (base VMBO), rispetto al 13% degli studenti senza background migratorio. Sproporzioni simili esistono per gli studenti con disabilità o condizioni neurodiverse (ad esempio, autismo, ADHD), in particolare nell'istruzione secondaria tradizionale.

Il sistema scolastico olandese risente anche della carenza di insegnanti e della crescente pressione sul benessere degli studenti. I problemi di salute mentale degli studenti sono aumentati negli ultimi anni, in particolare dopo la pandemia di COVID-19, che ha messo in luce le disuguaglianze di fondo nell'accesso all'apprendimento, al sostegno e alle risorse digitali.

La legislazione nazionale, come la legge sull'istruzione adeguata (Wet Passend Onderwijs), obbliga le scuole a fornire un supporto personalizzato all'interno di contesti ordinari, quando possibile. Tuttavia, molte scuole fanno ancora fatica a implementare pienamente le pratiche inclusive. L'inclusione è ulteriormente influenzata dalla governance decentralizzata: i comuni e i consigli scolastici svolgono un ruolo chiave nell'attuazione delle politiche di inclusione, il che può portare a disparità regionali.

Il governo olandese ha l'obiettivo di implementare l'educazione inclusiva in tutte le scuole entro il 2035 per migliorare le pari opportunità per tutti i giovani e la qualità del sistema educativo olandese. Tre i temi principali su cui le scuole dovranno lavorare:

- Tutti sono benvenuti, hanno l'opportunità di crescere e appartengono alla scuola.
- Tutti possono essere sostenuti durante l'istruzione.
- Tutti i ragazzi partecipano all'apprendimento e alle attività sociali.

[Inclusief onderwijs in 2035](#) | [Inclusief onderwijs](#) | [Rijksoverheid.nl](#)

### Sfide nazionali nell'implementazione di metodi didattici inclusivi

<sup>34</sup> **VMBO** (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs): Questo tipo di istruzione secondaria è più orientata alla pratica e prepara gli studenti all'istruzione professionale superiore (MBO).

**HAVO** (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs): Questo livello prepara gli studenti all'istruzione professionale superiore (HBO).

**VWO** (Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs): È il livello più alto di istruzione secondaria nei Paesi Bassi e prepara gli studenti all'università (WO).



Le sfide principali includono:

- Formazione limitata degli insegnanti: Molti insegnanti non hanno una formazione sufficiente in materia di pedagogia inclusiva, soprattutto per quanto riguarda gli studenti con disabilità, traumi o identità culturali complesse.
- Incertezza su argomenti delicati: Gli insegnanti spesso non si sentono attrezzati per discutere temi complessi come la religione, l'orientamento sessuale, il razzismo o la guerra in modo sfumato e sicuro. Questo porta a evitare le conversazioni difficili.
- Vincoli di tempo e carico di lavoro elevato: I metodi inclusivi spesso richiedono una maggiore preparazione, un'istruzione differenziata e un'attenzione individuale, che è difficile da realizzare nei tempi stretti delle scuole olandesi.
- Paura della polarizzazione o di dire "la cosa sbagliata": Questo inibisce il dialogo aperto e rafforza il silenzio su temi importanti legati all'identità.
- Pressione della cultura orientata alla performance: L'enfasi sui test e sulle classifiche può entrare in conflitto con i valori di inclusione, collaborazione e sviluppo personale.
- Collaborazione incoerente con i professionisti dell'assistenza: Sebbene sia incoraggiata la collaborazione con le équipes di sostegno ai giovani, i mentori o il personale educativo speciale, spesso è incoerente o reattiva piuttosto che integrata strutturalmente.
- La società olandese è psicologizzata e medicalizzata all'interno della struttura assistenziale. Queste etichette enfatizzano la personalità delle persone e influenzano le azioni educative a scuola.

## Metodologie didattiche inclusive - La lente culturale e la comunicazione interculturale e le cinque dimensioni

### 1) LALENTE CULTURALE E LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

Questo metodo invita gli studenti a esplorare la propria "lente" culturale o quadro mentale.

La sessione inizia tipicamente con una spiegazione relazionale della cultura come forma di "programmazione mentale" (ispirata al lavoro di Hofstede).

Gli studenti riflettono sui loro valori, norme e aspettative comportamentali modellati dall'educazione, dall'ambiente e dall'esperienza.

Successivamente, concetti chiave come: Stereotipizzazione, pregiudizio di conferma, associazione implicita, profezia che si autoavvera, sono introdotti attraverso un linguaggio accessibile ed esempi relativi in classe o sui social media (<https://youtu.be/QRZPw-9sJtQ>).

Gli studenti sono incoraggiati a identificare i propri schemi di pensiero, a esaminare i momenti in cui hanno formulato ipotesi e a discutere l'impatto dei pregiudizi in situazioni di vita reale. Gli insegnanti facilitano queste conversazioni in piccoli gruppi, garantendo un'atmosfera sicura e rispettosa.

#### Risorse:

- Spiegazioni chiare e comprensibili sulla cultura
- Fogli di lavoro che aiutano gli studenti a esplorare la propria identità culturale.
- Spiegazioni accessibili di concetti legati ai pregiudizi
- Esempi di vita reale e materiale visivo di supporto



ALL IN EDUCATION

### Risultati:

- Aumento dell'autoconsapevolezza e del pensiero critico
- Maggiore apertura a prospettive alternative
- Riduzione delle reazioni giudicanti nelle interazioni tra pari.
- Miglioramento delle dinamiche di gruppo e della sicurezza in classe

### Gruppo target:

Studenti MBO

## 2) COMUNICAZIONE INTERCULTURALE E LE CINQUE DIMENSIONI

57

Per affrontare queste sfide, i Paesi Bassi hanno sviluppato e sperimentato diverse metodologie didattiche inclusive, alcune delle quali utilizzano il concetto di "diversità culturale" come strumento educativo.

Una di queste metodologie si concentra sulle **"Cinque dimensioni della diversità"**, un approccio ampiamente utilizzato nei corsi di cittadinanza o di orientamento professionale. Gli studenti vengono introdotti a cinque dimensioni interculturali chiave:

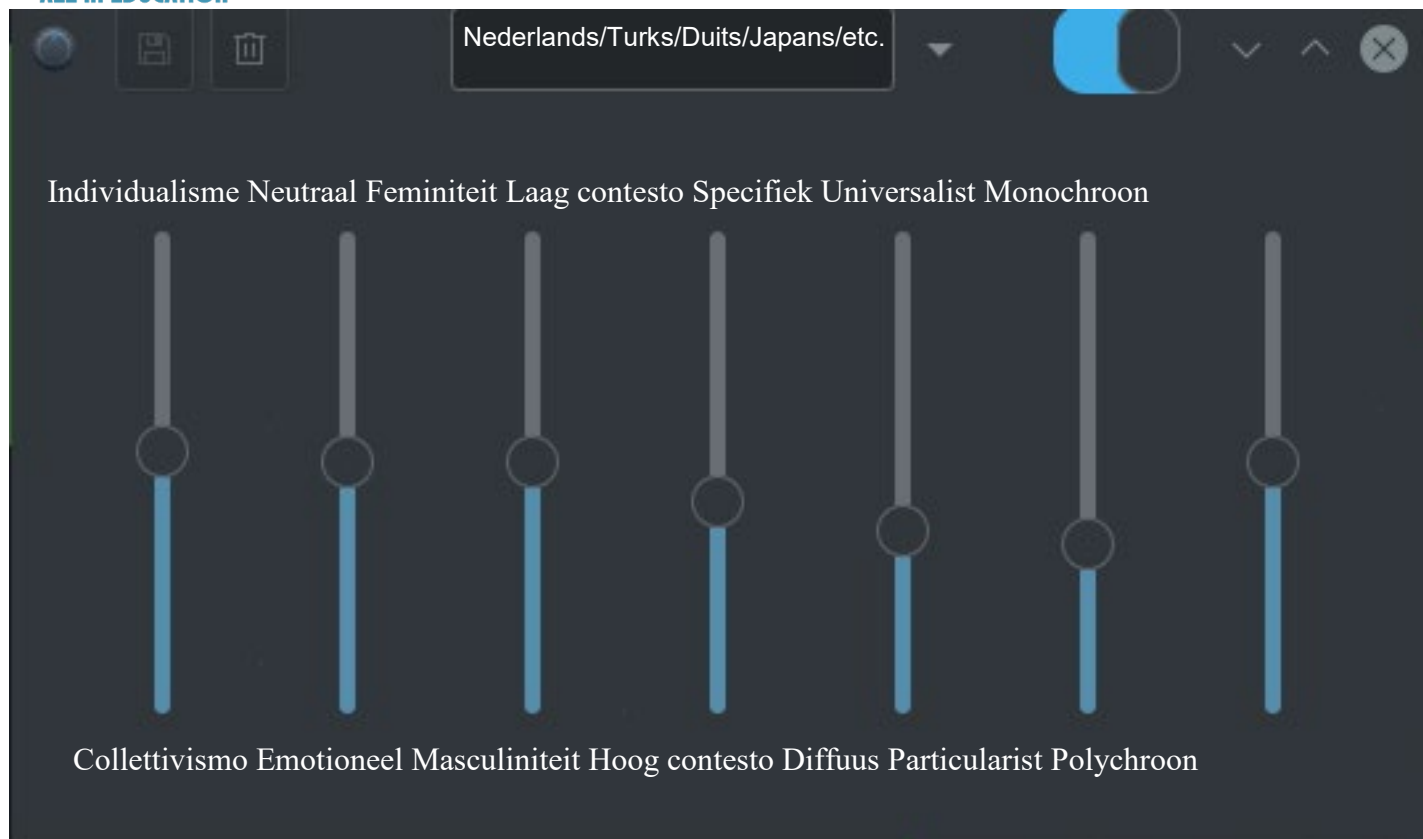
1. Individualismo vs. Collettivismo
2. Comunicazione ad alto contesto vs. comunicazione a basso contesto
3. Espressione neutra o emotiva
4. Distanza di potere (bassa vs. alta)
5. Orientamento ai valori maschili e femminili.

Attraverso casi concreti, scenari quotidiani e materiali visivi, gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul loro posizionamento personale lungo ciascuna di queste dimensioni.

Questa metodologia si basa su attività interattive come giochi di ruolo, esercizi di presa di prospettiva e modelli visivi come l'"Iceberg culturale", che favoriscono l'apprendimento esperienziale.

L'obiettivo primario non è quello di etichettare le culture o gli individui, ma di evidenziare le differenze e promuovere la comprensione reciproca, sottolineando come gli stili e i comportamenti comunicativi siano influenzati da fattori culturali, educativi e personali.

I risultati di questa pratica sono stati positivi: gli studenti sviluppano una maggiore consapevolezza dei propri e altrui stili di comunicazione, imparano a considerare i conflitti come semplici differenze di interpretazione piuttosto che come fallimenti personali e mostrano un maggiore rispetto e curiosità verso le dimensioni culturali interculturali.



Ogni dimensione viene spiegata utilizzando scenari di vita reale (ad esempio, preferenze per il lavoro di gruppo, percezione dell'autorità, aspettative di genere sul lavoro). Materiali visivi, come spettri, video o dialoghi esemplificativi, supportano la comprensione.

Agli studenti viene chiesto di collocarsi lungo ogni spettro e di discutere come la loro educazione, il loro background culturale o la loro personalità possano influenzare le loro preferenze. L'accento non è posto sull'etichettatura delle culture, ma sul riconoscimento delle variazioni all'interno e tra gli individui.

CONTESTO BASSO	CONTESTO ALTO
Diretto	Indiretto
Parole, specifiche	Spunti non verbali, silenzio
Logica	Intuizione
Trasparente	Poco chiaro
Scritto	Parlato

Esercizi interattivi come

- Attività di presa di prospettiva
- Giochi di ruolo con fraintendimenti
- Modelli di iceberg culturale

... vengono utilizzati per favorire l'apprendimento esperienziale.

## Risorse

- Una spiegazione chiara delle cinque dimensioni (diapositive, poster)
- Casi di studio con incomprensioni interculturali
- Fogli di lavoro per l'auto-riflessione
- Facilitazione da parte di insegnanti che creano uno spazio psicologicamente sicuro

## Risultati

- Gli studenti acquisiscono una migliore comprensione degli stili di comunicazione propri e altrui
- I conflitti sono visti come differenze di interpretazione e non come fallimenti personali.
- Aumentano il rispetto e la curiosità verso le differenze culturali
- Il metodo aiuta a prevenire l'escalation in contesti di gruppo diversi.

## Gruppo target:

Studenti MBO

La cosa più importante è cambiare il modello di inclusione medico-individuale in modello di inclusione sociale.

Il modello individuale medico enfatizza il problema del giovane. La maggior parte delle volte a scuola ci sono professionisti di ogni tipo che parlano di questi problemi e danno consigli al giovane per gestire il suo comportamento. Le performance di apprendimento sono sottovalutate e i ragazzi vengono sostenuti nei loro problemi.

Il modello sociale di inclusione pone l'accento sul contesto pedagogico-didattico dei ragazzi. L'ambiente sociale della scuola comprende insegnanti, compagni di classe, genitori e altri dipendenti della scuola. Le prestazioni di apprendimento sono enfatizzate e l'insegnante, gli assistenti educativi o altri professionisti supportano i ragazzi nell'apprendimento.



Figura 1 Modello medico-individuale di inclusione



Figura 2 Modello sociale di inclusione



ALL IN EDUCATION

## Contesto nazionale spagnolo e metodologie didattiche inclusive

Centro San Viator - Sopuerta (Paesi Baschi - SPAGNA)

### Sistema di istruzione e formazione spagnolo

#### CONTESTO UE

In primo luogo, vale la pena menzionare il primo principio del **Pilastro europeo dei diritti sociali**, che sottolinea che tutti hanno diritto a un'istruzione, una formazione e un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di acquisire e mantenere competenze che consentano la piena partecipazione alla società e transizioni di successo nel mercato del lavoro.

Sulla base di questo principio, la Commissione europea e il Consiglio dell'Unione europea hanno definito l'istruzione inclusiva, l'uguaglianza, l'equità, la non discriminazione e la promozione delle competenze civiche come priorità chiave nel campo dell'istruzione e della formazione.

Inoltre, la Strategia europea per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030 mira a promuovere l'inclusione e l'accessibilità in settori quali l'occupazione, l'istruzione e la partecipazione sociale. La strategia mira a garantire che tutte le persone con disabilità in Europa, indipendentemente dal genere, dall'origine etnica o razziale, dalla religione o dalle convinzioni personali, dall'età o dall'orientamento sessuale, godano dei loro diritti umani, abbiano pari opportunità di partecipare alla società e all'economia, decidano come, dove e con chi vivere e si spostino liberamente all'interno dell'UE, senza discriminazioni e indipendentemente dal loro bisogno di sostegno.

In questo contesto, l'UE ha attuato strategie come il Piano d'azione per l'inclusione sociale ed economica, incentrato sul miglioramento dell'inclusione dei gruppi vulnerabili. Ciò include misure specifiche per sostenere le persone con disabilità, le minoranze etniche e altre popolazioni a rischio.

Il Piano d'azione per l'inclusione sociale ed economica (2021-2027) fa parte dell'impegno dell'UE a costruire società più giuste, eque e coese. Non si limita a delineare linee guida generali, ma definisce anche azioni specifiche per ridurre le disuguaglianze strutturali e garantire l'accesso universale ai diritti fondamentali, come l'istruzione, l'occupazione e l'alloggio. Il piano pone un forte accento sulla rimozione delle barriere affrontate dai gruppi vulnerabili, come le persone con disabilità, i migranti, i bambini a rischio di esclusione, la comunità Rom e altri gruppi storicamente emarginati. Nel campo dell'istruzione, il Piano d'azione promuove il rafforzamento dei sistemi educativi inclusivi fin dalla più tenera età, incoraggiando ambienti scolastici liberi da discriminazioni e incentrati sul benessere emotivo e accademico di tutti gli studenti. Sostiene lo scambio di buone pratiche tra gli Stati membri e l'uso dei fondi dell'UE - come il Fondo sociale europeo Plus (FSE+) - per finanziare progetti educativi che promuovono l'inclusione, la diversità e l'innovazione pedagogica.

Inoltre, l'UE ha lanciato iniziative strategiche come lo Spazio europeo dell'istruzione, che ha come obiettivo il 2025. Questo progetto mira a eliminare le barriere alla mobilità educativa, a garantire la qualità e l'equità dei sistemi educativi e a facilitare la cooperazione tra i Paesi in settori quali l'accesso ai programmi di mobilità (come Erasmus+) per gli studenti con disabilità, l'apprendimento permanente, l'istruzione e la formazione professionale inclusiva. L'approccio della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) viene sottolineato come un quadro flessibile per soddisfare le diverse esigenze degli studenti.

L'UE ha inoltre rafforzato la Garanzia europea per l'infanzia, un'iniziativa che garantisce a tutti i bambini in condizioni di povertà o a rischio di esclusione sociale l'accesso gratuito ed effettivo a servizi essenziali come l'istruzione inclusiva, l'assistenza sanitaria, un'alimentazione adeguata e un alloggio. Ciò rafforza l'impegno dell'UE a combattere la povertà infantile e a spezzare il ciclo intergenerazionale della disuguaglianza.

Il lavoro di agenzie come l'Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (EASNIE) è essenziale per progredire verso un'educazione veramente inclusiva. Questa agenzia lavora a stretto contatto con i ministeri nazionali dell'istruzione, fornisce indicazioni tecniche su e coordina la ricerca sulle politiche inclusive efficaci per offrire ai responsabili politici raccomandazioni basate su dati concreti.

Le leggi europee sull'inclusione mirano a promuovere l'uguaglianza, a prevenire la discriminazione e a garantire un accesso equo ai diritti e ai servizi per tutti, in particolare per le persone con disabilità, i migranti, le minoranze, le donne e altri gruppi vulnerabili. Alcuni quadri giuridici chiave sono:

### **Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE)**

Articoli 10 e 19: impongono all'UE di combattere le discriminazioni basate su sesso, razza, origine etnica, religione, disabilità, età o orientamento sessuale.

### **Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea**

Articolo 21: vieta ogni forma di discriminazione.

Articolo 26: Riconosce il diritto delle persone con disabilità all'integrazione sociale e professionale.

### **Direttive chiave**

Direttiva 2000/78/CE: stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro.

Direttiva 2000/43/CE: vieta la discriminazione per motivi di razza o di origine etnica nell'istruzione, nell'assistenza sanitaria, nella protezione sociale, nell'occupazione e nell'alloggio.

### **Strategia dell'UE per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030**

Un piano completo per migliorare l'inclusione nell'istruzione, nell'occupazione, nell'accessibilità e nella partecipazione politica. Include la Carta europea della disabilità, che consente il riconoscimento reciproco dello stato di disabilità nei vari Paesi.

### **Pilastro europeo dei diritti sociali**

Proclamato nel 2017. Definisce principi chiave come le pari opportunità, l'inclusione attiva e l'accesso ai servizi essenziali.

L'Unione europea ha fatto dell'inclusione una priorità trasversale alle sue politiche sociali, economiche ed educative. Attraverso una combinazione di legislazione, finanziamenti dedicati e cooperazione intergovernativa, l'UE lavora attivamente per garantire che tutte le persone - a prescindere dal loro background o dalla loro condizione - possano esercitare il loro diritto a un'istruzione di qualità in contesti equi, diversi e accessibili.

## **CONTESTO NAZIONALE SPAGNOLO**

Sulla base dei principi stabiliti dall'Unione europea, la Spagna ha progressivamente accolto l'educazione inclusiva come un diritto fondamentale e una componente essenziale della sua politica educativa nazionale. L'impegno per l'equità e l'inclusione è ora profondamente radicato nel quadro legislativo e pedagogico del sistema educativo spagnolo, in linea non solo con il Pilastro dei diritti sociali dell'UE, ma anche con dichiarazioni internazionali come la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO (1994) e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

### **Fondamenti legislativi**

La pietra miliare dell'attuale modello inclusivo è la Legge Organica 3/2020 (LOMLOE), che modifica la precedente Legge



## ALL IN EDUCATION

Organica sull'Educazione. Questa legge enfatizza l'attenzione individuale, il rispetto per la diversità degli studenti e la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Per la prima volta, l'inclusione non è più vista come un meccanismo opzionale o compensativo, ma come un principio strutturale e guida dell'intero sistema educativo.

La LOMLOE prevede anche l'incorporazione della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) in tutte le fasi dell'istruzione. Questo approccio va oltre i tradizionali adattamenti per gli studenti con disabilità, proponendo invece programmi di studio flessibili e strategie didattiche a beneficio di tutti gli studenti. Incoraggiando molteplici forme di impegno, espressione e rappresentazione, l'UDL assicura che il sistema educativo affronti in modo proattivo una varietà di esigenze di apprendimento, anziché reagire ad esse dopo l'emergere delle barriere.

### Mainstreaming e istruzione speciale

Uno dei cambiamenti più significativi nelle politiche educative spagnole è stata la preferenza per la scolarizzazione degli studenti con bisogni educativi speciali (SEN) in classi comuni, piuttosto che in ambienti segregati. Questo modello inclusivo si basa sull'idea che la diversità arricchisca il processo di apprendimento per tutti e contribuisca a creare società più empatiche, giuste e coese.

Tuttavia, le scuole di educazione speciale esistono ancora e servono come struttura di supporto per gli studenti le cui esigenze non possono essere pienamente soddisfatte negli ambienti tradizionali. L'uso di questo modello è strettamente considerato una misura eccezionale, subordinata a una valutazione completa e basata sul principio del miglior interesse dello studente. Anche in questi casi, le autorità educative spagnole promuovono attività e interazioni condivise tra scuole speciali e scuole ordinarie per favorire l'inclusione e l'integrazione nella comunità.

### Misure di sostegno e ruoli professionali

Per attuare efficacemente questo modello inclusivo, la Spagna ha sviluppato un sistema di supporto educativo a più livelli, che comprende:

Personale specializzato: psicologi educativi, pedagogisti terapeutici, logopedisti e assistenti di sostegno.

Materiali adattati: ausili tecnologici, risorse visive e comunicative e materiali didattici personalizzati.

Adattamenti curricolari:

- Adattamenti all'accesso (ad es. dispositivi di comunicazione, tecnologie assistive).
- Modifiche curricolari, che possono essere:
- Significative (alterazione degli obiettivi e dei contenuti di apprendimento).
- Non significative (adeguamento della metodologia senza modificare i contenuti fondamentali).
- Questa struttura consente alle scuole di rispondere in modo flessibile all'ampio spettro di esigenze degli studenti, siano esse dovute a disabilità, neurodivergenza, svantaggio socio-economico, diversità linguistica o background culturale.

### Formazione degli insegnanti e intervento precoce

Il ruolo degli insegnanti è fondamentale per promuovere e sostenere le pratiche inclusive. La LOMLOE sottolinea la necessità di uno sviluppo professionale iniziale e continuo nell'ambito dell'educazione inclusiva. I programmi di formazione degli insegnanti devono fornire agli educatori le seguenti competenze

- Competenze nell'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento.
- Familiarità con le pedagogie inclusive e l'istruzione differenziata.
- Strategie per promuovere la partecipazione e il benessere emotivo in classi diverse.

Inoltre, l'identificazione e l'intervento precoci sono diventati priorità strategiche, con l'obiettivo di evitare che le lacune



## ALL IN EDUCATION

nell'apprendimento si trasformino in fallimenti accademici a lungo termine o in esclusione sociale. I team multidisciplinari all'interno delle scuole sono responsabili della valutazione dei bisogni degli studenti e del coordinamento degli interventi.

### **Progressi e sfide rimanenti**

La Spagna ha compiuto progressi sostanziali nel passaggio dalla segregazione all'inclusione, riflettendo i più ampi cambiamenti sociali nell'atteggiamento verso la diversità e la disabilità. Secondo il Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale, oltre l'87% degli studenti con bisogni educativi speciali è attualmente iscritto alle scuole ordinarie, con un notevole aumento rispetto ai decenni passati.

Tuttavia, persistono sfide significative, quali:

- Disparità tra le comunità autonome nell'allocazione delle risorse e nei servizi di supporto.
- Carenza di personale specializzato in alcune regioni e scuole.
- Insufficiente collaborazione tra servizi educativi, sanitari e sociali.
- Necessità di una maggiore consapevolezza e impegno da parte delle famiglie e della comunità in generale.

L'implementazione dell'educazione inclusiva in Spagna non è quindi solo un processo tecnico o amministrativo, ma un processo di profonda trasformazione, che implica un cambiamento culturale, la volontà politica, il coordinamento intersettoriale e investimenti sostenuti.

In conclusione, mentre i quadri giuridici e politici spagnoli forniscono una solida base per l'istruzione inclusiva, l'inclusione reale è ancora un lavoro in corso. Il rafforzamento delle capacità sistemiche, la preparazione degli insegnanti e l'accesso equo alle risorse saranno la chiave per rendere l'inclusione una realtà vissuta da ogni studente.

### **EUSKADI**

Dopo aver esaminato il quadro generale dell'educazione inclusiva in Spagna, è essenziale concentrarsi su come questo principio viene attuato all'interno di ciascuna comunità autonoma.

L'educazione inclusiva non è solo un obiettivo nazionale condiviso, ma in Euskadi si è tradotta in un forte impegno da parte dell'amministrazione regionale dell'istruzione, che si riflette sia nella recente legislazione che nell'organizzazione pedagogica delle scuole.

### **Un nuovo quadro giuridico per l'istruzione inclusiva**

La nuova legislazione educativa dei Paesi Baschi è definita dalla Legge 17/2023, del 21 dicembre, che per la prima volta stabilisce un approccio integrale per garantire il diritto a un'istruzione di qualità in una prospettiva inclusiva ed equa. In linea con questa legge, è stato adottato il Decreto 78/2024, uno standard normativo che delinea come le scuole debbano rispondere alla diversità degli studenti. Rappresenta un punto di svolta nell'approccio della regione all'educazione speciale.

### **Fondato su norme internazionali e nazionali**

Il decreto 78/2024 si basa su un solido quadro giuridico che integra norme internazionali, nazionali e regionali. A livello internazionale, è allineato con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, che sostiene il diritto di tutti i bambini a un'istruzione inclusiva su base paritaria con gli altri. Riflette inoltre gli obiettivi del Quadro d'azione per l'istruzione 2030 dell'UNESCO, che invita a trasformare i sistemi educativi per garantire che nessuno venga lasciato indietro.

A livello nazionale, l'educazione inclusiva è guidata dalla Legge organica 3/2020 (LOMLOE), che pone l'equità e l'attenzione alla diversità al centro del sistema educativo. Si basa anche sulla Legge organica 8/2021, per la protezione completa dei bambini e degli adolescenti, e sulla recente Legge 2/2024 sull'infanzia e l'adolescenza nei Paesi Baschi, che rafforza i diritti dei bambini in tutti i settori, compreso quello dell'istruzione. Inoltre, il decreto 13/2016 sull'intervento



precoce garantisce l'individuazione precoce dei bisogni educativi fin dalle prime fasi dello sviluppo.

### **Principi fondamentali del modello basco di inclusione**

Il modello basco di educazione inclusiva si fonda su una serie di valori che vanno oltre la conformità legale. Questi includono:

- La dignità umana come fondamento del sistema educativo.

Il riconoscimento empatico della differenza, considerando la diversità come una fonte di arricchimento piuttosto che come una sfida.

Protezione attiva dei più vulnerabili, garantendo loro l'accesso a un'istruzione di qualità.

Responsabilità condivisa tra tutti gli agenti educativi per fornire le condizioni necessarie a una partecipazione equa.

Questa prospettiva vede l'inclusione non come una misura temporanea o mirata per gli studenti con bisogni speciali, ma come un modello strutturale che modella l'organizzazione scolastica, i curricula, gli ambienti di apprendimento e le relazioni interpersonali.

### **Obiettivi e pilastri strategici del Decreto 78/2024**

Il Decreto 78/2024 segna una nuova fase dell'educazione speciale in Euskadi, ridefinendola attraverso una lente inclusiva incentrata sull'apprendimento personalizzato. I suoi tre obiettivi principali sono:

- Garantire il diritto di tutti gli studenti a ricevere una risposta educativa adeguata, tenendo conto delle loro caratteristiche cognitive, emotive, sociali e contestuali.

Creare ambienti fisici, sociali e curricolari accessibili, applicando l'Universal Design for Learning (UDL) come approccio pedagogico di base. Ciò significa anticipare le potenziali barriere e offrire molteplici mezzi di rappresentazione, espressione e coinvolgimento.

Sostenere tutti gli studenti nello sviluppo delle loro competenze, promuovendo la corresponsabilità tra insegnanti, dirigenti scolastici, gruppi di orientamento, famiglie e agenti della comunità.

Questi obiettivi vengono realizzati attraverso metodologie flessibili, riorganizzazione curricolare, collaborazione interdisciplinare e uso integrato delle risorse di supporto nelle classi tradizionali.

### **Dalla segregazione all'inclusione**

Storicamente, l'educazione speciale in Spagna - e in Euskadi - è stata associata a modelli di segregazione, in cui gli studenti con bisogni educativi specifici erano spesso collocati in classi o scuole separate. Oggi, tuttavia, i Paesi Baschi hanno compiuto un cambiamento sostanziale verso l'inclusione come principio guida.

Questa trasformazione è stata guidata da sviluppi legali e pedagogici che consentono nuovi approcci e risorse. L'educazione speciale non è più vista come un sistema parallelo, ma piuttosto come una rete di servizi di supporto integrati nei contesti ordinari. I professionisti specializzati e le misure di sostegno sono ora al servizio dell'inclusione, non della segregazione.

Si pone inoltre sempre più l'accento sulla collaborazione inter-agenzie tra istruzione, sanità e servizi sociali, soprattutto per gli studenti che richiedono un'assistenza intensiva o specializzata, garantendo una risposta coordinata e centrata sulla persona.

### **Una scuola per tutti**



## ALL IN EDUCATION

L'impegno dei Paesi Baschi per un'istruzione inclusiva è ora più forte che mai. La recente legislazione della regione consolida i risultati ottenuti in passato e getta le basi per un futuro educativo basato su equità, dignità e apprendimento personalizzato. L'obiettivo è costruire una "scuola per tutti", un luogo in cui ogni studente possa prosperare, indipendentemente dalle sue caratteristiche personali, sociali o culturali.

Questo approccio va a beneficio non solo degli studenti con bisogni educativi speciali, ma dell'intera comunità educativa, promuovendo una cultura di coesistenza, rispetto e cooperazione. L'educazione inclusiva in Euskadi non è quindi solo un obiettivo legale ed educativo, ma anche un progetto etico e sociale volto a trasformare la realtà attraverso la scuola.

Come nel resto della Spagna, anche in Euskadi la scuola tradizionale è l'opzione preferita per gli studenti con bisogni educativi speciali. I centri di educazione speciale sono presi in considerazione solo per i casi più gravi. Attualmente, i Paesi Baschi hanno solo 9 centri di educazione speciale, rispetto a 1.302 scuole ordinarie, a testimonianza del forte impegno per l'inclusione.

### CENTRO SAN VIATOR

Il Centro San Viator è suddiviso in due aree principali. Una è dedicata all'istruzione tecnica e offre **formazione professionale di base, formazione professionale intermedia e superiore e SAT (Servizio di Assistenza Tecnica)**. L'altra area comprende la **scuola materna, l'istruzione primaria, l'istruzione secondaria, l'istruzione secondaria superiore (Bachillerato) e due aule di sostegno specializzate**.

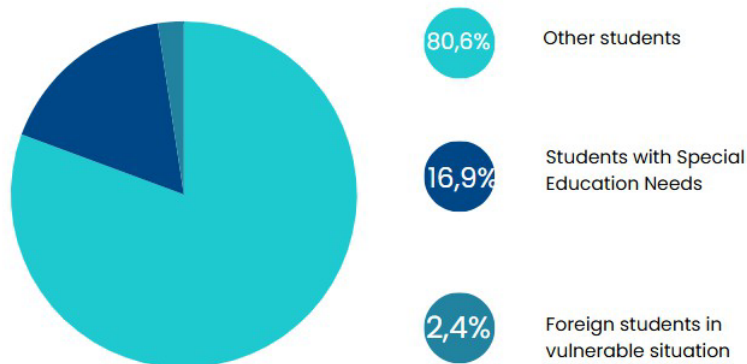
Il progetto "**Tutti a scuola**" sarà attuato nell'ambito dell'**Educazione secondaria obbligatoria (Educación Secundaria Obligatoria - ESO)**, che attualmente conta un totale di **124 studenti di età compresa tra gli 11 e i 14/16 anni**. Di questi 124 studenti, il **18% necessita di misure inclusive**, in quanto ci sono **21 studenti identificati come aventi Bisogni Educativi Speciali (BES) e 3 studenti stranieri in situazioni di vulnerabilità**.

Dei 21 studenti SEN, **11 - insieme agli studenti stranieri - sono integrati nelle classi comuni**, lavorando insieme al resto degli studenti. I restanti **10 studenti sono iscritti in due classi autonome**, poiché le loro diagnosi richiedono un supporto significativo e specializzato.

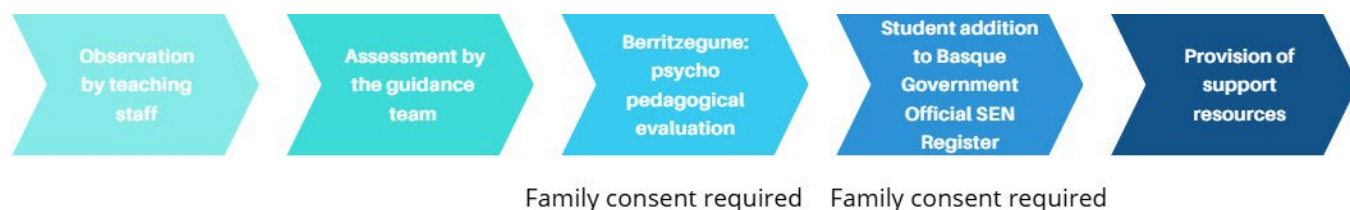
Protocollo per gli studenti con bisogni educativi speciali (SEN)

### CSV

Ratio of students with special needs in Compulsory Secondary Education 2024-2025



Il protocollo seguito nelle scuole della Comunità autonoma basca (CAPV) per gli studenti con SEN è il seguente:



1. **Il primo passo è avviato dal personale docente**, di solito durante le prime fasi della scuola. Quando un insegnante rileva segnali preoccupanti, deve informare l'équipe di orientamento della scuola.
2. Questo team comprende un **consulente scolastico e insegnanti specializzati in pedagogia terapeutica**. Una volta comunicata la preoccupazione, un membro dell'équipe entra in classe per effettuare delle osservazioni.
3. Se l'insegnante e lo specialista concordano sulla preoccupazione e **con il consenso della famiglia**, lo studente viene ritirato dalla classe per una prima valutazione.
4. Questa valutazione viene inviata al **consulente Berritzegune**, che ha il compito di effettuare una valutazione psicopedagogica.

**valutazione psicopedagogica.** Se necessario, il caso può essere sottoposto anche alla **pediatria**. A tal fine, il consulente e il consulente del Berritzegune devono compilare un modulo con vari dati a sostegno del rinvio ai **servizi di salute mentale infantile**.

5. Dopo la valutazione psicopedagogica, il consulente Berritzegune incontra la famiglia e un membro dell'équipe di orientamento della scuola per condividere i risultati.
6. Alla famiglia viene quindi chiesto di firmare un documento in cui si riconosce che lo studente verrà inserito nel registro ufficiale SEN del governo basco.

**registro ufficiale SEN del governo basco.**

7. È responsabilità del consulente informare il **Dipartimento dell'Educazione**, che valuta le misure di supporto di cui lo studente avrà bisogno (ad esempio, adattamenti curriculari, supporto pedagogico terapeutico, specialisti di supporto educativo, ecc.)

Il **tipo di sostegno dipende dalla diagnosi dello studente**. Tutti i casi sono gestiti da insegnanti specializzati in educazione speciale e, nei casi più gravi, anche da specialisti del sostegno educativo. Questi studenti sono **integrati nelle classi normali** e, se necessario, ricevono materiali adattati. **Partecipano a tutte le attività della classe**, anche se in formato adattato, se necessario.

Protocollo per gli studenti stranieri

Per gli studenti di origine straniera si segue un **protocollo diverso**:



In genere, la **famiglia o il Dipartimento dell'Istruzione** informano la scuola dell'imminente iscrizione di un nuovo



studente straniero.

Prima che lo studente entri in classe, la scuola raccoglie il maggior numero di informazioni possibili (background, origine, situazione familiare, ecc.). Questo avviene attraverso un **incontro con la famiglia**, a cui partecipa il **responsabile degli studi**.

Il **Dipartimento dell'Istruzione determina il livello di istruzione** in cui lo studente sarà iscritto.

Tutte le informazioni rilevanti vengono poi condivise con il personale docente, in modo che sia a conoscenza dell'arrivo e del contesto dello studente.

Il **tutor** dello studente **assegna un "ikasle laguntzaile"**, uno studente di sostegno della stessa classe che guiderà e accompagnerà il nuovo studente durante il processo di integrazione.

Il primo giorno si svolgono **attività di benvenuto** per garantire che lo studente si senta il più possibile sostenuto e accolto.

In seguito, vengono **condotte varie valutazioni per determinare il livello accademico dello studente** e, da questo punto di partenza, la scuola inizia a lavorare sul curriculum. **I piani educativi individualizzati (PIA)** vengono creati di conseguenza.

Spesso il **primo obiettivo è l'acquisizione della lingua**, soprattutto a seconda del Paese d'origine dello studente. È anche il **Dipartimento dell'Istruzione** a determinare il livello di **supporto** che lo studente riceverà attraverso i programmi di sostegno linguistico per i nuovi arrivati HIPI (Hizkuntza Indartzeko Programa).

### **Programma Hizkuntza Indartzeko (HIPI)**

**Il programma di supporto linguistico si propone i seguenti obiettivi:**

- Facilitare l'inserimento degli studenti nuovi al sistema educativo basco, in modo che possano integrarsi nell'ambiente scolastico nel modo più rapido ed efficace possibile.
- Fornire un sostegno specifico a questi studenti affinché possano acquisire le competenze linguistiche e comunicative necessarie per partecipare ai processi di insegnamento e apprendimento, compresi gli adattamenti curricolari necessari.

### **FUNZIONI DEGLI HIPI (Programmi di sostegno linguistico per i nuovi arrivati)**

- Progettare il programma di supporto linguistico, adattandolo sempre alle esigenze degli studenti.
- Assistere il tutor nella creazione di un piano di sostegno individuale per questi studenti.
- Conoscere gli studenti.
- Analizzare, organizzare e preparare il materiale didattico con un approccio appropriato.

### **NUMERO DI STUDENTI PER GRUPPO DI SUPPORTO**

Massimo 8 studenti per gruppo

### **ORARIO DELL'INSEGNANTE HIPI**

Istruzione obbligatoria: 20 ore

Le ore rimanenti saranno utilizzate dall'insegnante per il coordinamento con l'équipe didattica, la formazione, le riunioni dello staff e i colloqui individuali.

## Sfide nazionali nell'implementazione di metodi di insegnamento inclusivi.

### Sfide legate agli insegnanti

- Mancanza di formazione degli insegnanti: Preparazione insufficiente alle pratiche inclusive durante la formazione iniziale.
- Mancanza di formazione specifica: Sviluppo professionale limitato sull'educazione speciale e sulla diversità.
- Insicurezza e mancanza di fiducia: Gli insegnanti si sentono impreparati ad affrontare bisogni complessi.
- Sovraccarico di lavoro: Gli insegnanti sono sopraffatti dalle richieste di inclusione senza un adeguato supporto.
- Resistenza al cambiamento: Alcuni educatori sono riluttanti a cambiare i modelli di insegnamento tradizionali.

### Sfide legate alle risorse e alle infrastrutture

- Carenza di personale specializzato: Non ci sono abbastanza educatori speciali, psicologi o terapisti.
- Mancanza di risorse educative: Assenza di materiali adattati e tecnologie assistive.
- Infrastrutture inadeguate: Ambienti fisici non adatti agli studenti con disabilità.

### Sfide pedagogiche e curricolari

- Valutazioni standardizzate: I test a taglia unica non riflettono le diverse esigenze di apprendimento.
- Difficoltà negli adattamenti curricolari: Tempo, formazione e strumenti limitati per personalizzare l'apprendimento.
- Politiche poco chiare o incoerenti: Le politiche di inclusione possono essere vaghe, contraddittorie o mal attuate.

### Sfide culturali e attitudinali

- Scarsa consapevolezza e sensibilità: Mancanza di cultura inclusiva tra gli educatori e la società.
- Pregiudizi e stereotipi: Pregiudizi basati sulla disabilità, sulla cultura o sullo status socio-economico.

### Sfide di coordinamento e collaborazione

- Mancanza di coordinamento tra i professionisti: Scarsa collaborazione tra insegnanti, consulenti e personale di supporto.
- Collaborazione limitata con i servizi esterni: Scarsi collegamenti con i servizi sanitari e sociali.
- Mancanza di coinvolgimento delle famiglie: Le famiglie possono essere disinformate o disimpegnate.
- Mancanza di coordinamento con le istituzioni pubbliche: Disconnessione tra scuole e autorità educative.

### Sfide sociocontestuali e sistemiche

- Disuguaglianza regionale: Disparità di attuazione tra aree rurali e urbane.
- Barriere linguistiche: Gli studenti immigrati possono avere difficoltà ad accedere all'apprendimento senza un supporto linguistico.

## Metodologie didattiche inclusive - Universal Design for Learning (UDL) e Service Learning (SL)

### 1) PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER L'APPRENDIMENTO

Nel percorso verso un'educazione veramente inclusiva, uno degli approcci più rilevanti e trasformativi adottati dal sistema educativo spagnolo - seguendo le raccomandazioni delle organizzazioni internazionali e le basi stabilite dalla LOMLOE - è l'Universal Design for Learning (UDL). Questo modello pedagogico non solo cerca di migliorare l'accesso all'apprendimento, ma ridefinisce anche il modo di concepire l'insegnamento mettendo al centro la diversità degli studenti,



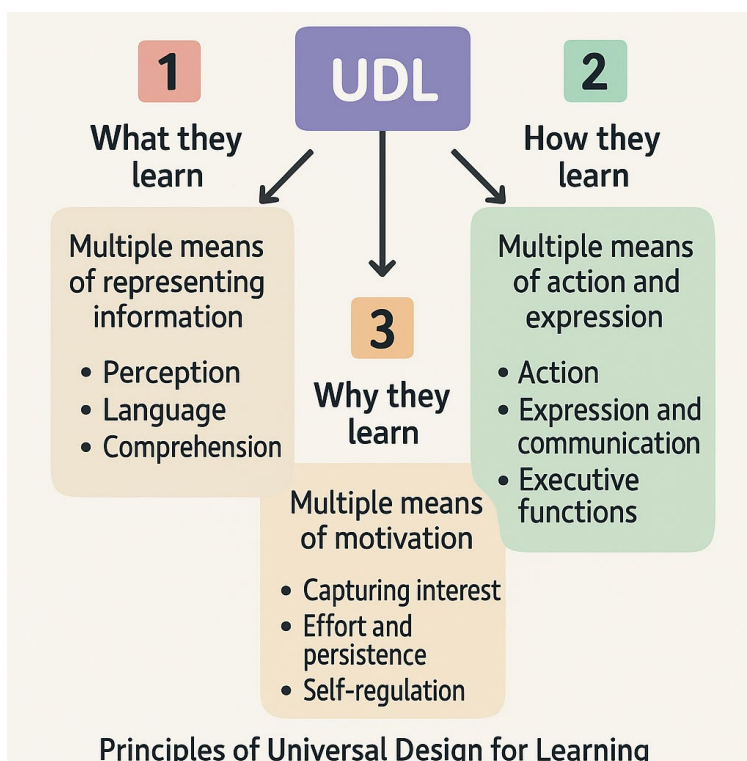
considerandola una risorsa piuttosto che una barriera.

L'UDL si basa su un principio fondamentale: tutti gli studenti apprendono in modo diverso e quindi l'insegnamento deve adattarsi a queste differenze. Tradizionalmente, l'istruzione ha seguito un modello uniforme, pretendendo che tutti gli studenti comprendessero e rispondessero agli stessi contenuti nello stesso modo e negli stessi tempi. Questo approccio si è rivelato inefficace e ingiusto, soprattutto per gli studenti con disabilità, difficoltà di apprendimento o contesti sociali svantaggiati. L'UDL rompe con questa logica proponendo un'istruzione flessibile, adattabile e incentrata sullo studente.

Questo approccio mira a eliminare le barriere nell'insegnamento, offrendo diverse modalità di accesso ai contenuti, di espressione dell'apprendimento e di coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento. L'obiettivo è progettare fin dall'inizio un ambiente educativo che tenga conto della variabilità umana e si basi su risorse, metodologie e tecnologie che garantiscano pari opportunità e alte aspettative per tutti, senza eccezioni.

### Come viene attuato?

L'implementazione della Progettazione Universale per l'Apprendimento è strutturata intorno a tre principi fondamentali, che rispondono ai diversi modi di apprendimento e partecipazione degli studenti



#### 1. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione:

Non tutti gli studenti comprendono le informazioni nello stesso modo. Alcuni hanno bisogno di supporti visivi, altri beneficiano di spiegazioni orali, diagrammi, mappe concettuali o esempi pratici. Questo principio propone di presentare i contenuti in vari formati: testi, immagini, video, audio, grafica interattiva, ecc. Questa varietà garantisce che gli studenti possano accedere alle informazioni nel modo più adatto alle loro capacità e ai loro stili di apprendimento.

#### 2. Offrire molteplici mezzi di azione e di espressione:

Questo principio riconosce che ci sono molti modi per dimostrare l'apprendimento. Non tutti gli studenti hanno le stesse capacità comunicative o motorie. Alcuni si esprimono meglio con la scrittura, altri con la parola, l'arte, gli strumenti digitali o i materiali pratici. Per questo motivo, agli studenti vengono offerte diverse opzioni per scegliere come mostrare le proprie



conoscenze, tra cui progetti, presentazioni, saggi, video, modelli o portfolio digitali, favorendo una valutazione più equa e personalizzata.

### 3. Promuovere l'impegno e la partecipazione degli studenti:

L'ultimo principio si concentra sulla motivazione e sul coinvolgimento attivo degli studenti. Un ambiente di apprendimento inclusivo deve essere cognitivamente accessibile ed emotivamente stimolante. Ciò significa creare ambienti positivi, sicuri e coinvolgenti in cui gli studenti si sentano valorizzati e abbiano la possibilità di scegliere in base ai loro interessi. Promuove l'autoregolazione, l'autonomia e il senso di appartenenza, che migliorano significativamente l'atteggiamento verso l'apprendimento.

#### Quali risorse richiede?

Affinché questo approccio sia efficace, è essenziale disporre di:

Risorse adeguate. La tecnologia adattiva svolge un ruolo fondamentale consentendo di creare ambienti accessibili e personalizzati. Strumenti come lettori di schermo, sottotitoli automatici, piattaforme interattive o applicazioni progettate per studenti con dislessia o ADHD ampliano le opportunità di accesso e di espressione. Tuttavia, la tecnologia da sola non basta.

È necessaria una formazione specifica e continua degli insegnanti, per dotarli delle competenze necessarie a utilizzare questi strumenti e a implementare efficacemente l'UDL in classe.

Materiali diversi (visivi, uditivi, tattili) adatti ai diversi stili di apprendimento.

Spazi fisici flessibili che possano accogliere studenti con mobilità ridotta o altre esigenze fisiche. L'inclusione non dovrebbe basarsi su adattamenti occasionali, ma essere integrata nella progettazione stessa dell'ambiente educativo.

#### Quali sono i risultati attesi?

L'attuazione dell'UDL può avere risultati molto positivi sia a livello individuale che collettivo. A livello accademico, porta a miglioramenti significativi nel rendimento degli studenti con esigenze specifiche, grazie a strategie personalizzate. Inoltre, incoraggia una maggiore partecipazione attiva al processo di insegnamento-apprendimento, rafforzando l'autostima e il senso di efficacia personale degli studenti.

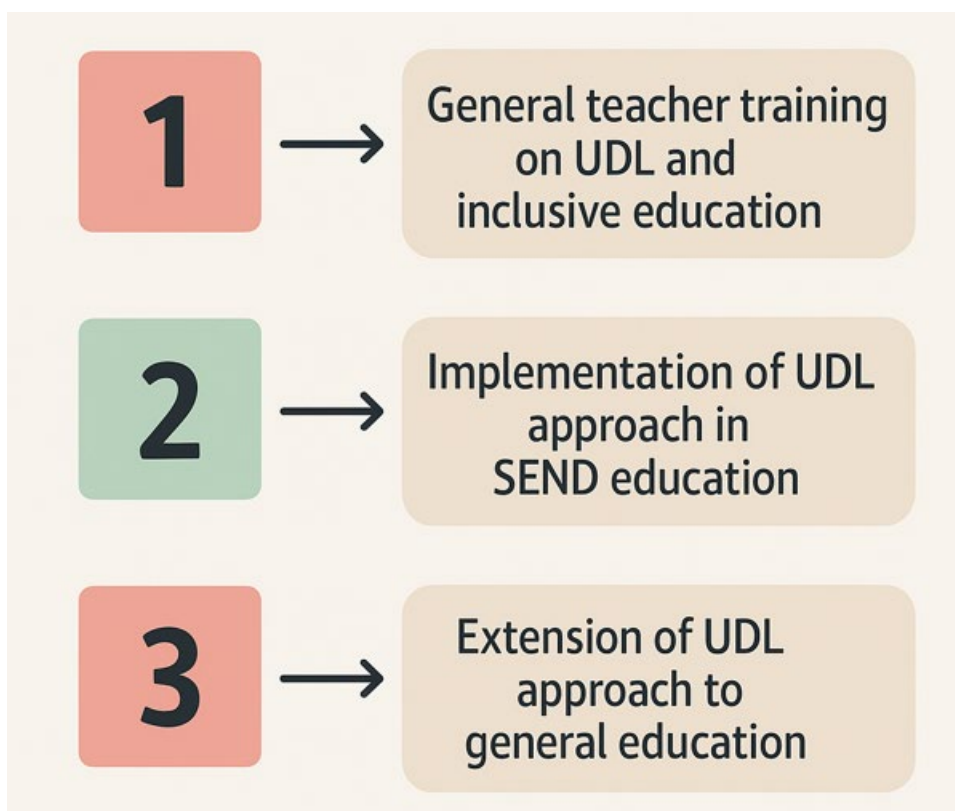
Dal punto di vista sociale, l'UDL riduce l'esclusione e lo stigma, evitando etichette e segregazioni. Riconosce la diversità come norma, favorendo un clima scolastico più inclusivo e rispettoso, in cui si valorizzano le differenze e si promuove la collaborazione tra gli studenti. L'inclusione diventa così non solo un obiettivo pedagogico, ma anche un impegno etico e sociale.

#### Per chi è?

L'UDL è utile a tutti gli studenti, ma è particolarmente importante per i gruppi che incontrano barriere nell'accesso all'apprendimento:

- Studenti con disabilità (fisiche, intellettuali, sensoriali).
- Studenti con disturbi dell'apprendimento (dislessia, ADHD, ASD).
- Studenti provenienti da contesti vulnerabili (aree rurali, migranti, famiglie a basso reddito).
- Studenti con stili di apprendimento, ritmi e interessi diversi.

#### Fasi di attuazione nel Centro San Viator



### **Programma di formazione generale degli insegnanti**

Attraverso diversi programmi di formazione (educazione SEND, digitalizzazione, nuove metodologie...) gli insegnanti e i formatori del settore scolastico acquisiscono una comprensione della metodologia UDL e dei vantaggi dell'educazione inclusiva. Gli insegnanti partecipano regolarmente a sessioni di formazione in cui vengono illustrate le esigenze dei nostri studenti e i diversi approcci all'educazione in classe.

approcci all'educazione in classe sono discussi, organizzati e concordati. I tecnici SEND della scuola svolgono un ruolo di primo piano in queste sessioni, concentrandosi sull'individualizzazione dei casi specifici che la scuola sta affrontando.

### **Implementazione dell'approccio UDL nell'educazione SEND.**

La seconda fase dell'implementazione della metodologia UDL riguarda l'adattamento e lo sviluppo dei materiali e delle sessioni specifiche che i tecnici SEND utilizzano con i loro studenti, sia nella classe generale che nelle sessioni faccia a faccia. Guidati dai principi dell'approccio UDL e in collaborazione con gli insegnanti di ogni specifica materia, i tecnici progettano, coordinano e valutano i materiali, gli adattamenti e le sessioni durante l'intero anno accademico.

Inoltre, durante le sessioni in classe, gli studenti SEND sono accompagnati da assistenti educativi che li aiutano a lavorare al proprio ritmo. Si assicurano che gli studenti seguano il loro programma educativo, che i materiali siano conformi alle loro esigenze specifiche e che assistano lo studente nel suo processo di inclusione nella classe.

### **Estensione dell'approccio UDL all'istruzione generale**

La terza fase consiste nell'adattamento dei materiali e delle metodologie di insegnamento delle materie generali all'interno del sistema scolastico. Questa fase, sebbene sia un processo a lungo termine, implica che ogni insegnante adatti il proprio approccio didattico per coprire i diversi bisogni educativi dei propri studenti, assicurandosi che i materiali, i contenuti, gli obiettivi e le strategie di valutazione siano in accordo con i principi dell'apprendimento UDL e quindi siano adatti a rispondere alle esigenze degli studenti attuali e futuri.



### Esempio pratico: Applicazione dell'UDL a "Il ciclo dell'acqua".

<b>1. Fase teorica:</b>	<p>Video animato che spiega il ciclo dell'acqua in modo visivo e sonoro.</p> <p>Infografica con illustrazioni e parole chiave.</p> <p>Lettura adattata con testo di facile lettura.</p> <p>Esperimento semplice: utilizzare un sacchetto pieno d'acqua su una finestra per osservare l'evaporazione e la condensazione.</p>
<b>2. Fase pratica:</b>	<p>Gli studenti possono:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Disegnare il ciclo dell'acqua.</li><li>○ Registrare un audio che spieghi il processo.</li><li>○ Creare un modello utilizzando argilla o cartone.</li></ul> <p>Completare un'attività digitale interattiva.</p>
<b>3. Fase di dimostrazione:</b>	<p>Iniziare con una domanda motivante: "Perché piove?" o "Cosa succederebbe se il ciclo dell'acqua non esistesse?".</p> <p>Lasciate che gli studenti scelgano come mostrare ciò che hanno imparato.</p> <p>Proporre una sfida di gruppo: creare una campagna per spiegare il ciclo dell'acqua agli studenti più giovani.</p>

Questo approccio rende la classe più inclusiva, dinamica e significativa per tutti.

In conclusione, la Progettazione Universale per l'Apprendimento non è solo un'altra metodologia: è un quadro pedagogico essenziale per progredire verso un'istruzione inclusiva, equa e di alta qualità per tutti. Si tratta di progettare per la diversità fin dall'inizio - non come un'eccezione, ma come un fondamento di equità che garantisce il diritto di imparare a parità di condizioni, senza sacrificare l'eccellenza educativa.

## 2) SERVIZIO-APPRENDIMENTO (SL)

In un contesto educativo che si muove verso l'equità, l'inclusione e la formazione di cittadini attivi e impegnati, il Service-Learning (SL) emerge come una delle metodologie più potenti e significative. Collegando l'apprendimento curricolare con l'azione orientata alla comunità, il Service-Learning posiziona gli studenti come agenti attivi del proprio apprendimento e come artefici del cambiamento all'interno delle loro comunità.

Così come la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) promuove un insegnamento che risponde a stili, ritmi e capacità diverse, il Service-Learning estende questa logica oltre la classe, verso un apprendimento esperienziale, impegnato e trasformativo. Nel Service-Learning, le conoscenze acquisite in classe vengono applicate a situazioni di vita reale per migliorare la società.



## Che cos'è il Service-Learning?

Sebbene manchi una definizione univoca e universale, l'SL può essere inteso come una metodologia educativa integrativa che combina i processi di apprendimento con azioni concrete di servizio alla comunità. Ciò che rende unico il SL è la sua fusione intenzionale di istruzione accademica e azione solidale, che consente a entrambe le componenti di arricchirsi reciprocamente: il servizio dà significato all'apprendimento e l'apprendimento migliora la qualità del servizio.

Questa metodologia non è la stessa del volontariato o di un'attività extracurricolare. È una strategia pedagogica strutturata, consapevole e pianificata che risponde a reali esigenze sociali e si collega direttamente ai contenuti curricolari. In questo modo, l'SL diventa una risposta innovativa alle attuali sfide educative, offrendo un apprendimento più umano, pratico e trasformativo.

## Caratteristiche fondamentali del Service-Learning

Secondo autori come Puig e Palos (2006), il SL è caratterizzato da:

- **intenzionalità educativa e solidale:** Il SL è guidato da un chiaro obiettivo di apprendimento e da un'azione di solidarietà che risponde a reali bisogni sociali. Segue processi di apprendimento consapevoli, pianificati e sistematici che collegano i compiti di servizio con i contenuti curricolari e le competenze rilevanti nell'ambito dell'educazione formale e non formale.
- **Risposta a bisogni sociali reali:** SL intende il servizio come un modo per affrontare i problemi della comunità.
- **Pedagogia attiva e riflessiva:** Ispirata all'apprendimento esperienziale, alla collaborazione, al lavoro cooperativo, all'indagine, alla risoluzione dei problemi, all'interdisciplinarietà e alla riflessione continua.
- **Lavoro in rete:** Il SL non si svolge in modo isolato. Richiede partnership tra scuole, organizzazioni sociali, famiglie e comunità in generale. Queste alleanze permettono alle scuole di aprirsi alla società e alle organizzazioni comunitarie per esercitare un'influenza educativa, allineandosi all'idea di "città educante", in cui l'intero tessuto civico contribuisce all'educazione.
- **Impatto educativo e sociale:** SL genera una duplice trasformazione: gli studenti crescono personalmente e accademicamente e la comunità beneficia di un servizio utile e significativo.

## Come viene attuato?

### Fasi di attuazione dello SL

- **Esplorazione e collegamento con la realtà:** Il processo inizia con l'identificazione dei bisogni nell'ambiente locale (scuola, quartiere, comunità), incoraggiando l'osservazione attiva, il pensiero critico e l'analisi sociale. Questa fase è essenziale per garantire che il servizio pianificato risponda a problemi reali e motivi gli studenti. Il progetto si collega anche ai contenuti curricolari, permettendo all'apprendimento di essere rilevante e applicato. Ciò può avvenire attraverso brainstorming, dibattiti, osservazione diretta o semplici interviste.
- **Collegamento curricolare:** Dopo aver identificato alcuni bisogni, gli educatori analizzano il loro rapporto con i contenuti curricolari. L'obiettivo è trovare intersezioni in cui il servizio migliora la comprensione dei concetti e la conoscenza può essere utilizzata per rispondere ai bisogni. Per esempio, se gli studenti stanno imparando a conoscere le questioni ambientali, potrebbero organizzare la pulizia di un parco.
- **Pianificazione collaborativa:** In questa fase gli studenti, guidati dall'insegnante, definiscono il problema, progettano le azioni e stabiliscono gli obiettivi di apprendimento e di servizio. Assegnano i ruoli, identificano le risorse e stabiliscono un calendario. Questo processo promuove l'autonomia, l'organizzazione e la responsabilità. Le fasi principali comprendono: 1) **Definizione del progetto:** Definire un progetto di servizio specifico e realistico. Quale problema concreto affronteranno? Quali azioni intraprenderanno? Quali sono gli obiettivi di apprendimento e di servizio? 2) **Ruoli e responsabilità:** Assegnare i ruoli all'interno del gruppo per favorire il lavoro di squadra e l'autonomia degli studenti. Alcuni possono guidare la ricerca, altri gestire la comunicazione o organizzare le attività. 3) **Risorse necessarie:** Identificare quali materiali, permessi o contatti sono necessari e come ottenerli. 4) **Calendario:** Stabilire un calendario realistico per le diverse fasi del progetto.



## ALL IN EDUCATION

- **Apprendimento attivo e riflessione continua:** Durante lo svolgimento del progetto, gli studenti ricercano, applicano le conoscenze, collaborano e affrontano i problemi del mondo reale, trasformando l'apprendimento in un'esperienza significativa. La riflessione individuale e di gruppo permette loro di interiorizzare ciò che hanno imparato, di rafforzare i valori e di sviluppare le capacità metacognitive. Elementi chiave: 1) **Integrazione curricolare:** Assicurarsi che le attività di servizio siano direttamente collegate ai contenuti curricolari. 2) **Ricerca approfondita:** Incoraggiare gli studenti ad approfondire il tema utilizzando libri, fonti online o interviste ad esperti. 3) **Riflessione individuale e di gruppo:** Includere regolari opportunità di riflessione sui loro sentimenti, su ciò che stanno imparando sul problema, su se stessi e sul lavoro di squadra. Utilizzate diari di apprendimento, discussioni guidate, presentazioni, ecc.
- **Attuazione del servizio:** È la fase in cui si realizza l'azione di solidarietà pianificata. Gli studenti realizzano il servizio in un ambiente reale, con il supporto degli insegnanti. Il monitoraggio continuo è essenziale e la flessibilità è necessaria per adattarsi alle esigenze del mondo reale. Assicurarsi che gli studenti si sentano preparati, supportati e sicuri di sé.

**Valutazione e celebrazione:** Sia l'apprendimento accademico che l'impatto del servizio sono valutati. Si possono usare strumenti come portfolio, rubriche, presentazioni o relazioni. Le celebrazioni finali riconoscono l'impegno e i risultati degli studenti, rafforzano i legami con la comunità e sottolineano il valore dell'apprendimento trasformativo.

### Quali risorse richiede?

Il Service-Learning, come qualsiasi iniziativa educativa solida, richiede una serie di risorse:

#### ● Risorse umane:

Tempo per gli insegnanti: Gli insegnanti hanno bisogno di tempo per pianificare, coordinarsi con la comunità, monitorare i progressi degli studenti e sostenere la riflessione, a volte sia durante che al di fuori delle ore di lezione.

Sostegno della dirigenza e del personale scolastico: Il coinvolgimento della dirigenza e dei colleghi della scuola è essenziale per integrare il SL nella cultura scolastica e fornire supporto logistico e per la risoluzione dei problemi.

Collaborazione con la comunità: Mantenere legami con organizzazioni locali, esperti o volontari è fondamentale per identificare i bisogni reali e coinvolgere gli studenti in un servizio significativo.

Partecipazione delle famiglie (facoltativa): Il coinvolgimento delle famiglie può arricchire il progetto con ulteriori risorse, conoscenze o supporto logistico.

#### Risorse organizzative:

Guide e materiali di supporto: Numerose guide online e cartacee (ad esempio, di CLAYSS o Zerbikas) offrono indicazioni, esempi di progetti e strumenti di pianificazione/valutazione.

Spazi per la pianificazione e la riflessione: Il tempo e lo spazio fisico sono necessari agli studenti per pianificare le azioni, riflettere sulle esperienze e condividere l'apprendimento.

Strumenti di comunicazione: Piattaforme online, e-mail, bacheche o riunioni aiutano a mantenere una comunicazione fluida tra studenti, insegnanti e partner della comunità.

#### Risorse logistiche e materiali:

A seconda del tipo di servizio, possono essere necessari materiali fisici, tecnologia, trasporti o autorizzazioni legali.

#### Risorse pedagogiche:

Allineamento curricolare: Assicurarsi che il progetto SL sia ben integrato con i contenuti accademici e che le risorse supportino gli obiettivi di apprendimento e di servizio.

Strumenti di riflessione: Diari di apprendimento, questionari, discussioni o presentazioni possono favorire la riflessione individuale e di gruppo.

Rubriche e criteri di valutazione: Utilizzate criteri chiari per valutare l'apprendimento accademico e l'impatto del servizio.

Spazi per presentazioni e celebrazioni: Lasciate agli studenti il tempo e lo spazio per mostrare i risultati ottenuti e celebrare l'impatto del loro progetto.



**ALL IN EDUCATION**

### **Risorse finanziarie:**

Non sempre sono necessarie, ma alcuni progetti possono richiedere finanziamenti, che possono essere ottenuti attraverso la raccolta fondi della scuola o sovvenzioni esterne.

### **Quali sono stati i risultati?**

L'impatto del Service-Learning è profondo e multidimensionale e si manifesta a vari livelli:

#### **1. Per gli studenti:**

**Apprendimento più significativo:** La rilevanza del mondo reale dà ai contenuti accademici un nuovo scopo, migliorando la conservazione e la comprensione.

**Competenze chiave:** Sviluppo delle capacità di comunicazione, leadership, lavoro di squadra, pensiero critico, risoluzione dei conflitti, pianificazione e valutazione.

**Crescita personale e sociale:** Si rafforzano l'empatia, l'autostima, la resilienza, la responsabilità civica e l'impegno sociale. Gli studenti si sentono legati alla loro comunità e sviluppano un senso di appartenenza.

**Aumento della motivazione e dell'impegno:** Gli studenti si sentono utili, responsabilizzati e coinvolti, il che porta a un atteggiamento più positivo nei confronti dell'apprendimento.

**Cittadinanza attiva:** SL promuove la consapevolezza sociale, l'impegno civico e i valori democratici.

#### **2. Per la comunità:**

**Risposta a bisogni reali:** I servizi affrontano problemi sociali concreti.

**Legami sociali:** La coesione della comunità è rafforzata dalla collaborazione interistituzionale.

**Consapevolezza collettiva:** I problemi sociali vengono resi visibili, incoraggiando la condivisione delle responsabilità.

**Organizzazioni potenziate:** Le collaborazioni con gli studenti portano idee, energie e risorse fresche alle organizzazioni comunitarie, rafforzando la loro missione.

**Cambiamento sociale:** A lungo termine, SL promuove cittadini impegnati e attivi e una società più giusta ed equa.

#### **3. Per le scuole:**

**Innovazione metodologica:** I modelli di insegnamento tradizionali vengono sostituiti da metodologie attive.

**Miglioramento del clima scolastico:** La cooperazione, il rispetto e il riconoscimento reciproco migliorano l'ambiente di apprendimento.

**Proiezione sociale:** La scuola diventa un motore del cambiamento sociale e migliora la sua immagine pubblica.

#### **4. Per le organizzazioni sociali e la sfera politica:**

**Sostegno al loro lavoro:** Le organizzazioni sociali ricevono assistenza e maggiore visibilità.

**Promuovere la cittadinanza responsabile:** La SL alimenta la consapevolezza politica critica e rafforza la democrazia partecipativa.

**Sostenibilità educativa:** Le scuole e le comunità mettono in comune le loro risorse per il benessere sociale.

### **Competenze sviluppate attraverso l'SL**

L'SL favorisce lo sviluppo completo degli studenti attraverso cinque competenze chiave per l'istruzione del XXI secolo:

**Imparare a conoscere:** Pensiero critico, analisi sociale, comprensione di problemi complessi.

**Imparare a essere:** Consapevolezza di sé, autostima, responsabilità, resilienza, empowerment.

**Imparare a fare:** Competenze tecniche e professionali, pianificazione e gestione di progetti, esecuzione di compiti.

**Imparare a vivere insieme:** Lavoro di squadra, empatia, risoluzione dei conflitti, partecipazione civica.

**Imparare a intraprendere:** Creatività, iniziativa, leadership, processo decisionale e valutazione dei risultati.

### **SL e inclusione: Un ponte naturale**



## ALL IN EDUCATION

Come l'UDL, il Service-Learning è intrinsecamente inclusivo. Entrambi gli approcci considerano la diversità come una risorsa, non come una limitazione. Nei progetti di SL, studenti con abilità, background e contesti diversi partecipano attivamente a ruoli significativi, adattando i compiti ai loro punti di forza. Questo crea un ambiente di rispetto, riconoscimento e collaborazione, in cui ognuno ha qualcosa di prezioso da apportare.

La SL è in linea con i valori fondamentali dell'educazione inclusiva: pari opportunità, giustizia sociale, partecipazione e responsabilizzazione. Sostiene non solo le persone con disabilità, ma anche i giovani in situazioni di vulnerabilità, i migranti, gli studenti con difficoltà di apprendimento e altri che altrimenti potrebbero sentirsi esclusi dalla scuola.

### Gruppi target

#### 1. Individui e gruppi vulnerabili:

Anziani: Residenti in case di riposo o che vivono da soli; i servizi possono includere compagnia, lettura, laboratori e attività.

Bambini e giovani a rischio: Rifugi, programmi alimentari, supporto educativo; i servizi possono includere tutoraggio, giochi o assistenza ai compiti.

Persone con disabilità: Centri diurni, organizzazioni di supporto o persone a domicilio; i servizi possono includere compagnia, attività ricreative inclusive o attività di sensibilizzazione.

Persone senza fissa dimora: Banchi alimentari, rifugi, organizzazioni di assistenza; i servizi possono includere la preparazione dei pasti, la raccolta di indumenti o il patrocinio.

Migranti o rifugiati: Rifugi o organizzazioni di supporto; i servizi possono includere corsi di lingua, aiuto per le pratiche burocratiche o attività interculturali.

Persone con malattie croniche o ricoverate in ospedale: I servizi possono includere compagnia, intrattenimento o sostegno alla famiglia.

#### 2. La comunità in generale:

Quartieri: Progetti di miglioramento urbano, pulizia di spazi pubblici, creazione di orti comunitari o attività interculturali.

Scuole materne e primarie: Gli studenti più giovani possono beneficiare di attività organizzate da coetanei più grandi (racconti, giochi, laboratori).

Biblioteche e centri culturali: Organizzazione di eventi, laboratori o supporto amministrativo.

Parchi e riserve naturali: Attività di pulizia, riforestazione o sensibilizzazione ambientale.

#### 3. Organizzazioni non profit e sociali:

Collaborazione a progetti: Pianificazione di eventi, raccolta fondi, attività amministrative o volontariato specializzato.

Sensibilizzazione: Creazione di materiale informativo, campagne di sensibilizzazione nelle scuole e nelle comunità.

#### 4. La scuola stessa:

Migliorare gli spazi comuni: Abbellimento dei parchi giochi, creazione di aree di lettura, organizzazione di attività tra pari.

Supporto tra pari: Tutoraggio, programmi di mentorship per studenti nuovi o in difficoltà.

### Criteri di selezione dei beneficiari

Quando si scelgono i beneficiari, bisogna considerare

Esigenze reali: Il servizio deve rispondere a bisogni reali e identificati nella comunità.

Collegamento curricolare: Il progetto deve consentire agli studenti di applicare e approfondire le conoscenze acquisite in classe.

Interesse degli studenti: La motivazione e l'impegno aumentano quando gli studenti si legano alla causa.

Fattibilità e sicurezza: I progetti devono essere realistici e garantire la sicurezza degli studenti e dei beneficiari.

Potenziale di apprendimento: L'esperienza deve offrire opportunità significative di apprendimento e riflessione.

Impatto: Il servizio deve avere un effetto tangibile e positivo sui beneficiari.





## Contesto nazionale greco e metodologie didattiche inclusive

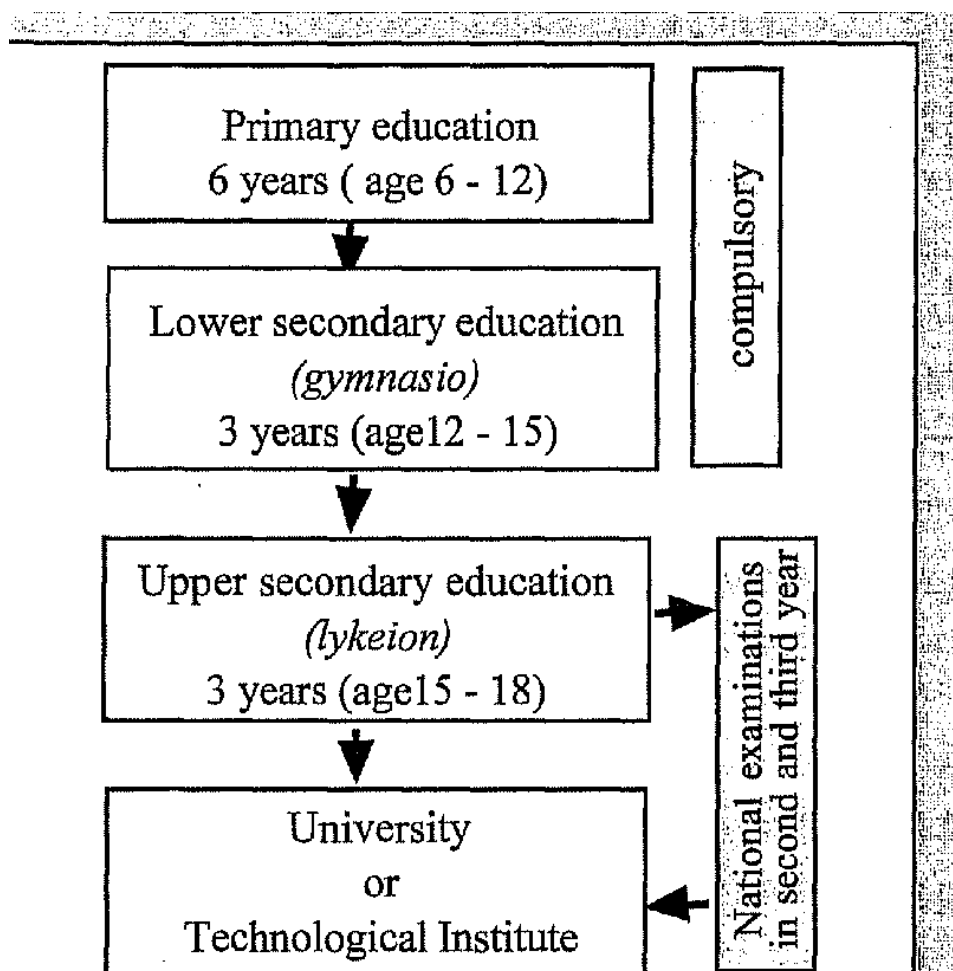
### Odyssea - Atene (Grecia)

#### Sistema di istruzione e formazione greco

Il sistema educativo greco è centralizzato e governato dal **Ministero dell'Istruzione, degli Affari religiosi e dello Sport**.

Il sistema è suddiviso in tre livelli principali:

- **Educazione preprimaria** (Nipiagogeio): 4-6 anni (obbligatoria a partire dai 4 anni)
- **Istruzione primaria** (Dimotiko Scholeio): Dai 6 ai 12 anni
- **Istruzione secondaria** (Gymnasio per la secondaria inferiore, Lykeio o EPAL per la secondaria superiore): 12-18 anni
- **Istruzione terziaria**: Università e istituti tecnici



La Grecia ha compiuto notevoli sforzi per promuovere un'istruzione inclusiva in linea con i quadri europei e mondiali. Il sistema educativo nazionale comprende:

- Scuole ordinarie con supporto all'integrazione per gli studenti con bisogni educativi speciali (SEN),



- scuole di educazione speciale per gli studenti che necessitano di un supporto più intensivo,
- classi di inclusione (Τμήματα Ένταξης), che sono unità specializzate all'interno delle scuole ordinarie.
- Centri per la valutazione interdisciplinare, la consulenza e il sostegno" (KEDASY).

Con maggiori dettagli:

### Supporto e orientamento educativo

Le recenti riforme dell'istruzione volte a migliorare la qualità dei servizi per tutti gli studenti sono state esplicitamente orientate verso l'educazione speciale e l'educazione interculturale.

Seguendo le priorità stabilite dall'articolo 24 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, la politica educativa greca pone l'accento sul diritto di tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità e/o bisogni educativi speciali, ad avere un accesso paritario all'istruzione.

In questo quadro, la parità di accesso degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali costituisce un pilastro fondamentale del Piano d'azione nazionale sui diritti delle persone con disabilità, elaborato sotto il coordinamento del Ministro di Stato.

Il suddetto Piano d'azione nazionale prevede un'ampia gamma di azioni nel campo dell'istruzione per gli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali, con l'obiettivo di promuovere un'istruzione inclusiva in linea con le raccomandazioni delle Nazioni Unite, delle organizzazioni rappresentative delle persone con disabilità, dell'Ombudsman e dell'Autorità nazionale per i diritti umani.

Il Ministero dell'Istruzione, degli Affari religiosi e dello Sport ha elaborato e attua il Piano d'azione strategico per la parità di accesso degli studenti con disabilità, che costituisce un'estensione del Piano d'azione nazionale sulla disabilità nel campo dell'istruzione. Il Piano strategico comprende tredici (13) Obiettivi operativi, che sono ulteriormente analizzati in progetti e azioni, con un calendario di attuazione predefinito, in aree chiave di intervento, quali:

- revisione dell'attuale quadro legislativo
- assegnazione adeguata di risorse umane e materiali
- aumento dell'accessibilità fisica e digitale
- formazione del personale in materia di insegnamento differenziato,
- potenziamento dei servizi di valutazione e supporto,
- promozione di programmi di educazione all'integrazione,
- rafforzamento dell'intervento educativo precoce e dell'istruzione professionale,
- la parità di accesso all'apprendimento permanente e all'istruzione superiore,
- ulteriore organizzazione delle statistiche raccolte sulle persone con disabilità e/o con bisogni educativi speciali,
- valutazione del funzionamento dell'istituzione delle classi di integrazione e del sostegno parallelo.

Il quadro istituzionale attualmente in vigore per l'istruzione speciale per le persone con disabilità e/o bisogni educativi speciali è stabilito principalmente nella legge 3699/2008, nella versione in vigore, e recentemente nella legge 4713/2020 e nella legge 4823/2021.

La politica di inclusione è promossa per tutti i gruppi vulnerabili della popolazione studentesca.

In questo contesto, l'educazione interculturale

- riguarda la strutturazione delle relazioni tra gruppi culturali diversi con l'obiettivo di eliminare le disuguaglianze e l'esclusione sociale.
- definisce il quadro per un'integrazione armoniosa ed efficace nel sistema educativo generale degli studenti con particolarità educative, sociali e culturali.

Gli obiettivi dell'educazione interculturale (L. 4415/2016) sono perseguiti attraverso quanto segue:

- 1) L'iscrizione a scuola di bambini provenienti da contesti culturali diversi insieme ai bambini autoctoni.



## ALL IN EDUCATION

- 2) Il rafforzamento della funzione democratica della scuola basata sul rispetto dei principi democratici e dei diritti dei bambini.
- 3) La stesura di curricula, libri scolastici e risorse didattiche adeguate.
- 4) Affrontare le discriminazioni causate dalle differenze culturali, dalla xenofobia e dal razzismo.
- 5) Sostenere misure e strutture a favore dell'inclusione scolastica e sociale dei bambini di origine migrante in un quadro di equità e rispetto della loro identità culturale.
- 6) Programmi educativi adeguati e azioni di natura interculturale rivolte a tutti i membri della comunità educativa.

Gli obiettivi principali dell'educazione compensativa sono

- la reintegrazione degli studenti nel processo di apprendimento,
- il miglioramento dei loro progressi in modo da completare l'istruzione obbligatoria,
- la riduzione dell'abbandono scolastico.
- aumentare i tassi di accesso all'istruzione secondaria superiore con la prospettiva di accedere all'istruzione terziaria.

81

A questo scopo sono state messe in atto una serie di strutture compensative e di supporto, quali:

- l'istituzione di scuole interculturali (scholeia diapolitismikis ekpaidefsis) e di scuole per minoranze (meionotika scholeia),
- classi di accoglienza (taxeis ypodochois),
- l'insegnamento di recupero (enischyтики didaskalia) e il sostegno didattico supplementare (prosthēti didaktiki stirixi),
- il consulente per la vita scolastica,
- misure per la violenza interscolastica
- centri di detenzione per le scuole
- nonché le zone di priorità educativa (zone ekpaideftikis proteraiotitas - ZEP). Le zone di priorità educativa promuovono la pari inclusione nel sistema educativo degli studenti provenienti da aree con bassi indicatori educativi e socio-economici.

Inoltre, l'istruzione dei bambini rifugiati e la loro agevole inclusione nelle strutture scolastiche è un obiettivo della politica educativa del Ministero dell'Istruzione, degli Affari religiosi e dello Sport.

In base alle disposizioni della legge 4823/2021, è stato istituito un Consiglio regionale dei supervisori (PESEP) presso la sede di tutte le Direzioni regionali dell'istruzione primaria e secondaria. Questo Consiglio è composto dai Supervisori regionali della qualità dell'istruzione.

Il Consiglio è responsabile di:

- questioni di pianificazione dell'istruzione
- questioni di supporto al lavoro educativo
- sostegno alla formazione in varie forme e argomenti
- della formazione in varie forme e argomenti
- il coordinamento e la cooperazione di diverse strutture
- i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i membri del personale docente e di assistenza speciale nel loro lavoro quotidiano, e
- la pianificazione generale e l'autovalutazione del lavoro delle unità scolastiche.

Inoltre, in ogni Direzione dell'istruzione primaria e secondaria sono previsti:

- un Supervisore della qualità dell'istruzione
- posti di consulenti educativi di varie specializzazioni, compresi i consulenti per l'educazione speciale e inclusiva. I consulenti per l'educazione speciale e inclusiva hanno la responsabilità pedagogica nei gruppi di unità di istruzione primaria e secondaria per quanto riguarda l'obiettivo dell'educazione inclusiva.

Inoltre, la legge 4823/2021 ridefinisce il ruolo di:

- Centri di valutazione, consulenza e sostegno interdisciplinari (KEDASYs)



## ALL IN EDUCATION

- Reti scolastiche di sostegno educativo (SDEY)
- Comitati di sostegno interdisciplinare (EDY).

Nell'ambito dell'istruzione superiore, la forte dimensione sociale della politica nazionale greca, in primo luogo come risultato di una serie di disposizioni sul potenziamento della qualità e dell'internazionalizzazione della Grecia e sulla connettività con la società (l. 4009/2011, l. 4485/2017 e l. 4957/2022) è evidente nel sostegno che tutti gli studenti ricevono, e in particolare gli studenti di gruppi sociali vulnerabili, durante i loro studi, attraverso una serie di:

- disposizioni educative e sociali,
- benefici
- e agevolazioni.

Infine, ai sensi della L. 4763/2020 e della recente L. 5082/2024, una politica chiave del Ministero dell'Istruzione, degli Affari Religiosi e dello Sport è la pianificazione, il coordinamento, la supervisione e la valutazione di politiche, azioni e programmi nel campo della formazione professionale e dell'apprendimento permanente, senza discriminazioni ed esclusioni. L'obiettivo principale è quello di

- fornire risorse umane con qualifiche adeguate alle reali esigenze del mercato del lavoro,
- aumentare l'occupazione con inserimenti lavorativi di qualità, organizzando meglio la competitività dell'economia greca,
- rafforzare lo sviluppo personale e la qualificazione dei cittadini,
- garantire a tutti i giovani i diritti e le pari opportunità che porteranno alla loro piena inclusione nella vita educativa, sociale ed economica del Paese.

## Definizione dei gruppi target

L'educazione speciale costituisce una serie di servizi educativi per studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali con diagnosi medica.

Lo Stato garantisce e migliora continuamente la natura obbligatoria dell'educazione speciale, sottolineando il fatto che essa costituisce parte integrante dell'istruzione pubblica obbligatoria e gratuita, fornita a individui disabili di ogni età e livello di istruzione.

Ai sensi della L. 3699/2008, sono considerati studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali gli studenti che manifestano significative difficoltà di apprendimento durante un periodo intero o limitato della loro vita scolastica a causa di: disturbi sensoriali, mentali, cognitivi, dello sviluppo, psicologici e neuropsicologici, che influiscono sull'adattamento scolastico e sul processo di apprendimento scolastico e che si basano su una valutazione interdisciplinare.

Questa categoria di studenti comprende individui che presentano disabilità mentali, disturbi sensoriali della vista e dell'udito, disabilità motorie, malattie croniche incurabili, disturbi del linguaggio, difficoltà di apprendimento speciali (ad es. dislessia, discalculia), disturbo da deficit di attenzione con o senza iperattività, disturbi dello sviluppo diffusi (spettro autistico) e disabilità multiple.

Gli studenti con bisogni educativi speciali includono anche studenti con complesse difficoltà cognitive, emotive e sociali, comportamenti delinquenti dovuti ad abusi, negligenza e abbandono da parte dei genitori o violenza domestica. La categoria degli studenti con bisogni educativi speciali può includere anche studenti con una o più abilità e talenti mentali speciali.

## Misure di sostegno specifiche

La politica educativa nazionale sulla scolarizzazione degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali mira all'integrazione nelle scuole ordinarie fornendo strutture e servizi di supporto adeguati.

La disabilità e i bisogni educativi speciali degli studenti sono esaminati e accertati da:

-i Centri di certificazione della disabilità (KEPA), i Comitati supremi di certificazione della disabilità sanitaria della legge [4058/2012](#),



## ALL IN EDUCATION

- i Centri di valutazione, consulenza e sostegno interdisciplinare (KEDASY),
- i Centri comunitari per la salute mentale dei bambini e degli adolescenti,
- i Centri per la salute mentale.

I Centri di Certificazione della Disabilità, le Commissioni Superiori di Certificazione della Disabilità, i Centri Comunitari per la Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti e i Centri di Salute Mentale non hanno competenza sulle questioni educative e scolastiche, che rientrano esclusivamente nell'area di competenza dei Centri di Valutazione, Consulenza e Supporto Interdisciplinare (KEDASY).

I KEDASY hanno la responsabilità esclusiva dell'inserimento, dell'iscrizione, del trasferimento e della frequenza in un'unità scolastica appropriata degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali, nonché del contesto adeguato per il sostegno individualizzato, come il sostegno parallelo o la frequenza in una classe di integrazione scolastica dell'istruzione tradizionale.

Le relazioni di valutazione sono accompagnate da un Programma Educativo Personalizzato, che comprende gli assi chiave e le linee guida generali ed è completato in collaborazione con il genitore o il tutore dello studente con disabilità e/o bisogni educativi speciali o con gli studenti stessi, se possibile. Il rapporto di valutazione finale e i punti principali del programma educativo personalizzato vengono comunicati ai genitori o ai tutori. Per quanto riguarda il momento della rivalutazione, questo viene stabilito da KEDASYs in base al tipo e al grado dei bisogni educativi e delle difficoltà di apprendimento identificati dello studente. Se il tempo di rivalutazione non è specificato, i rapporti sono validi in modo permanente.

Sulla base della valutazione individuale e delle raccomandazioni del KEDASYs, l'istruzione degli individui con disabilità e/o bisogni educativi speciali può avvenire in una scuola tradizionale, dove sono disponibili le seguenti opzioni scolastiche.

In particolare, gli studenti possono frequentare

- Un'aula scolastica ordinaria, nel caso di studenti con lievi difficoltà di apprendimento. Gli studenti sono assistiti dall'insegnante di classe, che collabora caso per caso con i KEDASY.
- Un'aula scolastica ordinaria, con un'educazione inclusiva di supporto da parte di insegnanti di educazione speciale, quando ciò è richiesto dal tipo e dal grado dei bisogni educativi speciali.
- classi di integrazione appositamente organizzate e dotate di personale adeguato, che operano nelle scuole di istruzione generale e professionale. Le classi di integrazione offrono due tipi di programmi:
  1. Programmi combinati di tipo tradizionale e specializzato (fino a 15 ore di insegnamento settimanali), come stabilito dal KEDASY competente per gli studenti con bisogni educativi speciali più lievi.
  2. Programmi specializzati di gruppo o individualizzati con orario prolungato, come stabilito dal KEDASY competente per gli studenti con bisogni educativi speciali più gravi, che non sono affrontati da scuole di educazione speciale separate. Il programma specializzato può essere indipendente dai programmi generali, in base alle esigenze degli studenti.

Le classi di integrazione mirano a creare un ambiente scolastico completamente inclusivo per gli studenti con bisogni educativi speciali. Gli insegnanti delle classi di integrazione sostengono gli studenti all'interno del loro ambiente scolastico, lavorando a stretto contatto con gli insegnanti di classe per differenziare le attività e le pratiche didattiche e introdurre adattamenti nei contenuti di apprendimento e nell'ambiente di insegnamento ([L. 4386/2016](#)). Questo obiettivo viene raggiunto attraverso:

- l'attuazione di programmi di educazione speciale,
- l'adattamento dei contenuti didattici e di apprendimento
- l'uso di attrezzature speciali, tra cui attrezzature per l'e-learning, software, logistica, ecc.
- altre soluzioni fornite da KEDASYs.

Ai sensi della legge 4823/2021, l'obiettivo principale dei Centri di valutazione, consulenza e sostegno interdisciplinari (KEDASY) è quello di sostenere le unità scolastiche e i laboratori di istruzione e formazione professionale speciale al fine di garantire un accesso paritario all'istruzione e assicurare lo sviluppo e il progresso sociale ed emotivo.

I KEDASY sono responsabili di



## ALL IN EDUCATION

- esplorare e valutare i bisogni educativi e psicosociali
- interventi educativi e psicosociali mirati e azioni di orientamento professionale
- sostegno al lavoro scolastico in toto
- informazione e formazione
- sensibilizzazione sociale.

I KEDASY conducono valutazioni individuali e rilasciano rapporti di valutazione - diagnosi nelle seguenti situazioni:

1. Quando i bisogni rilevanti diventano evidenti dopo le azioni intraprese per esplorare i bisogni educativi e psicosociali. In questi casi, gli studenti per i quali è stata dimostrata l'esistenza di bisogni educativi speciali o di altri tipi di difficoltà psicosociali sono sottoposti a un'ulteriore valutazione da parte dei KEDASY. Soprattutto se ciò si rivela necessario dopo il completamento di un breve programma di sostegno.
2. Su raccomandazione dei Comitati di supporto interdisciplinare, quando si ritiene che determinati studenti necessitino di ulteriori valutazioni e diagnosi, nonostante il breve programma di supporto svolto a scuola.
3. Su raccomandazione dell'équipe di sostegno educativo dello studente, nelle unità scolastiche in cui non esistono comitati di sostegno interdisciplinare, proposta dopo un programma di sostegno breve applicato.
4. Su richiesta di un genitore al KEDASY competente.

84

I KEDASY inoltre

- esaminano gli studenti su richiesta del Collegio dei docenti.
- supportano le unità scolastiche nella preparazione e nell'attuazione di programmi di intervento a breve termine,
- assistono nella specializzazione degli assi principali dei programmi educativi personalizzati degli studenti,
- sostenere e monitorare i progressi degli studenti nel campo dell'istruzione e della salute mentale.

Quando la frequenza di studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali nelle scuole del sistema educativo tradizionale e nelle classi di integrazione è difficile a causa del tipo e del livello di impedimento, l'istruzione può essere fornita da:

- Unità scolastiche di educazione speciale
- Scuole o classi che operano singolarmente o come succursali di altre scuole in ospedali, centri di riabilitazione, istituti di educazione giovanile, istituti per malattie croniche o servizi di educazione alla riabilitazione di unità di salute mentale, a condizione che vi siano persone in età scolare con disabilità o bisogni educativi speciali. Queste strutture educative sono considerate unità scolastiche di educazione speciale, che rientrano nel Ministero dell'Istruzione, degli Affari Religiosi e dello Sport e nel quadro dell'educazione speciale per i bambini in età scolare, e svolgono programmi educativi supervisionati dal Ministero. Altri organismi o enti privati, ufficialmente certificati, possono fornire servizi di istruzione, formazione e consulenza pari a quelli forniti dalle unità scolastiche di educazione speciale del Ministero, a persone di età superiore ai 15 anni che soffrono di gravi ritardi mentali e disabilità rilevanti.
- tutoraggio domiciliare, a causa di gravi condizioni temporanee o croniche che non consentono lo spostamento e la frequenza di questi studenti nelle scuole. Il tutoraggio a domicilio non è obbligatoriamente fornito da un insegnante di educazione speciale, a meno che il KEDASY competente non abbia fornito ufficialmente una diagnosi diversa.

L'istruzione nelle scuole speciali fornita ai bambini con disabilità e bisogni educativi speciali rientra nello stesso quadro in vigore nell'istruzione tradizionale.

Secondo il 10° bollettino statistico intitolato "*Dati sull'istruzione degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali*" della Confederazione nazionale delle persone con disabilità (ESAMEA), sono riportati i seguenti dati:

Gli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali (con o senza diagnosi ufficiale) iscritti all'istruzione primaria e secondaria generale e speciale sono 101.683, pari al 7% della popolazione studentesca totale del Paese.

L'88% degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali frequenta scuole di istruzione generale.

Durante l'anno scolastico 2019-2020, 89.597 studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali sono stati iscritti



## ALL IN EDUCATION

all'istruzione primaria e secondaria generale, mentre 12.086 studenti sono stati iscritti alle scuole di istruzione e formazione speciale (SMEAE).

Gli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali che frequentano le scuole di istruzione generale sono supportati in classi di inclusione (Τμήματα Ένταξης) con programmi sia comuni che specializzati in una percentuale del 42,1% (37.738 studenti), mentre una percentuale simile (41,2%) riceve supporto solo dall'insegnante di classe generale.

Il 36,4% degli studenti che frequentano le classi di inclusione non ha una diagnosi ufficiale di disabilità e/o bisogni educativi speciali.

Il 10,7% degli studenti con disabilità e/o bisogni educativi speciali nelle scuole di istruzione generale è stato approvato per il sostegno parallelo (9.612 studenti).

Il numero di studenti che ricevono un supporto specializzato (oltre all'insegnante di classe generale) diminuisce significativamente nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria inferiore e superiore, dove la percentuale di studenti supportati solo da insegnanti di educazione generale supera il 90%.

## Sfide nazionali nell'implementazione di metodi didattici inclusivi

L'implementazione di pratiche didattiche inclusive in Grecia incontra ostacoli significativi, legati alla struttura del sistema educativo, alla formazione degli insegnanti e agli atteggiamenti della società e della comunità scolastica. Queste sfide possono essere classificate in organizzative, cognitive e comportamentali.

### Sfide organizzative

Il sistema educativo greco è caratterizzato da una forte centralizzazione, che limita l'autonomia delle unità scolastiche e la loro capacità di adottare pratiche innovative. La mancanza di finanziamenti adeguati, di attrezzature, di infrastrutture accessibili e di programmi di studio appropriati ostacola la partecipazione paritaria degli studenti con bisogni educativi speciali. Inoltre, i ritardi nell'assunzione di personale specializzato e l'assenza di un supporto istituzionale continuo incidono sulla qualità dell'istruzione fornita.

Un esempio chiave di inefficienza sistemica è il funzionamento dei Centri per il supporto educativo e di consulenza (KEDASY). In totale ci sono 71 centri KEDASY. Tuttavia, secondo un rapporto della Corte dei Conti, nell'anno scolastico 2018-2019 è stato trattato solo il 27,11% delle domande. L'anno successivo è stato elaborato il 26,56% delle domande e nel 2020-2021 la percentuale è stata solo del 28,32%. Secondo le risposte dei dipendenti di KEDASY, le ragioni principali di questi ritardi includono la carenza di personale (83%), la mancanza di spazi adeguati (62%), l'assenza di strumenti psicometrici (59%) e la mancanza di personale esperto (59%). Questi problemi sistemici ritardano significativamente l'emissione delle valutazioni ufficiali e delle raccomandazioni educative, ostacolando ulteriormente l'accesso a servizi di supporto adeguati.

### Sfide cognitive

Molti insegnanti non hanno ricevuto la formazione necessaria per implementare efficacemente le pratiche inclusive in classe. La mancanza di conoscenze e di strumenti pedagogici adeguati rende difficile l'applicazione di un insegnamento differenziato, con il risultato di non riuscire a soddisfare le diverse esigenze di apprendimento di tutti gli studenti. Lo sviluppo di programmi di formazione sistematici e orientati alla pratica è un prerequisito fondamentale per il successo dell'educazione inclusiva.

### Sfide comportamentali

Gli atteggiamenti e le percezioni di insegnanti, genitori e studenti influenzano in modo significativo l'efficacia dell'inclusione. La mancanza di consapevolezza all'interno della comunità scolastica e della società nel suo complesso crea barriere all'accettazione di bambini con disabilità e/o bisogni educativi speciali. Comportamenti negativi e pregiudizi spesso scoraggiano la piena partecipazione di questi studenti all'ambiente scolastico. Inoltre, la mancanza di collaborazione tra genitori e scuole, così come il limitato sostegno delle famiglie, esacerbano queste sfide.

Il successo dell'educazione inclusiva richiede investimenti in infrastrutture e risorse umane, cambiamenti nelle politiche educative e il rafforzamento di una cultura di accettazione e collaborazione a tutti i livelli del sistema educativo. La promozione di valori come l'uguaglianza, il rispetto per la diversità e i diritti di tutti i bambini è di vitale importanza per creare una scuola aperta e accessibile a tutti.

## Metodologie didattiche inclusive - Apprendimento cooperativo (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) e Istruzione differenziata (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)

### 1) APPRENDIMENTO COOPERATIVO (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

L'apprendimento cooperativo è un approccio didattico che enfatizza il lavoro collettivo e l'interazione attiva tra gli studenti all'interno di piccoli gruppi. Secondo i documenti ufficiali dell'istruzione greca, questo metodo promuove un ambiente di apprendimento dinamico e partecipativo in cui gli studenti esplorano, risolvono problemi e completano compiti in modo collaborativo. L'obiettivo non è solo quello di migliorare la comprensione accademica, ma anche di sviluppare competenze sociali, promuovere il rispetto reciproco e incoraggiare relazioni interpersonali positive. Il metodo è adattabile a diversi livelli di istruzione ed è progettato per coinvolgere studenti di diverse abilità, garantendo una partecipazione inclusiva e significativa per tutti.

#### Come viene attuato?

Fasi del metodo di apprendimento cooperativo:

Prima fase: Preparazione dell'insegnamento, formazione del gruppo e assegnazione dei compiti

L'istruttore identifica l'argomento e gli obiettivi della materia da studiare.

L'istruttore determina i membri del gruppo applicando metodi di assegnazione dei membri basati su criteri.

I gruppi vengono formati.

Viene redatto un contratto di collaborazione che viene accettato reciprocamente da tutti i membri.

#### Seconda fase: Lavoro di gruppo cooperativo

L'istruttore funge da consulente per ogni gruppo, delineando le fasi dei compiti per i membri.

A ogni membro del gruppo vengono assegnati dei ruoli

Viene nominato un coordinatore del gruppo.

I compiti vengono svolti all'interno del gruppo.

Il lavoro di gruppo viene compilato a partire dai contributi individuali dei membri.

#### Terza fase: Presentazione del lavoro di gruppo

Il coordinatore del gruppo presenta i risultati del lavoro di gruppo.

L'intera classe pone domande e osservazioni.

L'istruttore organizza le conclusioni.

Vengono evidenziate le nuove conoscenze.

#### Quarta fase: Valutazione

Gli studenti effettuano un'autovalutazione e una valutazione tra pari in base al contratto di collaborazione stabilito all'inizio del metodo, concentrandosi sul raggiungimento degli obiettivi e sul grado di collaborazione.

#### Quinta fase: Riepilogo

Viene fatto un riepilogo dei punti principali, che strutturano gli elementi della metacognizione degli studenti.



## Quali risorse richiede?

L'implementazione efficace dell'apprendimento cooperativo nel contesto educativo greco richiede una serie di risorse critiche, che possono essere classificate a grandi linee come segue:

### **Educatori qualificati e con formazione continua:**

Gli insegnanti devono ricevere una formazione iniziale specializzata e uno sviluppo professionale continuo incentrato sulle metodologie di apprendimento cooperativo, sulle dinamiche di gruppo e sulla pedagogia inclusiva. Ciò è essenziale per la progettazione, la facilitazione e la valutazione delle attività di apprendimento collaborativo. Il Ministero dell'Istruzione e l'Istituto per le politiche educative (IEPI) offrono programmi strutturati volti a migliorare le competenze degli insegnanti in queste aree (Υπουργείο Παιδείας, 2023; IEPI, 2022).

### **Allocazione di tempo adeguata:**

I programmi di studio e gli orari scolastici devono prevedere un tempo sufficiente per consentire agli studenti di impegnarsi in lavori di gruppo, discussioni, valutazioni tra pari e presentazioni. La flessibilità nella pianificazione delle lezioni è necessaria per adattarsi alla natura iterativa e interattiva dell'apprendimento cooperativo (IEPI, 2022).

### **Ambiente di apprendimento appropriato:**

L'organizzazione fisica dell'aula deve favorire l'interazione e la collaborazione degli studenti. Ciò include piani di seduta flessibili, spazi che favoriscano le discussioni di gruppo e l'accessibilità per tutti gli studenti, compresi quelli con bisogni educativi speciali (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

### **Materiali didattici e supporto tecnologico:**

Gli insegnanti hanno bisogno di risorse didattiche su misura, come fogli di lavoro collaborativi, linee guida per i progetti e rubriche di valutazione appositamente studiate per le attività di gruppo. L'integrazione di strumenti digitali (ad esempio, lavagne interattive, tablet) migliora ulteriormente l'esperienza di apprendimento collaborativo e supporta l'apprendimento differenziato (IEPI, 2022).

### **Supporto amministrativo e istituzionale:**

La dirigenza scolastica e le autorità educative devono sostenere attivamente l'implementazione dell'apprendimento cooperativo attraverso l'approvazione di politiche, la fornitura di risorse, l'adattamento della programmazione e quadri di valutazione che riconoscano il lavoro di gruppo come approccio pedagogico chiave (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

### **Preparazione degli studenti e sviluppo delle abilità sociali:**

Il successo dell'apprendimento cooperativo dipende anche dalla preparazione degli studenti a lavorare in modo rispettoso ed efficace all'interno di gruppi diversi. Lo sviluppo di competenze interpersonali, di strategie di risoluzione dei conflitti e di una cultura del rispetto reciproco è fondamentale per favorire un ambiente collaborativo positivo (IEPI, 2022).

## Quali sono stati i risultati?

L'apprendimento cooperativo ha mostrato un impatto positivo significativo sulla promozione dell'inclusione nei contesti educativi:

### **Maggiore inclusione sociale:**

L'apprendimento cooperativo favorisce attivamente l'integrazione sociale degli studenti provenienti da contesti diversi, compresi quelli appartenenti a minoranze etniche, studenti con disabilità e altri gruppi vulnerabili o emarginati. Lavorando in gruppo in modo collaborativo, gli studenti sviluppano il rispetto, la comprensione e l'accettazione delle differenze, contribuendo ad abbattere le barriere sociali e gli stereotipi.

### **Maggiore partecipazione di tutti gli studenti:**



Questo metodo garantisce che ogni studente, indipendentemente dalle sue capacità o dal suo background, abbia voce e un ruolo significativo all'interno del gruppo. Incoraggia la partecipazione e la collaborazione in modo equo, riducendo i sentimenti di isolamento ed esclusione che alcuni studenti potrebbero altrimenti provare.

### **Sviluppo dell'empatia e della responsabilità collettiva:**

Gli studenti imparano ad apprezzare le diverse prospettive e a sviluppare l'empatia, favorendo una cultura di sostegno reciproco in classe. Questa crescita socio-emotiva è fondamentale per creare classi inclusive in cui la diversità è valorizzata e gli studenti si sentono sicuri e supportati.

### **Riduzione dello stigma sociale e degli stereotipi:**

Attraverso l'interazione regolare e i compiti di cooperazione, gli studenti sfidano le nozioni preconcepite e gli stereotipi sociali legati al genere, all'etnia, alle abilità o ad altri fattori demografici. Ciò contribuisce a creare un clima scolastico più tollerante e inclusivo.

### **Sostegno ai gruppi vulnerabili:**

L'apprendimento cooperativo fornisce un quadro di sostegno che incoraggia gli studenti dei gruppi sociali vulnerabili a impegnarsi attivamente e con fiducia nel processo di apprendimento. Inoltre, rafforza la loro autostima e il loro senso di appartenenza, che sono fondamentali per il loro successo accademico e sociale.

L'inclusione è un risultato centrale dell'apprendimento cooperativo, in quanto promuove la partecipazione paritaria, il rispetto per la diversità e l'integrazione sociale. Questo metodo contribuisce a creare un ambiente di classe in cui tutti gli studenti possono prosperare a livello accademico e sociale, indipendentemente dalle loro differenze individuali.

### **Gruppo target?**

Il metodo di apprendimento cooperativo si rivolge principalmente agli studenti della scuola media (Gymnasium), indipendentemente dai loro diversi livelli di abilità. Questo approccio mira a promuovere una maggiore interazione, collaborazione e impegno attivo tra tutti gli studenti. Tuttavia, l'apprendimento cooperativo non si limita a questa fascia d'età; è applicabile anche a studenti di varie età e con diverse esigenze di apprendimento, sottolineando lo sviluppo di abilità sociali e la promozione di dinamiche di apprendimento basate sul gruppo.

Inoltre, l'apprendimento cooperativo si rivolge a studenti con diversi livelli cognitivi e capacità di apprendimento, incoraggiando il rispetto, l'accettazione e la partecipazione inclusiva all'interno della classe. Il metodo è adattabile e può essere attuato in tutte le fasi dell'istruzione, con modifiche adeguate alle esigenze e alle caratteristiche specifiche di ciascun gruppo di studenti. Questa flessibilità garantisce che l'apprendimento cooperativo supporti efficacemente un ampio spettro di studenti, facilitando lo sviluppo sia accademico che sociale.

## **2) ISTRUZIONE DIFFERENZIATA (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)**

L'istruzione differenziata mira a un insegnamento e a un apprendimento efficaci per ogni studente, che deve coesistere in classi specifiche con studenti più o meno della stessa età ma con livelli di competenza linguistica, abilità, motivazioni e bisogni molto diversi.

### **Come si attua?**

Differenziare significa adattare l'insegnamento alle esigenze individuali. Gli insegnanti possono differenziare i contenuti, i processi, i prodotti o l'ambiente di apprendimento,

Contenuto - ciò che lo studente deve apprendere o il modo in cui lo studente avrà accesso alle informazioni;

Processo - attività in cui lo studente si impegna per dare un senso o padroneggiare il contenuto;

Prodotti - progetti culminanti che chiedono allo studente di provare, applicare ed estendere ciò che ha imparato in un'unità;  
e



Ambiente di apprendimento - il modo in cui l'aula funziona e si sente.

### **Quali risorse sono necessarie?**

L'implementazione dell'istruzione differenziata richiede una combinazione di strumenti strategici, strutture di pianificazione e risorse per la classe. Gli insegnanti hanno bisogno di strumenti diagnostici per valutare i livelli di preparazione, gli interessi e i profili di apprendimento degli studenti, spesso attraverso osservazioni, autovalutazioni e protocolli di valutazione. È inoltre necessaria un'ampia gamma di materiali didattici, come organizzatori grafici, attività graduali, centri di apprendimento, contenuti multimediali e testi adattati. Gli insegnanti devono essere supportati con formazione e sviluppo professionale per progettare lezioni differenziate efficaci e gestire le diverse esigenze della classe. Inoltre, i tempi di pianificazione collaborativa, gli strumenti di valutazione formativa e il supporto a livello scolastico sono fondamentali per adattare le lezioni, riorganizzare i raggruppamenti e adattare i metodi di erogazione dei contenuti in modo efficace.

### **Quali sono stati i risultati?**

L'attuazione dell'istruzione differenziata nelle scuole greche ha dimostrato diversi risultati positivi. Le ricerche e le applicazioni pratiche indicano miglioramenti nell'impegno e nella motivazione degli studenti, che sperimentano attività di apprendimento adattate alle loro capacità e ai loro interessi. È stato inoltre dimostrato un miglioramento del rendimento scolastico, in particolare tra gli studenti con difficoltà di apprendimento o che necessitano di un sostegno supplementare. Inoltre, gli insegnanti riferiscono una migliore gestione della classe e una maggiore soddisfazione professionale grazie all'efficacia dell'approccio nel soddisfare le esigenze individuali. Nel complesso, il metodo contribuisce a ridurre l'insuccesso scolastico e l'esclusione sociale.

### **Gruppo target?**

Il gruppo target di questo metodo comprende un'ampia gamma di studenti con esigenze e capacità diverse. Questo metodo supporta in particolare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), come quelli che devono affrontare difficoltà o disturbi dell'apprendimento, nonché gli studenti provenienti da contesti linguistici diversi, compresi quelli non madrelingua e gli studenti bilingui. Inoltre, risponde alle esigenze di studenti con livelli cognitivi e stili di apprendimento diversi all'interno della stessa classe, oltre a quelli che necessitano di un supporto comportamentale o emotivo.

## Riferimenti

### Italia

- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. ( 2000 ). Trascendere la mente umana individuale - Creare una comprensione condivisa attraverso la progettazione collaborativa.
- Barba M., SPQR: Storia di Roma antica. Mondadori, 2015.
- Bastiani, J. ( 1987 ). Genitori e insegnanti: Prospettive sulle relazioni casa-scuola. Windsor: NFER-NEL-SON Publishing.
- Booth, T. & Ainscow, M. ( 2002 ). Indice di inclusione. Sviluppare l'apprendimento e la partecipazione nelle scuole. CSIE.
- Bruner J. S. ( 1986 ). La mente multidimensionale, Bari: La Terza.
- Bruner J., La cultura dell'educazione. Feltrinelli, 1997.
- Bruner J., Menti reali, parole possibili. Harvard University Press, 1986.
- Bruner, J. (1997). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1990). Atti di significato (trad. it. La ricerca del significato, Bollati Boringhieri. Torino 1992).
- Campbell J., L'eroe dai mille volti, Princeton University Press, 1949.
- Cook, L., & Friend, M. ( 1995 ). Co-teaching: linee guida per creare pratiche efficaci. Focus on Exceptional Children.
- De Vecchi P., Gifi A., La storia siamo noi. Fare storia con gli studenti. La Scuola, 2011.
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. ( 2003 ). Coteaching a livello secondario: Questioni uniche, tendenze attuali e suggerimenti per il successo.
- Elogio di M. Cipì. Einaudi Ragazzi, 1972.
- Fisher W., "La narrazione come paradigma della comunicazione umana". Communication Monograph. 1984, 51 (1), 1-22.
- Forlin, C. ( 2001 ). Inclusione: identificare i potenziali fattori di stress per gli insegnanti delle classi normali.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). Interazioni: Competenze di collaborazione per i professionisti della scuola. Boston: Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). \*Interazioni: Competenze di collaborazione per i professionisti della scuola\*. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. ( 2010 ). Coteaching: un'illustrazione della complessità della collaborazione nell'educazione speciale. Journal of Education and Psychological Consultation.
- Gardner H., The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, 1991.
- Ghedin E., Caserotti C. ( 2012 ). Il co-teaching funziona? Punti di vista sulla pratica del Co-teaching in classi inclusive.
- Giovannini D., Narrazione e didattica. Carocci, 2010.
- Gopnik, A. ( 2010 ). Il bambino filosofo. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ianes, D. (2016). La specializzazione dell'insegnante di sostegno. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). Buone pratiche per l'inclusione. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2022). Didattica inclusiva. Trento: Erickson.
- Ines D. ( 2015 ). Insegnare le differenze, Erikson.
- Lambert J., Storytelling digitale: Capturing Lives, Creating Community. Routledge, 2013.
- Liaw E.C ( 2009 ). L'efficacia degli insegnanti in servizio a Taiwan: L'influenza dell'insegnamento in classe e delle discussioni di gruppo. Insegnamento e formazione degli insegnanti.



- Meneghini, R., & Fornasa, W. ( 2011 ). Educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: Una prospettiva pedagogica. Milano: Franco Angeli.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione), Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. 2012.
- Murawsky, W. W. ( 2003 ). Co-insegnare in una classe inclusiva: Lavorare insieme per aiutare tutti gli studenti ad avere successo. Medina, WA: Istituto per lo sviluppo educativo.
- Nelson T.H., Slavitt D., Perkins M., Hathorn T. ( 2008 ). Una cultura di indagine collaborativa: Imparare a sviluppare e sostenere le comunità di apprendimento professionale. Teachers College Record.
- Opfer D.V., Pender D. ( 2011 ). Concettualizzare l'apprendimento professionale degli insegnanti. Review of Educational Research.
- Portelli, A., La memoria orale. Donzelli Editore, 1997.
- Ricoeur P., Temps et Récit. Edizioni du Seuil, 1983-1985.
- Rossi, PG, Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità degli insegnanti. Erickson, 2011.
- Rytivaara, A, & Kershner, R. ( 2012 ). Il co-teaching come contesto per l'apprendimento professionale degli insegnanti e la costruzione congiunta della conoscenza. Insegnamento e formazione degli insegnanti.
- Rytivaara, A. ( 2012 ). "Non ci chiediamo se possiamo farlo": l'identità dell'insegnante nelle narrazioni di due co-insegnanti.
- Rytivaara, A. ( 2012 ). Gestione collaborativa della classe in una classe di scuola primaria in co-docenza. International journal of Education Research.
- Salomon, G. ( 1997 ). Cognizioni distribuite: Considerazioni psicologiche ed educative. Cambridge: University Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. e McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in classi inclusive: Una metasintesi della ricerca qualitativa. Bambini eccezionali.
- Sennet, R. ( 2012 ). Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione. Milano: Feltrinelli.
- Shon, D.A. ( 1987 ) . L'editing del divisore riflessivo. San Francisco, CA: Jose - Bass.
- Thousand, J. S & Santamaria, L. J. ( 2004 ). Collaborazione, co-docenza e istruzione differenziata: Un approccio orientato al processo per la scuola integrale.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. ( 2004 ). Una guida all'insegnamento: consigli pratici per facilitare l'apprendimento degli studenti. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky L.S, (1990). Pensiero e linguaggio, Bari: La Terza.
- Walter - Thomas, C. S. ( 1997 ). Esperienze di co-docenza: I benefici e i problemi che gli insegnanti e i direttori riferiscono nel tempo.
- Walter - Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. ( 1996 ). Pianificazione di un co-teaching efficace.
- Walton, D. N. & Krabbe, E. C. W. ( 1995 ). L'impegno nel dialogo. Concetti di base del ragionamento interpersonale. Albany: State University of New York Press.
- Canevaro A., Ciambrone R. e Nocera S. a cura di, *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento, Edizioni Erickson, 2021
- Cottini L., *Educazione speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017
- Cottini L., *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora la pedagogia speciale?* in *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol.17, No.1, Febbraio 2018, pp.11-19
- De Anna L., Covelli A., *La collaborazione per la qualità dei processi di inclusione scolastica. Le valutazioni degli insegnanti in L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 20, No. 1, Febbraio 2021, pp. 81-101
- Fogarolo F., Onger G., *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Trento, Edizioni Erckson, 2019
- Fondazione CRC - Quaderno 45. ***Oltre la fragilità. Conoscere e prevenire i bisogni educativi speciali, 2023***



## ALL IN EDUCATION

- Ghedin E., Aquario D., *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, in *Giornale Italiano della Didattica Speciale per l'Inclusione*, Anno V, n. 1, 2016
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., *Co-teaching in azione: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno VI, n. 11, Dicembre 2013
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione dell'apprendimento*, Trento, Edizioni Erickson, 2019
- Erickson Ricerca e Sviluppo (a cura di), *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Trento, Edizioni Erickson, 2015
- Sasanelli L.D., *La valutazione inclusiva nell'Universal Design for Learning: prospettive e pratiche emergenti*, IUL Research -Open Journal dell'Università IUL, Vol. 5, No. 9, 2024
- Savia G. e Mulè P. (a cura di), CAST, *Linee guida sull'Universal Design for Learning (UDL)*, versione 2.0, Wakefield, MA., trad. it. Versione 2.0 (2015)

92

## Sitografia

- Storytelling digitale Liceo Federico Flora [Istitutoflora.Edu.Uk](http://Istitutoflora.Edu.Uk)
- Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva (Easnie) [Www.European-Agency.Org](http://Www.European-Agency.Org)
- Istituto Superiore di Sanità [Www.Iss.It](http://Www.Iss.It)
- Portale di approfondimento sulla legislazione scolastica [Www.Orizzontescuola.It](http://Www.Orizzontescuola.It)
- Indire (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) - Progetti Pon. [Www.Indire.It](http://Www.Indire.It)
- Portale del Governo italiano che fornisce informazioni e strumenti per l'integrazione dei cittadini stranieri [Www.Integrazionemigranti.Gov.It](http://Www.Integrazionemigranti.Gov.It)
- Associazione Italiana Storytelling (Aist) [Www.Storytellingitalia.It](http://Www.Storytellingitalia.It)
- Gruppo Editoriale La Scuola [Www.Gruppolascuola.It](http://Www.Gruppolascuola.It)
- Istituto Tecnico Leonardo Da Vinci Progetto [Scuolemilano.It](http://Scuolemilano.It)
- Ministero dell'Istruzione e del Merito [Www.Mim.Gov.It](http://Www.Mim.Gov.It)
- Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità [Www.Ismu.Org](http://Www.Ismu.Org)
- Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa [Www.Indire.It](http://Www.Indire.It)
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione [Www.Invalsi.It](http://Www.Invalsi.It)
- Istituto Nazionale di Statistica [Www.Istat.It](http://Www.Istat.It)
- Rete Nazionale Scuole Dada - Ambienti di insegnamento per l'apprendimento [Www.Scuoledada.It](http://Www.Scuoledada.It)
- Educazione Razionale Emotiva [Www.Ereitalia.Org](http://Www.Ereitalia.Org)
- Sito della Regione Piemonte [Www.Regione.Piemonte.It](http://Www.Regione.Piemonte.It)
- Metodi e Metodologie di Insegnamento - Progetto Impara Digitale [Www.Metodologiedidattiche.It](http://Www.Metodologiedidattiche.It)

## Finlandia

- Legge sull'istruzione di base (1998), [https://splash-db.eu/?tx\\_perfar\\_policydocument\[action\]=show&tx\\_perfar\\_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx\\_perfar\\_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)
- [Finlandedu https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/](https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/)
- Il famoso sistema educativo finlandese [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5\\_26](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26)  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Huhtanen, M. (2011). *Luokkakokojen vaikutus opetuksen yksilöllisyyteen*. Università di Jyväskylä.
- Kaikkonen, M. (2010). *Opettajankoulutuksen sisällön muokkaaminen inklusiivisen opetuksen tueksi*. Università della Finlandia orientale.



## ALL IN EDUCATION

- Kohonen, K. (2022). *Inklusiivisen kasvatuksen haasteet*. Università di Helsinki.
- Lakkala, R. (2008). *Opettajankoulutuksen kehittäminen inklusion näkökulmasta*. Università della Lapponia.
- Lakkala, R. (2009). *Resurssien puute inklusiivisessa koulutuksessa*. Università di Turku.
- Mustonen, M. (2007). *Inklusiivisen koulukulttuurin keskeneräisyys*. Università di Helsinki.
- [OKM https://okm.fi/en/education-system](https://okm.fi/en/education-system)
- [https://ebruary.net/185845/education/pursuit\\_inclusive\\_school\\_case\\_finland](https://ebruary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland)
- [Oph https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)
- Posti, P. (2019). *Inklusiivisen koulutuksen toteuttaminen Suomessa*. Università di Tampere.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2007). *Moniammatillinen yhteistyö opettajankoulutuksessa*. Università di Tampere.
- Rasku-Puttonen, H. (2005). *Opettajankoulutuksen sisällön ajankohtaisuus*. Università di Helsinki.
- Sarlin, P. e Koivula, M. (2009). *Opettajankoulutuksen kehittäminen inklusiivisen opetuksen tueksi*. Università di Oulu.
- Suutarinen, E. & Tiihonen. (2023). Arvojen ja konkretian ristiriita - inklusion toteuttamisen haasteet suomalaisessa perusopetuksessa. Oulun yliopisto.
- Il National Core Curriculum finlandese (rivisto nel 2014 e implementato nel 2016)  
<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Vuorilehto, T., & Åhman, E. (2018). *Erytispedagogiikan valmiudet opettajankoulutuksessa*. Università di Vaasa.
- 

## Paesi Bassi

- Banks, J. A. (2016). *Diversità culturale ed educazione: Fondamenti, curriculum e insegnamento* (6a ed.). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Insegnamento culturalmente reattivo: Teoria, ricerca e pratica* (3a ed.). Teachers College Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture e organizzazioni: Software della mente - La cooperazione interculturale e la sua importanza per la sopravvivenza* (3a ed.). McGraw-Hill.
- Kahneman, D. (2011). *Il pensiero veloce e lento*. Farrar, Straus e Giroux.
- Centro nazionale per i sistemi educativi culturalmente sensibili (NCCREST). (2005). *La competenza culturale: Cos'è e perché è importante*. Recuperato da <https://www.nccrest.org>.
- Nieto, S. (2010). *La luce nei loro occhi: Creare comunità di apprendimento multiculturali* (ed. 10° anniversario). Teachers College Press.
- OCSE. (2012). *Equità e qualità nell'istruzione: Sostenere gli studenti e le scuole svantaggiate*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Consulenza a persone culturalmente diverse: Teoria e pratica* (7a ed.). Wiley.
- Trompenaars, F. e Hampden-Turner, C. (2012). *Cavalcare le onde della cultura: Comprendere la diversità nel business globale* (3a ed.). Nicholas Brealey Publishing.
- Wienen, B. (2023). *Dall'individuo all'inclusione in azienda* (5e druk). InStondo.

## Spagna

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA.  
[https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Berritzegune Nagusia. (s.f.). *Ikasle etorri berriak gelan - Sarrera*.  
<https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/ikasle-etorri-berriak-gelan/sarrera>
- CLAYSS - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (n.d.). *Recursos y experiencias*.  
<https://www.clayss.org>



- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. (s.f.). Proyecto REA/DUA. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>.
- Decreto 78/2024. Risposta alla diversità. (2024). [https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna\\_78\\_2024/78\\_2024\\_c.html](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna_78_2024/78_2024_c.html)
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (s.f.). *Plan de Respuesta a la Diversidad*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan\\_Respuesta\\_Diversidad\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Respuesta_Diversidad_c.pdf)Euskadi
- Educazione 3.0. (2025, 14 maggio). *Diseño Universal de Aprendizaje: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (III)*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/diseño-universal-de-aprendizaje/>
- Agenzia europea per i bisogni speciali e l'educazione inclusiva. (n.d.). *Sito web ufficiale*. <https://www.european-agency.org/>
- Commissione europea. (2020). *Spazio europeo dell'istruzione: Verso il 2025*. <https://education.ec.europa.eu/en/education-levels/european-education-area>
- Commissione europea. (2021). *Piano d'azione per il Pilastro europeo dei diritti sociali*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Commissione europea. (2021). *Unione dell'Uguaglianza: Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>
- Unione Europea. (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 364/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>
- Unione Europea. (2000). *Direttiva 2000/43/CE del Consiglio, del 29 giugno 2000, che attua il principio della parità di trattamento fra le persone indipendentemente dalla razza e dall'origine etnica*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0043>
- Unione Europea. (2000). *Direttiva 2000/78/CE del Consiglio, del 27 novembre 2000, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0078>
- Unione Europea. (2012). *Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (versione consolidata)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- FECYT (2019). *L'apprendimento del servizio e il suo impatto sulla motivazione e sullo sviluppo delle competenze degli studenti*. Revista Bordón, 71(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/68334>
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE)*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Governo di Spagna. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Gobierno Vasco. (2024). *Decreto 78/2024, che regola la risposta educativa alla diversità degli studenti*. (Pendiente de publicación oficial completa en línea, fecha de aprobación: abril de 2024). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2024/06/2403108a.pdf> Gobierno Vasco. (2024). *Ley 2/2024, de infancia y adolescencia del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 32. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2024001066>
- Gobierno Vasco. (s.f.). (2025, 14 de mayo). *Educazione inclusiva e applicazione dei principi del Diseño Universal de Aprendizaje*. <https://curriculum.euskadi.eus/es/hezkuntza-inklusiboa>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Dati e cifre. Corso scolastico 2023-2024*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Novella Gil, I. (2012). *Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia prometedora para l'inserimento sociale. L'esperienza del CIP di Santurtzi*. Revista de Educación Social, (16). <https://eduso.net/res/revista/16>
- Puig, J., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*. Barcellona: Graó.
- UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca e quadro d'azione per l'educazione dei bisogni speciali*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- UNESCO. (2015). *Educazione 2030: Dichiarazione di Incheon e quadro d'azione*.



## ALL IN EDUCATION

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_)

- UNESCO. (2020). Rapporto di monitoraggio globale sull'istruzione 2020: Inclusione e istruzione: Tutti significa tutti. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Zerbikas Fundazioa. (2015). *Aprendizaje y servicio solidario: Una propuesta per la trasformazione sociale*. Recuperato da <https://www.zerbikas.es>

## Grecia

- Alfavita. (2023, 7 dicembre). *Educazione speciale: La dura realtà per 100.000 studenti e le belle parole del Ministero*. [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991\\_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis)
- Avramidou, A. (2024). *L'educazione speciale in Grecia: Politica e attuazione* (tesi di Master, Università della Macedonia). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/30169/1/AvramidouAnastasiaMsc2024.pdf>
- Osservatorio sulla disabilità. (n.d.). *10° bollettino: Dati sull'istruzione degli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali*. <https://paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikies-ekpaideytikes-anagkes>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (n.d.). *Grecia: Misure di sostegno per gli studenti della prima infanzia e dell'istruzione scolastica*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>
- Commissione europea/EACEA/Eurydice. (n.d.). *L'offerta di educazione speciale nell'ambito dell'istruzione tradizionale - Grecia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Gazzetta del governo greco. (n.d.). *Decreti ufficiali del governo*. <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=380897>
- Governo greco - Portale Mitos. (n.d.). *Sostegno parallelo - Co-teaching da parte di insegnanti di educazione speciale*.
- Autorità statistica ellenica (ELSTAT). (n.d.). *Dati statistici sulla disabilità in Grecia*. [https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm\\_source](https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm_source)
- Istituto di politica educativa (IEI). (2020). *Rapporto politico sull'educazione speciale*. [https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Special\\_Education/2020-12-03\\_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7\\_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_upd.pdf](https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020-12-03_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_upd.pdf)
- Istituto di politica educativa (IEI). (2022). *Linee guida e curricula per l'apprendimento cooperativo e l'educazione inclusiva*. <https://www.iep.edu.gr/>
- Istituto di politica educativa (IEI). (2022). *Materiali di sviluppo professionale per l'apprendimento cooperativo*. [https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.c\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.2.pdf](https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf)
- Istituto di politica educativa (IEI). (n.d.). *Istruzione differenziata*. <https://iep.edu.gr/el/link-eniaia1/diaforopoiisi>
- Klimaka. (n.d.). *Regolamenti delle reti di supporto scolastico (SDEY e EDY)*. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2770-kanonismos-leitourgias-sdey-edy>
- Ministero dell'Istruzione e degli Affari religiosi della Grecia. (2023). *Programmi di formazione degli insegnanti e politiche educative*. <https://www.minedu.gov.gr/>
- Confederazione nazionale delle persone disabili (ESAMEA). (n.d.). *Consultazione pubblica*. <https://amea.gov.gr/consultation>
- Stathopoulou, E. (2020). *L'apprendimento cooperativo come metodo per migliorare l'inclusione nell'istruzione* [PDF]. Università del Pireo. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12624/STATHOPOULOU.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- UNICEF Grecia. (n.d.). *Accesso e partecipazione all'istruzione*. <https://www.unicef.org/greece/en/state-childrens-rights/education/education-access-and-participation>
- Ufficio regionale dell'UNICEF per l'Europa e l'Asia centrale. (2022). *Sintesi sull'educazione inclusiva (versione accessibile)*. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf)

© 2025 Consorzio ALL IN EDUCATION

Questa pubblicazione è rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0).  
Per visualizzare una copia di questa licenza, visitare il sito <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



