

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
Fondato 1911

Dare la parola:  
professionalità pedagogiche,  
educative e formative.  
A 100 anni dalla nascita  
di don Milani

a cura di  
*Vanna Boffo*  
*Giovanna Del Gobbo*  
*Pierluigi Malavasi*

Junior Conference



  
**Pensa**  
MULTIMEDIA

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

13

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

### **Comitato scientifico della collana**

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Liliana Dozza* | Libera Università di Bolzano  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Felix Etxeberria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Vanna Iori* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Simonetta Polenghi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maria Tomarchio* | Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Zago* | Università degli Studi di Padova

### **Comitato di Redazione**

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi di Foggia  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell’Aquila  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

### **Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference**

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesca Dello Preite* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesco De Maria* | Università degli Studi di Firenze  
*Glenda Galeotti* | Università degli Studi di Firenze  
*Luca Grisolini* | Università degli Studi di Firenze  
*Zoran Lapov* | Università degli Studi di Firenze  
*Silvia Mugnaini* | Università degli Studi di Firenze  
*Giorgia Pasquali* | Università degli Studi di Firenze  
*Jessica Piccardi* | Università degli Studi di Firenze  
*Giada Prisco* | Università degli Studi di Firenze

**Collana soggetta a peer review**

Dare la parola: professionalità pedagogiche,  
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di

*Vanna Boffo*

*Giovanna Del Gobbo*

*Pierluigi Malavasi*

*Junior Conference*



ISBN volume 979-12-5568-130-4  
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)



# Indice

## • SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci 18

## • INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi 21  
*Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"*

Giovanna Del Gobbo 23  
*Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina*

Maria Tomarchio 28  
*Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose*

Pascal Perillo 33  
*"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche*

### Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità per le professioni educative

### Sottogruppo 1

## • COORDINATORI

Francesco Magni 39  
*Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento*

<b>Antonia Chiara Scardicchio</b>	46
<i>L'educazione non è un App. Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i>	
<b>Monja Taraschi</b>	57
<i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i>	
 <b>• INTERVENTI</b>	
<b>Vanessa Bettin</b>	64
<i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzioni di reti</i>	
<b>Eleonora Bonvini</b>	71
<i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l'"I care"</i>	
<b>Francesca Buccini</b>	76
<i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i>	
<b>Aurora Bulgarelli</b>	81
<i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i>	
<b>Chiara Carletti</b>	87
<i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole</i>	
<b>Lucia Carriera</b>	93
<i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità</i>	
<b>Giorgia Coppola</b>	98
<i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i>	
<b>Costanza Croce</b>	103
<i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i>	
<b>Guendalina Cucuzza</b>	108
<i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i>	

**Sara Damiola** 113  
*Accompagnare le comunità locali: prospettive pedagogiche dopo la pandemia*

## Sottogruppo 2

### • COORDINATORI

**Teodora Pezzano** 120  
*Educare al confronto. La questione centrale della democrazia*

**Fabio Togni** 127  
*Specchio, specchio delle mie brame. Intorno al confronto e alla sua educazione*

### • INTERVENTI

**Francesca Di Michele** 135  
*Progetto L.E.A.R.N. pratiche di contrasto alla povertà educativa per una pedagogia della scelta e della responsabilità*

**Christian Distefano** 140  
*Valorizzare la professionalità pedagogica nei contesti scolastici: il ruolo del «pedagogista» tra inclusione e Cura educativa*

**Marianna Doronzo** 145  
*La gioia della conoscenza attraverso la pratica musicale: l'esperienza del maestro Milani*

**Letizia Gamberi** 150  
*Le competenze imprenditive in Alta Formazione: trasformare le idee in azione*

**Giuditta Giuliano** 156  
*La parola intra moenia*

## Sottogruppo 3

### • COORDINATORI

**Maria Vinciguerra** 162  
*“Promuovere “microcomunità generative” per sostenere la genitorialità. A 100 anni dalla nascita di don Milani*

• INTERVENTI

<b>Gaetana Tiziana Iannone</b> <i>Una lingua per essere: uno studio di caso nel Sai di Latina</i>	169
<b>Luisa Luini</b> <i>Le discussioni di gruppo nei processi di ricerca con photovoice: sostenere il confronto tra pari con processi di ricerca partecipativi</i>	175
<b>Taub Mikol Kulberg</b> <i>La motivazione nel service-learning quale elemento di prevenzione della dispersione scolastica</i>	180
<b>Dino Mancarella</b> <i>Lo studio della categoria di employability nell'alta formazione: una riflessione sviluppata sui CdL dell'area della formazione dell'Università degli Studi di Firenze</i>	186
<b>Alba Mussini</b> <i>Prendersi cura delle relazioni professionali: middle management scolastico e benessere organizzativo</i>	193
<b>Maria Grazia Proli</b> <i>Il recupero e la condivisione degli spazi pubblici urbani per generare modelli di vita sostenibile</i>	199
<b>Dalila Raccagni</b> <i>Confronto tra attori educativi. Il valore formativo dei focus group nel contesto del Cre-Grest / Oratorio Estivo</i>	205
<b>Angela Rinaldi</b> <i>Le parole per valutare in una scuola che innova</i>	210
<b>Faustino Rizzo</b> <i>Alla scoperta dei "loro più intimi doni": sfide e opportunità di educare in territori segnati dalla cultura mafiosa</i>	215
<b>Maria Romano</b> <i>A occhi aperti: formare i professionisti dell'educazione l'immaginazione pedagogica</i>	222

## Sottogruppo 4

### • COORDINATORI

**Raffaella Biagioli** 228  
*Scuola e professionalità educative*

**Maria Benedetta Gambacorti-Passerini** 233  
*Lavorare in educazione oggi: la sfida di formare professionisti capaci di educarsi ed educare al confronto nella complessità contemporanea*

**Francesca Torlone** 240  
*I professionisti dell'educazione degli adulti: evoluzione dell'identità pedagogica*

### • INTERVENTI

**Miriam Bassi** 248  
*La dimensione della cura nella relazione d'aiuto: una "core competence" per i professionisti dell'orientamento*

**Sabrina Falconi** 253  
*Il rapporto tra lifelong guidance e lifelong learning per costruire un mind set per la sostenibilità*

**Stefano Mazza** 260  
*Dialogo sul governo del cambiamento fra due epoche di transizione, alla ricerca di una forma educativa riflessiva ed ugualitaria*

**Giada Prisco** 264  
*Educazione, cooperazione, giustizia sociale: le parole del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani*

**Simone Romeo** 269  
*Dare o prendere la parola. La complessa dialettica dell'educazione democratica*

**Francesca Rota** 274  
*Educare alla sostenibilità: il ruolo della scuola come comunità di apprendimento partecipativo*

**Antonio Pio Ruggiero** 279  
*Pedagogie ed economie: educate al dialogo per futuri sostenibili*

<b>Marika Savastano</b>	283
<i>Presupposti filosofici per una relazione di aiuto: verso il costruito "I care"</i>	
<b>Christel Schachter</b>	288
<i>Orientamento e progetto di vita nella condizione dell'Active Ageing. Dalla prospettiva di Don Milani all'Intelligenza Artificiale</i>	
<b>Sara Scioli</b>	292
<i>PMI RISK ADAPT verso PMI T-Lab. Università, imprese, transizione ecologica: formare al confronto</i>	
<b>Maddalena Sottocorno</b>	297
<i>Uno sguardo sempre aperto sulla povertà educativa minorile</i>	
<b>Annamaria Ventura</b>	303
<i>Parole scolastiche, il messaggio contemporaneo di don Milani</i>	
<b>Elisabetta Villano</b>	308
<i>Educare al confronto: note retrospettive per una metariflessione pedagogica</i>	

## Panel 2

Pedagogie del dialogo, dinamiche storiche e culturali, prima e dopo Barbiana.  
Scenari emblematici nelle professioni educative, formative e pedagogiche

### • COORDINATORI

<b>Luca Bravi</b>	314
<i>La scuola del dialogo per restituire "voce" agli oppressi. Don Lorenzo Milani tra passato e presente</i>	
<b>Livia Romano</b>	320
<i>La nonviolenza come virtù etica nelle professioni educative: la lezione di don Milani</i>	

### • INTERVENTI

<b>Claudia Alborghetti</b>	327
<i>Il potere creativo della parola. Il dialogo pedagogico traduttivo tra Gianni Rodari e Jack Zipes in The Grammar of Fantasy per il pubblico americano</i>	

<b>Gabriele Brancaleoni</b>	333
<i>“Il Posto della letteratura per l’infanzia”: la parola ai libri, la parola alle insegnanti</i>	
<b>Luca Comerio</b>	337
<i>Una fucina di educazione attiva: la scuola all’aperto “Casa del sole” di Milano negli anni 1956-1963</i>	
<b>Giusy Denaro</b>	343
<i>«Nessuno più dei figli del povero à bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro à diritto di esserlo a spese del proprio comune». La voce critica dei maestri nel difficile cammino della scuola popolare</i>	
<b>Simona Finetti</b>	348
<i>L’appello di don Lorenzo Milani arriva a Parma. L’esperienza di Ulisse Adorni tra scuola democratica inclusiva ed educazione ai media</i>	
<b>Cristina Gumirato</b>	354
<i>Le Nazioni Unite dei Bambini: dare voce ai cittadini di domani. L’esperienza di educazione alla cittadinanza interculturale promossa da Jella Lepman</i>	
<b>Rossana Lacarbonara</b>	360
<i>“Il mestiere più difficile”: la pedagogia di don Milani tra le pagine della rivista Noi donne (1967)</i>	
<b>Amalia Marciano</b>	365
<i>Mi sta a cuore: don Milani e la parola del futuro</i>	
<b>Chiara Martinelli</b>	371
<i>Dare una nuova parola. Alunni con disabilità negli anni Settanta</i>	
<b>Claudia Matrella</b>	376
<i>Don Milani ieri e oggi: la Parola che salverà “Barbiana”</i>	
<b>Silvia Pacelli</b>	381
<i>L’incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola</i>	
<b>Angelica Padalino</b>	386
<i>I ragazzi di Barbiana oggi: dispersione scolastica e criminalità minorile</i>	
<b>Patrizia A.F. Palmieri</b>	390
<i>Don Milani e Paulo Freire: due educatori, una sola pedagogia come pratica di libertà</i>	

**Valerio Palmieri** 395  
*Don Milani: precursore scomodo di una Chiesa da rinnovare*

### Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere per le professioni educative, formative e pedagogiche

#### Sottogruppo 1

##### • COORDINATORI

**Alessia Cinotti** 399  
*Percorsi di inclusione nella disabilità. Il decentramento del sapere nelle professioni educative*

**Silvia Guetta** 405  
*La relazione e la parola nelle proposte educative di Lorenzo Milani*

##### • INTERVENTI

**Matteo Adamoli** 412  
*Il framework TPACK nello sviluppo professionale delle competenze digitali dei docenti: un percorso di Faculty Development*

**Massimiliano Andreoletti** 417  
*Il ruolo dell'insegnante nell'introduzione di un videogioco per l'apprendimento della grammatica italiana all'interno dell'attività formativa*

**Veronica Berni** 427  
*Parola liberata, parola liberante. Riflessioni pedagogiche sul potere di "dare voce" ai ragazzi detenuti tramite la proposta teatrale in carcere minorile*

**Gabriele Biagini, Alice Roffi** 432  
*Percezioni degli educatori sull'utilizzo delle App Educative nei servizi per l'infanzia 3-6*

**Massimiliano Bozza** 439  
*La Prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso. Un caso studio con richiedenti protezione internazionale in Salento*

<b>Andrea Brambilla</b>	446
<i>L'attualità dell'esperienza di don Milani. Analogie tra il Manifesto "Una scuola" e Barbiana in Classcraft</i>	
<b>Zoran Lapov</b>	451
<i>Tra esilio, vocazione e competenza: l'impegno pedagogico di don Milani</i>	
<b>Valentina Pagliai</b>	457
<i>Fare comunità: l'esempio delle Murate di Firenze come contesto formativo</i>	
<b>Marianna Piccioli</b>	462
<i>Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione</i>	
<b>Pierpaolo Rossato</b>	469
<i>Aver cura dell'educazione: emancipazione e libertà</i>	
<b>Claudia Salvi</b>	473
<i>Il progettista pedagogico nelle imprese per uno sviluppo sostenibile, resiliente e integrale</i>	
 <b>Sottogruppo 2</b>	
 • <b>COORDINATORI</b>	
<b>Menichetti Laura</b>	479
<i>Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere. Dalla cinematica alla dinamica</i>	
 • <b>INTERVENTI</b>	
<b>Valeria Cotza</b>	488
<i>Da tutor a educatori di rete: ridefinire servizi e professionalità contro la dispersione scolastica</i>	
<b>Giulia Cuzzo</b>	496
<i>La voce degli studenti nella comunità scolastica: prospettive pedagogiche di giustizia sociale per l'innovazione didattica e il successo professionale</i>	
<b>Letizia Ferri</b>	501
<i>Il TLC come generatore di comunità di pratica nell'ambito della ricerca universitaria: un'esperienza di educazione al confronto</i>	

<b>Francesca Franceschelli</b>	<b>506</b>
<i>Professioni educative e inclusione: "I-Care" come pratica di benessere</i>	
<b>Claudia Fredella</b>	<b>510</b>
<i>Un'indagine esplorativa sulla relazione tra scuola ed extra scuola: il caso del quartiere San Siro di Milano</i>	
<b>Elena Gabbi, Ancillotti Ilaria</b>	<b>518</b>
<i>Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi</i>	
<b>Giulia Lampugnani</b>	<b>527</b>
<i>La costruzione dell'identità professionale e accademica nel percorso dei dottorandi in Educazione della Società Contemporanea: uno sguardo dall'interno</i>	
<b>Alessandra Anna Maiorano</b>	<b>536</b>
<i>Dare parola a studentesse e studenti sul corso di laurea come spinta al cambiamento: analisi dei dati qualitativi emergenti del questionario di una ricerca Mixed Methods</i>	
 <b>Sottogruppo 3</b>	
<b>• COORDINATORI</b>	
<b>Francesca Bracci</b>	<b>544</b>
<i>Epistemologia postumana della pratica trasformativa</i>	
<b>Giuliano Franceschini</b>	<b>552</b>
<i>Verso una definizione provvisoria di inclusione scolastica</i>	
 <b>• INTERVENTI</b>	
<b>Silvia Micheletta</b>	<b>561</b>
<i>Il feedback: qualità distintive e riflessioni sulla sua efficacia</i>	
<b>Ilaria Paolicelli</b>	<b>567</b>
<i>Tra individualizzazione e personalizzazione: punti di contatto tra l'esperienza educativa di don Milani e le moderne pratiche inclusive</i>	
<b>Giovanni Papagni</b>	<b>572</b>
<i>Dare la parola alle professioni educative e pedagogiche sulla fragilità dei giovani</i>	

<b>Elisa Rossoni</b>	578
<i>Le culture del gioco con la disabilità infantile. Un progetto di ricerca partecipata con genitori migranti di bambini con disabilità</i>	
<b>Pia Sacco</b>	584
<i>Le metodologie cooperative per la partecipazione e l'inclusione sulla scia dell'insegnamento di don Milani</i>	
<b>Silvia Sangalli</b>	588
<i>Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva</i>	
<b>Angela Spinelli</b>	593
<i>Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO</i>	
<b>Donatella Visceglia</b>	599
<i>Educare liberi. Promuovere la parità di genere a scuola attraverso l'albo illustrato e la autoriflessione</i>	

#### Panel 4

Sperimentare incontri. Dati, società, scelte empirico-sperimentali nelle professioni educative, formative e pedagogiche

#### • COORDINATORI

<b>Irene Biemmi</b>	605
<i>Professione docente: femminilizzazione dell'insegnamento e formazione ad una cultura di genere</i>	
<b>Salvatore Patera</b>	608
<i>Lorenzo Milani e Paulo Freire: riflessioni sul "posizionamento" in educazione</i>	

#### • INTERVENTI

<b>Del Gobbo Giovanna, Cristina Banchi</b>	615
<i>Quali strategie educative possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?</i>	

<b>Alessio Castiglione</b> <i>Insegnare e imparare con Instagram</i>	620
<b>Luca Grisolini</b> <i>Rintracciare esperienze di governance del patrimonio culturale in Toscana: primi risultati di un'indagine regionale</i>	630
<b>Elisa Guasconi</b> <i>Pratiche di formative assessment per promuovere abilità di comprensione dei testi. Una sperimentazione nella scuola secondaria</i>	636
<b>Lucia Maniscalco, Martina Albanese</b> <i>Il Mediterraneo una risorsa sostenibile: Swot Analysis sulle pratiche di educazione ambientale</i>	643
<b>Sofia Marconi</b> <i>"Stare bene", insieme. Il dispositivo patrimonio culturale per il benessere comunitario</i>	650
<b>Silvia Mugnaini</b> <i>Competenze in materia di sostenibilità per le organizzazioni dell'economia sociale: un piano di ricerca empirica</i>	656
<b>Marta Pampaloni</b> <i>Il dispositivo della biblioteca sociale nei contesti penitenziari: i risultati di una ricerca-azione in due istituti penitenziari</i>	664
<b>Vincenzo Nunzio Scalcione</b> <i>Appreciative Inquiry: uno strumento valutativo per l'incremento delle prestazioni lavorative nella scuola</i>	671

# Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione

Marianna Piccioli

*Ricercatrice*

*Università degli Studi di Firenze - marianna.piccioli@unifi.it*

La dinamicità dei processi di sviluppo può essere difficilmente cristallizzata e rappresentata senza il rischio di essere banalizzata o posta all'attenzione degli altri quando, di fatto, ha già operato delle modifiche a ciò che viene rappresentato e descritto. Booth e Ainscow (2011) vedono infatti l'inclusione come un processo continuo, potenzialmente infinito, di affermazione di valori inclusivi e di costruzione di culture e politiche inclusive capaci di sviluppare pratiche inclusive.

È in quest'approccio dinamico, processuale e teso al miglioramento continuo che acquisisce particolare rilevanza la direzione verso cui andare e non sembra sufficiente una dichiarazione di intenti che veda l'inclusione come unico riferimento in quanto, seppur in contesti e pratiche dichiaratamente inclusivi, sono già stati evidenziati molte criticità: il fenomeno di micro-esclusione evidenziato da D'Alesio (2011, 2013), quello di *push e pull out* rilevato da Demo (2014, 2015), quello di bessizzazione della scuola individuato da Bocci (2016) e quello del ritorno a fenomeni di separazione (Piccioli, 2020).

Uno dei valori centrali per lo sviluppo dell'educazione inclusiva anche per Booth e Ainscow (2011, 2016) è l'equità, il cui significato è magistralmente rappresentato dai ragazzi della Scuola di Barbiana (1967) nel dire che "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali" (p. 55).

L'adozione dell'equità come valore guida dell'azione didattica per l'inclusione, impone che le azioni siano intenzionalmente dirette verso questa direzione e tutte le sue diramazioni e, contestualmente, esige che vengano abbandonate quelle direzioni che porterebbero i processi di sviluppo verso traguardi differenti da quelli dettati dall'equità.

## 1. Progettare l'inclusione

La definizione degli obiettivi ha subito un'evoluzione sia nell'intero processo di progettazione sia nel linguaggio utilizzato. Gli obiettivi generali e specifici hanno lasciato il posto agli obiettivi di apprendimento, così come traguardi e curriculum hanno messo da parte il programma (Capperucci, Franceschini, Guerin & Perticone, 2016).

Alcuni elementi dei processi di progettazione sembrano essere invece maggior-

mente durevoli, come i descrittori del comportamento atteso che rendono osservabile e valutabile un obiettivo che viene declinato proprio attraverso la loro descrizione (Castagna, 1991). La declinazione efficace dei descrittori del comportamento atteso, oltre alla descrizione dei criteri che ci consentono di definire con quanta abilità lo studente abbia raggiunto la prestazione, necessitano della definizione delle condizioni in cui la prestazione degli alunni deve svolgersi (Castagna, 1991; Mager, 1986).

In questo quadro generale si inserisce il nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato (D.I. 182/2020) che, al di là della prospettiva bio-psico-sociale (OMS, 2001), ripresenta il processo di progettazione per gli alunni con disabilità come azione di individualizzazione (Baldacci, 2005).

Ritenendo però che sia sempre possibile individuare un punto di contatto tra attività della classe e progettazione individualizzata di un alunno (Janney & Snell, 2000; Ianes, 2005), indipendentemente dalla quantità e qualità delle barriere che questo incontra nell'apprendimento (Soldevila Pérez, 2015), l'acronimo PEI è stato ripensato adottando un processo di ridenominazione (Medeghini, 2013) e giungendo a definire la Progettazione Educativa Inclusiva.

Questa intende proporre una prospettiva di progettazione che, in linea con il principio della personalizzazione (Baldacci, 2005), dell'accomodamento ragionevole (ONU, 2006), dell'approccio bio-psico-sociale (OMS, 2001), consideri la declinazione dei descrittori del comportamento atteso come momento fondamentale per progettare l'inclusione nell'azione didattica in classe.

## 2. La Progettazione Educativa Inclusiva

La scelta operata risponde all'esigenza di non modificare gli obiettivi di apprendimento definiti per un'Unità di Competenza, di mantenere invariato il riferimento all'attività progettata e di rendere la progettazione flessibile e potenzialmente personalizzabile per ognuno, in linea con il valore guida dell'equità.

I processi di adattamento dell'obiettivo (Anderson & Krathwohl, 2001), accompagnati dal considerare i "Fattori Contestuali" (OMS, 2001) come condizioni (Castagna, 1991; Mager, 1986) al cui interno la prestazione degli alunni può svolgersi, ci insegnano la possibilità di progettare l'azione didattica finalizzata al raggiungimento di "Obiettivi di Capacità" oppure di "Obiettivi di Performance"; tutto questo attraverso la trasformazione prospettica determinata dalla tipologia di condizioni adottate con cui si procede alla definizione dei descrittori di comportamento atteso. Infatti, nell'approccio dell'ICF, il concetto di "Capacità" è inteso come manifestazione di un comportamento descritto in un ambiente standard, ovvero non nel contesto di vita reale ed effettivo, e quello di "Performance" è inteso come manifestazione di un comportamento descritto nell'ambiente di vita reale ed effettivo dell'individuo, ovvero in presenza degli abituali facilitatori o delle abituali barriere del contesto.

Questi concetti ci forniscono la possibilità di manipolare la definizione degli

obiettivi in modo da renderli perseguibili in relazione all'adozione di Facilitatori e alla rimozione delle Barriere. Considerando infatti la presenza dei Facilitatori e la rimozione delle Barriere come condizioni in cui si può presentare un dato comportamento oggetto della nostra progettazione, questi dovranno essere esplicitati nella definizione degli obiettivi, in modo da rendere possibile anche la loro valutazione con la presenza degli stessi Facilitatori, oppure con la rimozione delle stesse Barriere. In altri termini, se la definizione degli obiettivi avviene senza condizioni per la manifestazione di un dato comportamento atteso, si rivolgerà a "Obiettivi di Capacità" in contesto standard; se la definizione degli obiettivi si accompagna invece a condizioni (presenza di Facilitatori e rimozione delle Barriere all'apprendimento) in cui si manifesta un comportamento atteso, si rivolgerà a "Obiettivi di Performance".

La progettazione di Obiettivi di Capacità potrà essere utile per la manifestazione di comportamenti attesi autonomi e indipendenti dal contesto, per tutte quelle situazioni in cui i Fattori Ambientali non sono né presenti né necessari.

### 3. Prima applicazione

Questa strategia intenzionale di progettare l'inclusione è stata proposta in un percorso che può essere definito di ricerca-formazione (Asquini, 2018) all'interno di un'azione formativa realizzata dal CTS di una provincia toscana, a cui hanno partecipato 64 docenti appartenenti ai quattro ordini di scuola. Lo scopo originario del percorso formativo era quello di cimentarsi nell'uso del nuovo modello di PEI, ma i partecipanti hanno mostrato di essere più interessati a individuare strategie di progettazione tese a rendere accessibile a ogni alunno la progettazione della classe, ritenendo che le maggiori difficoltà per la redazione del PEI risiedano nel quadro relativo agli "Interventi sul percorso curricolare", soprattutto per le scuole secondarie.

Per procedere con la Progettazione Educativa Inclusiva sono stati presentati e considerati come presupposti i processi di adattamento dell'obiettivo di Anderson e Krathwohl (2001), mettendo in relazione i "Livelli di conoscenza" con lo sviluppo dei "Domini cognitivi", attraverso una griglia da utilizzare per adattare la definizione degli obiettivi destinati a tutta la classe (Tab. 1).

Livelli di conoscenza		Sviluppo dei domini cognitivi					
		Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza Fattuale	Elementi fondamentali che gli studenti devono conoscere per conoscere una disciplina o risolvere i problemi						
Conoscenza concettuale	Interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più vasta che consentono loro di funzionare insieme	Riconoscere Identificare Elencare Descrivere Richiamare Recuperare Nominare Localizzare Trovare Conoscere	Interpretare Parafrasare Esemplificare Sintetizzare Riassumere Dedurre Classificare Confrontare Spiegare	Incrementare Utilizzare Attuare Eseguire	Confrontare Distinguere Selezionare Organizzare Trovare Integrare Strutturare Decostruire Attribuire Delineare	Verificare Vagliare Sperimentare Giudicare Testare Rilevare Monitorare	Ideare Ipotizzare Inventare Progettare Pianificare Produrre Costruire Generare
Conoscenze procedurali	Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi						
Conoscenza metacognitiva	Conoscenza della conoscenza in generale, coscienza e conoscenza della propria conoscenza						

Tab. 1 - Quadro dei livelli di conoscenza posti in relazione con lo sviluppo dei domini cognitivi

Inoltre, per la definizione delle condizioni in cui deve svolgersi la prestazione degli alunni (Castagna, 1991; Mager, 1986), è stata integrata la griglia di progettazione per le Unità di Competenza proposta da Perticone (2016) con alcune specifiche per evidenziare gli adattamenti necessari nella prospettiva della personalizzazione (Tab. 2). In particolare, le specifiche hanno riguardato le condizioni che si riferiscono ai principi di Capacità e Performance dell'ICF (2001) e la descrizione dei criteri che ci consentono di definire con quanta abilità lo studente abbia raggiunto la prestazione (Castagna, 1991).

Progettazione Educativa Inclusiva					
	Livelli di conoscenza	Domini cognitivi	Condizioni		Criteri di valutazione
			Capacità	Performance	
Obiettivi di apprendimento per ciascuna disciplina/campo d'esperienza					
Contenuti					
Attività					
Metodo					
Strumenti					
Durata prevista (in ore)					
Valutazione degli obiettivi di apprendimento					

Tab. 2 - Adattamenti alla griglia di progettazione per le Unità di Competenza (Perticone, 2016, p. 198)

#### 4. Primi risultati e riflessioni

Al termine di questa prima applicazione della Progettazione Educativa Inclusiva, sono stati effettuati quattro *Focus Group*, uno per ciascun ordine di scuola a cui hanno partecipato 10 docenti per la scuola dell'infanzia, 20 per la scuola primaria, 16 per la scuola secondaria di primo grado e 18 per la scuola secondaria di secondo grado.

I docenti della scuola dell'infanzia hanno evidenziato di aver fatto un uso relativamente limitato dei processi di adattamento in quanto per l'intera sezione si prevedeva il raggiungimento di Obiettivi di Performance e non di Capacità.

I docenti della scuola primaria hanno evidenziato che è stato possibile prevedere adattamenti per tutti gli alunni della classe adottando Obiettivi di Performance che, solo in 12 casi su 20, erano sostitutivi rispetto a quelli della classe. In questi casi è stata compilata la colonna dei Criteri di valutazione.

Per la scuola secondaria di primo grado la situazione è risultata sovrapponibile a quella della scuola primaria con un ricorso leggermente maggiore alla progettazione di Obiettivi di Performance sostitutivi e un generalizzato uso della colonna dei Criteri di valutazione.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, i 18 contesti scolastici vedevano la frequenza di 8 alunni per i quali erano previsti percorsi di tipo equipollente e 10 con percorsi non equipollenti ed è emerso che in tutti i contesti sono stati previsti Obiettivi di Performance sostitutivi e che la colonna dei Criteri di valutazione è stata compilata interamente evidenziando soprattutto la differenza tra Capacità e Performance. Nella discussione è stata sottolineata la funzionalità del percorso soprattutto per l'attribuzione della valutazione in tutte quelle situa-

zioni in cui la valutazione stessa avrebbe avuto un esito negativo se posta in relazione ai soli Obiettivi di Capacità. È stato infatti rilevato che i colleghi curricolari si sono sentiti come sollevati dopo aver compreso che l'Obiettivo di Performance avrebbe previsto la definizione di condizioni specifiche per il suo raggiungimento, ovvero l'adozione di facilitatori e la rimozione di barriere.

La progettazione del PEI può diventare un'occasione di progettazione dell'inclusione per tutta la classe. Questo è il primo e più importante risultato da sottolineare. Infatti, tutti i docenti che hanno partecipato al percorso proposto, si sono dimostrati disponibili a porsi in prospettiva inclusiva.

Sicuramente la griglia di progettazione non sarà utilizzata così com'è stata proposta, ma restano valide le strategie sperimentate. In particolare, è risultata molto funzionale l'idea di progettare Obiettivi di Capacità e Obiettivi di Performance, soprattutto perché ha consentito ai docenti delle scuole secondarie di definire meglio i criteri di valutazione, favorendo il processo valutativo dei colleghi curricolari.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. London: Longman.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma, 2014).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values (Fourth edition)*. Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Capperucci, D., Franceschini, G., Guerin, E., & Perticone, G. (2016). *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Castagna, M. (1991). *Progettare la formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D.I. n. 182, 29 dicembre 2020, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2(2), 202-217.

- Demo, H. (2015). Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), 53-70.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Janney, R.E., & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mager, R.F. (1986). *Gli obiettivi didattici*. Firenze: Giunti e Lisciani.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-88). Trento: Erickson.
- OMS (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Perticone, G. (2016). La didattica per competenze: progettare "unità di competenza". In D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria* (pp. 194-235). Milano: FrancoAngeli.
- Piccioli, M. (2020). *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Soldevila Pérez, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una bi-stòria de vida* [Tesi di dottorato, UVic-UCC].