



Verso un modello di “didattica equa”.  
Il Progetto “Al Liceo ci stiamo anche noi...?”  
Didattica per il successo formativo di tutti”  
Towards a model of “Equality Teaching”  
The Project “Are we in High School too...?”  
Teaching for formative success for all”

---

Paola Damiani

Università degli Studi di Trento

paola.damiani@unito.it

**ABSTRACT**

Inclusive perspective is crucial to orienting school's improvement towards an “authentic and sustainable” direction, particularly, to improving the inclusive potential of the educational activity. It's important to identify a clear and appropriate framework, under which teachers can reflect on their teaching, consciously and intentionally, for change, keeping an incisive point of view. The article introduces a model of “equality teaching”, as a theoretical framework for a research project with some teachers of the High School of Piemonte, started in 2105-16, aimed to realize a “sustainable” model of inclusive teaching in a critical environment for inclusion.

La prospettiva inclusiva viene riconosciuta come elemento imprescindibile per orientare il cambiamento della scuola attuale e futura, tuttavia, occorre presidiare e orientare tale cambiamento verso una direzione “autentica e sostenibile”, in particolare per quanto riguarda il miglioramento del potenziale inclusivo della didattica. In tal senso, risulta utile identificare riferimenti chiari, efficaci ed adeguati, con i quali i docenti possono confrontarsi in modo consapevole e intenzionale per provare a modificare l'azione educativa e didattica, mantenendo un'ottica aperta e problematizzante. L'articolo presenta quindi un'idea di didattica equa teorizzata come riferimento concettuale alla base di una sperimentazione realizzata a partire dall'a.s. 2105-15 presso alcuni licei del Piemonte, finalizzata alla realizzazione di un modello “sostenibile” di didattica inclusiva, in un contesto scolastico che pare incontrare maggiori difficoltà a connotarsi come autenticamente inclusivo.

**KEYWORDS**

Teaching, Inclusion, Equality, Effectiveness, Action Research.  
Didattica, Inclusione, Equità, Efficacia, Ricerca-Formazione.

## 1. Pensare il cambiamento della scuola in ottica inclusiva: il focus sulla didattica

I cambiamenti in atto a livello locale e planetario e le sfide imposte ai sistemi formativi e scolastici rendono evidente la necessità di promuovere e di accompagnare processi di cambiamento per il miglioramento dei modelli educativi e didattici e delle relative pratiche.

Occorre essere consapevoli del fatto che l'idea stessa di didattica, un'idea di per sé dinamica e trasformativa, viene costantemente ripensata e aggiornata sulla base di variegate sollecitazioni, anche non del tutto scientifiche e/o fondate su evidenze e valori pedagogici forti. La variabile essenziale sulla quale concentrare gli sforzi non è quindi quella del cambiamento in sé (modificare e innovare la didattica "a tutti i costi"), quanto quella di riflettere sulle direzioni e sui significati delle spinte al cambiamento e dei processi di innovazione che di volta in volta ridefiniscono le culture e le pratiche.

Ri-pensare la didattica entro un modello adeguato e sostenibile, che risulti anche efficace e generativo per le persone e per i contesti che lo assumono, costituisce un impegno e una sfida ineludibile alla quale non è possibile sottrarsi. Si tratta di una sfida che rende tutti gli adulti corresponsabili e compartecipi in quanto tutti impegnati – ciascuno secondo le specifiche competenze genitoriali, accademiche, professionali, politiche – nella co-costruzione delle comunità di apprendimento.

A partire dal superamento della logica dei "Programmi Nazionali", esclusivamente centrati su contenuti predefiniti, didattica e curriculum rappresentano elementi fondativi sinergici, dinamici e interconnessi che aprono scenari generativi (ma anche involutivi) e sanciscono libertà di scelta, di azione e di ricerca che devono poter essere sapientemente attuate e valorizzate a tutti i livelli, da quello macro-politico, di sistema, a quello micro di classe e di ciascun singolo docente.

«È senz'altro necessario ripensare la scuola in questo momento storico. Occorre però ripensarla alla luce delle caratteristiche specifiche della società attuale (...). Un punto critico riguarda il fatto che la scuola deve preparare, oggi, i ragazzi per una società in cui vivranno in futuro, senza sapere esattamente come evolverà la società. Ciò pone un primo grande dilemma, con ricadute importantissime sulla stessa organizzazione concreta dei curricoli, delle materie da insegnare, di quali competenze sviluppare, delle metodologie innovative da introdurre » (Siped, 2014).

In relazione agli obiettivi strategici di Europa 2020, gli studi per la riduzione della dispersione scolastica stanno convergendo verso l'identificazione di modelli multifattoriali fondati sull'idea che per prevenire l'abbandono e promuovere percorsi positivi, ovvero generativi di libertà e capacità (Nussbaum, 2011), occorra realizzare scuole inclusive, attraverso approcci che contemplino sia le dimensioni politiche e sociali sia le esperienze soggettive, psicobiologiche ed emotive. Le *subjective experiences* (Moreira, 2016) intervengono nel determinare il modo in cui esperiamo la realtà – interna ed esterna – e in cui stiamo nella realtà. Anche gli studi sulla Cooperazione allo Sviluppo hanno messo in luce il ruolo centrale della promozione di interventi fondati sulla formazione e sull'inclusione, finalizzati allo sviluppo e al potenziamento di capacità cognitive e culturali di tutte le persone. Oggi non avere adeguate capacità cognitive ha un impatto potentissimo, molto più di un tempo (Saraceno, 2015); in effetti, il contesto globale ha segnato il ritorno della disegualianza nel campo delle povertà, con una specifica curvatura sulla povertà educativa.

Entro questo scenario, la dimensione inclusiva si connota come un punto di

non ritorno per la società del Terzo Millennio, e per la scuola, e la didattica inclusiva ne rappresenta la cifra. Non pare possibile pensare alla didattica se non in termini di didattica “intrinsecamente” inclusiva e universale.

Come rileva Caldin (2010), l’inclusione è un processo, un ideale regolativo, una specie di utopia verso la quale ci dirigiamo, che non ha bisogno di giustificazione. In ambito educativo, l’inclusione costituisce un valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione.

L’*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha recentemente affermato la necessità di fornire una chiara visione dell’educazione inclusiva comune come approccio per migliorare le opportunità di istruzione di tutti gli studenti. La politica deve contribuire a rendere l’effettiva attuazione dei sistemi educativi inclusivi una responsabilità condivisa di tutti gli educatori, i dirigenti e i decisori. Tutti i paesi europei sono impegnati a lavorare per garantire sistemi di educazione più inclusivi, in modo diverso, secondo i propri contesti e le proprie storie; si evidenzia quindi l’importanza di orientare prospettive e di studio e di ricerca per osservare, comprendere, supportare e migliorare il cambiamento in questa direzione.

## 2. Di chi è l’inclusione? La didattica inclusiva come didattica ordinaria e universale

L’impatto più evidente e più urgente in termini di ricaduta concreta di tali processi pare essere quello sulla didattica ordinaria quotidiana, quella che riguarda tutti i docenti di ogni ordine e grado e, conseguentemente, sulla loro professionalità e sulla loro formazione (Damiani, Santiniello, Gomez, 2015); quello che accade quotidianamente nelle aule come pratica didattica, in alcuni casi, rimane una sorta di rischiosa “terra di nessuno al fuori del tempo” nella quale percezioni e le azioni concrete relative alla didattica inclusiva non sono di fatto rese visibili, valutabili, migliorabili.

Il dibattito più maturo sui significati e sull’orientamento dei processi inclusivi mette in evidenza i rischi legati in particolare a visioni “utilitaristiche”, riduttive, aderenti a mode e slogan, relativi all’attuazione di politiche e di pratiche definite inclusive e alla realizzazione di percorsi di formazione dei “docenti inclusivi”. Gli studi sul modello sociale della disabilità evidenziano le possibili derive di approcci efficientisti basati su modelli economici e aziendalistici dei sistemi formativi, attribuibili a visioni di stampo neo-fordista finalizzate al controllo della produzione delle scuole (esiti) attraverso un accumulo di norme e regole controllabili. Occorre prestare attenzione alle prospettive che riducono l’educazione a procedure per garantire il conseguimento di esiti, intesi come buoni voti, in alcune aree specifiche (lingua, matematica e scienze), dimenticando così che le competenze più rilevanti per una società dell’apprendimento fanno riferimento non a conoscenze tecniche (che diventano rapidamente obsolete), ma alla capacità di sviluppare relazioni significative fondate sull’equità (Dovigo, 2016). Secondo Dovigo, queste prospettive si traducono in indicazioni sempre più stringenti riguardo al curriculum da espletare in forme di micro-controllo delle attività degli insegnanti (Hodkinson, 2005; Hyslop-Margison, Sears, 2010), riproponendo l’idea che «limitare l’iniziativa degli insegnanti permetterebbe un maggiore controllo dei processi di apprendimento, e condurrebbe così al miglioramento dei risultati scolastici» (ib., p. 30). Tale direzione allontana drammaticamente dagli obiettivi dell’Agenzia Europea sopra delineati, non soltanto nei confronti delle dimen-

sioni inclusive centrate sull'idea di comunità, compartecipazione ed equità, ma anche in termini di mancata efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

L'assunzione dell'approccio dello Sviluppo Umano, oltre quello del Capitale Umano, consente di riportare al centro le "missing dimension" (Santi, 2016) e le aspirazioni sulle potenzialità delle persone e non sui loro limiti. L'attenzione si sposta sul "benessere" e sul "ben divenire" nel progetto di vita, più che sul successo e sulla carriera del piano didattico o lavorativo; la scuola può così diventare un "fattore di conversione" ovvero essere in grado di creare capacità in tutti gli studenti.

Il *wellbeing* effettivo di un essere umano viene inteso come l'esito del libero sviluppo di se stessi; l'elemento fondamentale del benessere delle persone, della qualità della loro vita, è costituito dalla libertà sostanziale di cui esse godono, intesa come possibilità di agire e di essere e non come mera assenza di impedimenti formali. Nella visione di Sen (1989, 1999) e di Nussbaum (2011), la libertà è infatti intesa come l'espansione delle "capacitazioni" degli individui di vivere la vita alla quale danno valore; si tratta di un insieme di capacità non innate, ma costruite, sviluppate, e garantite socialmente.

### 2.1. La "didattica equa": per un'idea di didattica inclusiva ampia e sostenibile

A partire da tale scenario, si ritiene utile pensare ad un meta-modello coerente di didattica, in grado di orientare i docenti e i ricercatori nella realizzazione di un percorso di ricerca – azione – formazione sulla didattica per gli allievi con bisogni educativi speciali (BES), riferito a quegli Istituti scolastici considerati *ad alto tasso di criticità* per l'attuazione di un cambiamento della didattica in senso "autenticamente innovativo e inclusivo": licei scientifici, classici e linguistici.

Le difficoltà e le barriere poste alla destrutturazione/ristrutturazione dell'ambiente di apprendimento e della didattica in ottica inclusiva, in questo tipo di scuole, sono di vario tipo e meriterebbero di essere indagate in modo approfondito e sistematico. Dal punto di vista empirico, la raccolta di percezioni, opinioni e pratiche durante i percorsi di formazione proposti ai docenti dei corsi liceali dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, dedicati alla didattica inclusiva, alla personalizzazione e alla progettazione curricolare, ha messo in luce la presenza di resistenze al cambiamento di tipo personale, ambientale e strutturale (tra queste ultime, quasi tutti i docenti segnalano la numerosità delle classi e le modalità dell'Esame di Stato), unitamente alla confusione rispetto alle possibilità e alle direzioni da assumere per attuare una didattica inclusiva nella propria disciplina specifica. Tali condizioni costituiscono un fattore di aggravio, che rendono di fatto il liceo un contesto pluricompleso dal punto di vista della realizzazione effettiva della mission inclusiva e che conducono spesso all'attivazione di codici e sistemi di "regolazione dei flussi e delle iscrizioni" degli studenti più o meno impliciti. Non a caso, la maggior parte della popolazione scolastica con Bisogni Educativi Speciali del secondo ciclo d'istruzione risulta iscritta presso istituti tecnici e professionali.

Si evidenzia quindi la necessità di fare emergere in modo sistematico e "trattabile" tali difficoltà durante i percorsi di formazione dei docenti e di pensare, costruire ed assumere un'idea di inclusione e di cambiamento/miglioramento della didattica inclusiva, che risulti sostenibile e praticabile anche per l'insegnante di latino e greco, così come per quello di fisica e di matematica, e che costitui-

sca un modello di riferimento chiaro e operativizzabile con il quale scontrarsi, confrontarsi, migliorarsi o comunque provare a pensare ad una possibile assunzione di impegno personale, per un cambiamento tracciato e tracciabile.

Spesso i docenti dei licei obiettano che il compito primario della scuola non è la socializzazione, bensì l'istruzione; fornire i codici culturali e gli strumenti cognitivi e concettuali ai futuri cittadini è primario ed essenziale per la scuola. Tale compito non può concedere sconti né deroghe e l'insegnante "giusto" non può scadere nel buonismo o nell'assistenzialismo. La sfida di un percorso di formazione dedicato a questi insegnanti consiste prioritariamente nel favorire la riflessione sulla natura dell'inclusione (che non è assistenzialismo) e la consapevolezza sulla coesistenza di obiettivi trasversali comuni (inclusivi e disciplinari) di sviluppo e potenziamento delle capacità personali, cognitive, culturali e sociali di ciascun futuro cittadino.

L'idea alla base di un modello di didattica inclusiva ordinaria, sostenibile e universale, che si intende proporre è quella di *didattica equa*: un'idea in grado di supportare teorie e processi per realizzare le pari opportunità dell'inclusione in tutte le scuole. In effetti, se, come evidenziato in letteratura, la sostenibilità degli interventi per lo sviluppo può essere resa possibile attraverso la promozione di processi inclusivi di *empowerment*, *ownership*, *engagement* e *capacity building*, secondo un approccio che tenga conto delle differenti dimensioni personali e contestuali, il valore dell'inclusione e della personalizzazione deve essere necessariamente accompagnato – e sostenuto – dai principi dell'efficacia e dell'equità.

La didattica equa adeguata a contesti scolastici fortemente curvati sugli esiti scolastici e sulla conoscenza disciplinare, come quelli liceali, rappresenta una sorta di modello "arricchito" di didattica inclusiva, che propone un'idea estesa di equità nella didattica. Secondo tale visione, l'equità rappresenta la cifra di una didattica che deve essere al contempo efficace – centrata su principi educativi scientificamente fondati, su metodologie e strategie evidence based (Calvani, 2007; Hattie, 2009, 2012; Trinchero, 2013), in grado di aiutare l'apprendimento scolastico in relazione alle differenze di funzionamento di ciascun allievo, ed inclusiva (centrata su principi e valori inclusivi: autorealizzazione; personalizzazione, differenziazione, compartecipazione, sostegno all'autostima, clima positivo).

Secondo tale prospettiva, la didattica diventa davvero equa soltanto quando dotata di elementi per garantire l'equità, ovvero elementi in grado di offrire "pari opportunità" di sviluppo, apprendimento e partecipazione per tutti gli allievi, anche quelli con bisogni educativi speciali o "eccellenti", per potenziare, per sviluppare abilità, conoscenze e libertà nella direzione dello sviluppo globale di ciascuna persona (necessarie per il proprio progetto di vita) e delle sue competenze disciplinari e trasversali – in linea con quelle di "base" e di tipo "standardizzato" o comparabile (necessarie per l'accesso nel sistema-mondo-lavoro) – complementari a quelle trasversali e di vita (soft skills).

Le ricerche di autori come Mitchell possono essere assunte come base di riflessione e di lavoro in questa direzione; nel suo volume del 2008, *What really works in special and inclusive education*, attraverso l'analisi di oltre duemila articoli di ricerca, Mitchell offre indicazioni concettuali e operative sulle strategie di insegnamento di maggiore efficacia, fondate su evidenze, le quali contemplano sia l'aspetto di socializzazione, partecipazione e valorizzazione delle differenze individuali, sia il miglioramento/potenziamento cognitivo necessario anche per l'acquisizione delle competenze di base scolastiche. L'autore parte dalla considerazione che, per ogni bambino, l'educazione debba contribuire ad

accrescere la qualità di vita, a sviluppare competenze per gestire l'equilibrio tra indipendenza e interdipendenza e per essere cittadini attivi; perché questo sia possibile, ciascun alunno ha il diritto che gli educatori utilizzino le migliori strategie disponibili, fondate su evidenze. Il tema/problema di una formazione adeguata dei docenti risulta strettamente correlato. Un elemento di interesse, che necessiterebbe di ulteriori riflessioni per la messa in luce sia dei potenziali sia dei possibili rischi, si riferisce al fatto che, nel volume citato, l'inclusione viene descritta secondo la declinazione "operativa e specifica" di *Inclusive education* e costituisce essa stessa una delle strategie di qualità della scuola, evidence based (Strategy 25).

L'idea di didattica equa come efficace ed inclusiva, un'idea vicina anche al concetto di "qualità", consente di fare un passo avanti per provare a garantire il successo formativo e l'equità degli esiti e dei sistemi scolastici, ma al contempo favorisce la costruzione di un clima positivo di accettazione delle differenze, perché efficacemente considerate e valorizzate.

Si tratta di un'idea funzionale alla costruzione di un modello in grado di rimettere al centro della didattica quelle *subjective experiences* e "*missing dimension*" che facilitano la promozione dell'innovazione, dell'inclusione e del benessere. Come afferma Canevaro (2016), sono le dimensioni sommerse, invisibili e inattese ad essere foriere di innovazione e di inclusione. Occorre aprire i processi di insegnamento-apprendimento alle dimensioni inattese relative al *well being*, al progetto di vita di ciascun soggetto-attore, in quanto portatore di agency; viene così favorito uno spostamento concettuale dalla Scuola Buona alla Scuola Equa.

### 3. Il progetto di ricerca-azione-formazione: "Al Liceo ci stiamo anche noi...? Didattica per il successo formativo di tutti"

L'idea di didattica equa come integrazione di didattica inclusiva e di didattica efficace costituisce il modello di riferimento concettuale alla base del progetto di ricerca – azione avviato nell'A.S. 2015-16 presso una rete di licei del Piemonte, attualmente in fase di revisione ed ampliamento, di seguito sinteticamente illustrato.

Per quanto riguarda la didattica inclusiva, ci riferiamo al modello *Full Inclusion* dell'Index (Booth e Ainscow, 2002), in base al quale l'educazione inclusiva è un processo ricorsivo di decostruzione e ricostruzione, grazie al quale le scuole sono invitate ad autoriflettere sulle proprie pratiche e ad attivare *problem-solving* verso la rimozione delle barriere e la valorizzazione delle risorse per la partecipazione e l'apprendimento di tutti.

Per quanto concerne l'idea di didattica efficace, fondata su evidenze, ci riferiamo essenzialmente alle recenti scoperte e teorie sui processi di sviluppo e apprendimento, nel tentativo ambizioso di ricomporre il dilemma evidenziato da Stella (2016): «Ci riempiamo la bocca di didattica inclusiva, ma non è compatibile con l'autonomia del docente». Il superamento di modelli deterministici, a causalità diretta, a favore di modelli di tipo multifattoriale e probabilistico (Ruggerini, 2009), ha aperto il campo ad approcci integrati che contemplano prospettive piagetiane-costruttivistiche e prospettive innatistiche e modulari (Fodor, 1983) e delineano quadri neuropsicologici "complessi", come quello neurocostruttivista (Karmiloff-Smith 1996). Viene valorizzato il ruolo della neurodiversità e della complessità dei funzionamenti in relazione ai contesti, favorendo un'apertura al-

la modificabilità e al potenziamento operati dall'ambiente (e dalla stimolazione didattica), ad esempio, attraverso il cambiamento della nozione di funzioni cognitive danneggiate versus quella di funzioni cognitive risparmiate (Kamiloff-Smith, 2007). Gli apprendimenti devono essere visti come processi complessi, sia dal punto di vista sincronico sia diacronico, pertanto non si prestano ad approcci diagnostici e abilitativi-riabilitativi semplicistici e monofattoriali. A scuola occorre progettare e lavorare per competenze, ma contestualmente è importante lavorare sui processi cognitivi coinvolti nella didattica per competenze (metacognizione; problem solving; pianificazione; comprensione; flessibilità cognitiva; autoregolazione emotiva; competenze cinestesiche e visuospatiali ...).

La scuola equa e la didattica equa devono provare a lavorare su entrambi i livelli per avere più possibilità di successo. Anche l'intervento sull'errore offre la possibilità di riaggiornare la memoria di lavoro, capire la situazione e ripartire con la riattivazione dell'attenzione e delle altre risorse cognitive.

Le già citate metanalisi e i recenti studi sulle strategie *Evidence Based*, anche in ambito nazionale, offrono significative indicazioni sul potenziamento cognitivo e sull'apprendimento efficace.

La sperimentazione in Piemonte è stata avviata nell'A.S. 2015-16, con la costituzione di una rete di licei e l'identificazione di un gruppo di docenti delle discipline "topiche" (matematica e fisica; latino e greco; lingue straniere); questa prima fase ha visto la partecipazione attiva dei Dirigenti Scolastici, i quali hanno svolto ruoli e funzioni differenti, in alcuni casi di supporto, in altri di ostacolo alla prosecuzione della ricerca. In tal senso, il loro ruolo andrebbe meglio esplorato e gestito.

Nell'A.S. 2016-17, sono stati effettuati 4 incontri con i docenti, di conoscenza, informazione e formazione sul progetto e sulle tematiche correlate da approfondire, le quali sono state identificate nel dettaglio in itinere. L'idea sfidante è quella di provare ad affrontare una delle principali aree di criticità per l'inclusione scolastica e per il successo formativo degli allievi con bisogni educativi speciale, con particolare riferimento agli allievi con diagnosi di disturbi del neurosviluppo (DSA e ADHD).

La metodologia è centrata sulla prospettiva costruttivista autoriflessiva e Teacher Voice, a partire dall'esplorazione delle conoscenze dei docenti sugli allievi con BES e sulla didattica inclusiva, attraverso il confronto tra pari. Sono state indagate anche le conoscenze tacite (teorie ingenuie, credenze, percezioni), quale patrimonio essenziale in termini di risorse od ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi. Il percorso è infatti centrato sullo scambio di riflessioni, esperienze, pratiche, servizi, utilizzo di risorse tra colleghi dello stesso ambito disciplinare, per promuovere l'inclusione attraverso il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento ordinari. In particolare, il focus della ricerca riguarda la realizzazione di una progettazione curricolare, che valorizzi i principi della didattica equa prima descritti, al fine di valutarne i vantaggi sui processi di apprendimento e di inclusione e, conseguentemente, corroborare la teoria assunta.

I risultati attesi vanno nella direzione di un doppio vantaggio: per i docenti, al termine della sperimentazione (che avrà durata biennale), ci aspettiamo un aumento della consapevolezza, delle conoscenze e delle competenze sul funzionamento degli studenti con BES e sulla didattica curricolare inclusiva; per gli studenti, un miglioramento degli esiti degli apprendimenti e del benessere percepito. La metodologia scelta consente infatti di valorizzare la dimensione partecipativa e di riconoscimento delle storie, dell'expertise e dell'agentività dei sin-

goli docenti e delle loro Istituzioni Scolastiche; viene inoltre favorito il supporto sociale tra professionisti, significativo fattore protettivo per il rischio burnout. Saranno raccolti dati quali-quantitativi pre e post attraverso semplici questionari e strumenti di monitoraggio e documentazione, in parte già predisposti; per gli esiti degli apprendimenti saranno valutati i risultati scolastici ottenuti prima e dopo la sperimentazione.

## Conclusione

Dai primi dati raccolti, di tipo quali-quantitativo (numero degli istituti e dei docenti partecipanti; classi di concorso dei docenti coinvolti, numeri di allievi con BES nelle classi, esiti formativi, conoscenze e percezioni dei docenti sui BES e sulla didattica inclusiva; tipologie delle pratiche didattiche attuate; narrazioni sui casi problematici, bisogni formativi emergenti...), si conferma la situazione di scarsa conoscenza sui temi specifici dell'inclusione della didattica inclusiva, di confusione e scarsa consapevolezza rispetto al proprio compito professionale e alle richieste della scuola, delle famiglie e del Ministero. Emerge altresì la necessità di condivisione e di supporto sociale, tra colleghi, anche per il fronteggiamento di tali tematiche, le quali sono risultate misconosciute e "sotto traccia" rispetto alle percezioni di priorità e alle richieste delle scuole da loro riferite, centrate su alcuni aspetti di qualità ritenuti scollegati – quando non opposti – a quelli inclusivi (preparazione culturale disciplinare; uso delle nuove tecnologie; progettazione per competenze; preparazione all'Esame di Stato; partecipazione a progetti ministeriali di innovazione didattica).

L'utilizzo di alcuni strumenti di riflessione (griglie per la descrizione e la raccolta di dati; schede per la narrazione delle situazioni di problematicità) e le metodologie partecipative (discussioni in gruppi misti e disciplinari; gruppi di analisi dei casi e delle pratiche didattiche) hanno consentito lo sviluppo di nuove consapevolezze e hanno stimolato l'esplicitazione di bisogni formativi all'interno del gruppo, ai quali si è deciso di rispondere con momenti di discussione in plenaria e approfondimenti tematici con esperti, a richiesta.

Tutti i partecipanti hanno espresso il desiderio di proseguire nel percorso di ricerca-formazione, ampliandolo e ponendo come obiettivo di lavoro futuro la ricerca di modalità di condivisione e di contaminazione delle conoscenze e competenze acquisite, con i colleghi della propria scuola.

Per quanto riguarda gli studenti, le prime valutazioni comparative sugli esiti pre e post sperimentazione e la somministrazione di questionari di percezione sono state riservate agli allievi con BES e sono in fase di analisi. Si prevede di estendere la rilevazione dei dati a tutti gli allievi, coerentemente con il modello inclusivo assunto.

## Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2016). Atti *Universal Inclusion. Convegno Cnudd*. Torino, 12-14 maggio.
- Caldin, R. (2010). Disabilità e Migrazioni: intrecci, contrasti e prospettive. *Convegno Alunni con disabilità, figli di migranti*. Bologna, 29 ottobre.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal Of E-Learning And Knowledge Society*, 3(3), 139-146.
- Damiani, P. Santiniello, A. Gomez Paloma, F. (2014). Ripensare la Didattica alla luce delle

- Neuroscienze. Corpo, abilità visuospatiali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 14(VIII), 83-105. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dovigo, F. (2016). La scuola come organizzazione inclusiva: un lungo percorso, Introduzione, In *None Excluded Inclusive Education Conference Proceeding*. Aprile 2016,
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*, London: Paul Chapman
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Hodkinson, A. J. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion'. *Research in Education*, 73, 15–28.
- Hyslop-Margison, Emery J.; Sears, A M. (2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy, *Interchange. A Quarterly Review of Education*, 41(1), 1-15, Jan.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2007). Williams syndrome. *Curr Biol.*, 17 (24): R1035–R1036.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London New York: Routledge.
- Moreira, P (2016). "Student Involvement with School", *2young2fail – Final Conference*. Torino: Fondazione San Paolo, 6 luglio.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ruggerini, C. (2009). Itinerari di sviluppo dei bambini dislessici: molteplicità dei fattori di protezione alla luce della Medicina Basata sulle Narrazioni. Convegno *La Dislessia tra i banchi di scuola e non solo*. Modena, 21 aprile, <http://csa.provincia.modena.it/>
- Santi, M. (2016). Atti "Universal Inclusion". *Convegno Cnudd*. Torino, 12-14 maggio.
- Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà dell'Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41–58.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- SIPED (2014), *Ripensare la scuola nella società di oggi Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*, disponibile all'indirizzo <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>.
- Stella, G. (2016). *Neuroscienze, didattica e DSA*, disponibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=zm1TURGbeS4>.
- Trincherò, R., (2013), Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e vita*, 71(40), 40–56.

