



Paola Damiani

Professoressa Associata, Università di Modena e Reggio Emilia, paola.damiani@unimore.it

Sostenere lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education: *Spiral Model e Inclusive Teaching Device (ITD) del Progetto INSIGHT*

Fostering inclusive development in Higher Education: The Spiral Model and the Inclusive Teaching Device (ITD) of the INSIGHT Project

Fuori Call

This paper outlines the Inclusive Teaching Device (ITD), a key output of the Erasmus+ INSIGHT Project. Conceived as an educational and training framework grounded in the 'Spiral Model,' it aims to foster the professional development of university faculty by enhancing their awareness and self-efficacy regarding students' diverse learning and participation needs. The device specifically addresses inclusive instructional re-design and the paradigm of co-development. The objective is to share the ITD's epistemological underpinnings and its original architecture, initiating a reflection on its inclusive and transformative potential at both individual and collective levels, in light of current and emerging scenarios".

Keywords: diversities in education, instructional design, inclusive teaching, co-development, university

Il presente contributo intende illustrare l'Inclusive Teaching Device (ITD), uno dei prodotti chiave del Progetto Erasmus+ INSIGHT. Esso si configura come un dispositivo formativo e didattico, fondato sulla "Spiral Model", finalizzato a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti universitari in termini di consapevolezza e di autoefficacia nei confronti dei differenti bisogni di apprendimento e di partecipazione degli studenti nell'Higher Education, rivolto in particolare alla ri-progettazione didattica inclusiva e alla prospettiva del co-sviluppo. La finalità è quella di condividere i presupposti epistemologici e l'architettura originale dell'ITD, avviando una riflessione sui potenziali inclusivi e trasformativi a livello individuale e collettivo, alla luce dello scenario attuale e futuro.

Parole chiave: differenze, progettazione, didattica inclusiva, co-sviluppo, università

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Damiani, P. (2026). Sostenere lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education: Spiral Model e Inclusive Teaching Device (ITD) del Progetto INSIGHT. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 257-269. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-25>

Corresponding Author: Paola Damiani | paola.damiani@unimore.it

Received: 12/04/2026 | **Accepted:** 29/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-25



1. Stato dell' arte e bisogni formativi emergenti sull'inclusione nell'Higher Education

Il Progetto Erasmus+ INSIGHT - *Inclusive teachiNg methods in hIGHer education* – in atto presso sette Università Europee con il coordinamento del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore, e con la collaborazione di EDA (*European Dyslexia Association*) e SOS Dislessia, è stato attivato in risposta ai nuovi scenari e ai bisogni educativi emergenti in ambito universitario, a partire dai dati presentati da EDA (2023) sulla crescente presenza di studenti con “*Special Educational Needs*” (SEN) – in particolare *Specific Learning Disabilities* (SLD) – e dalle evidenze sull'aumento delle diseguaglianze educative (OECD, 2024). L'obiettivo generale del Progetto consiste nell'individuare e promuovere strategie didattiche inclusive nell'Higher Education, per sostenere l'apprendimento, la partecipazione e il benessere di tutti gli studenti, a partire da quelli “con *disabilities*” e/o situazioni di fragilità, nella prospettiva del co-sviluppo, con il coinvolgimento attivo di docenti e studenti.

Si è pertanto partiti da un'indagine preliminare tra i partner del Progetto sui significati di *inclusion*, *Special Educational Needs* e *disability*, sui modelli, sulle politiche e sulle pratiche nei diversi contesti, al fine di costruire un quadro iniziale (*Contextual framework*) per la definizione e la condivisione dei significati e per l'individuazione di bisogni formativi interni.

Successivamente, è stata condotta un'analisi sistematica della letteratura dell'ultimo quinquennio di lingua anglofona e italiana, tedesca, spagnola, ucraina, svedese (lingue ufficiali di ciascun paese partner) (Diaz Jiménez et al., 2025), sullo stato dell'arte e sui bisogni inerenti la cultura e le pratiche inclusive nell'Higher Education, che ha confermato le complessità e le criticità emerse nell'indagine iniziale, sostanzialmente riconducibili alla coesistenza, tra i ricercatori e tra i professionisti, di idee, percezioni, modelli e azioni diversi, a volte contrapposti. Al riguardo, Zorec et al. (2022) mettono in evidenza il divario esistente tra le politiche dichiarate e le pratiche quotidiane, sottolineando la mancanza di indicatori chiari e la presenza di una “resistenza istituzionale”.

Anche i concetti utilizzati per definire gli studenti e i bisogni educativi risultano ambigui: è il caso del costruito di *Special Educational Needs*, che, in paesi diversi, identifica situazioni diverse (studenti con disabilità oppure con difficoltà e/o disturbi dell'apprendimento e/o studenti di lingue differenti o con pluridotazione...), ma anche del termine *disability*.

La questione fondamentale ci interroga su chi sono i protagonisti dei processi di inclusione, al di fuori delle etichette diagnostiche e delle categorizzazioni, in stretta relazione con il significato stesso di educazione inclusiva (Medeghini, 2018; Bocci, 2020). È essenziale riflettere su come definire il concetto di educazione inclusiva anche alla luce delle domande di ricerca e del modo in cui vengono interpretati i risultati (D'Alessio, 2015).

Da oltre un decennio, l'educazione inclusiva viene definita dalla partecipazione di tutti gli studenti, con o senza *Special Needs* o altra differenza, tra cui razza, etnia, disabilità, genere, orientamento sessuale, lingua o status socioeconomico (Polat, 2011). Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 hanno tracciato un nuovo orizzonte anche per le università, che devono garantire un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti (Márquez & Melero Aguilar, 2023). Ciononostante, la maggior parte degli studi si concentra sull'analisi delle barriere, dei fattori facilitanti e delle esperienze relative all'accesso, alla permanenza e al successo accademico, con un'attenzione specifica agli studenti con disabilità e/o con disturbi di apprendimento; alcuni considerano “condizioni di neurodiversità”, mentre altri si rivolgono a studenti con fragilità di tipo economico, socio-culturale e/o “*underrepresented groups*” o, in alternativa, a tutti gli studenti. Si rileva pertanto la persistenza di una duplice accezione “ampia e ristretta” del concetto di inclusione nell'Higher Education; secondo Nilholm (2021), la differenza tra queste due visioni costituisce uno dei tanti esempi che mostrano le difficoltà nell'uso dell'espressione «inclusione» e le implicazioni nei diversi contesti.

L'educazione inclusiva rappresenta un paradigma trasformativo nel campo dell'istruzione, il cui obiettivo centrale è garantire che tutti gli studenti, con le loro potenzialità, difficoltà o caratteristiche individuali, abbiano accesso a un'istruzione di qualità (Taddei et al., 2024). Essa non consiste nell'includere alunni “speciali”, bensì nel rendere inclusivi i contesti, attraverso un cambiamento sistemico che mira a rimuovere



tutte le barriere che escludono o discriminano chi si differenzia da una presunta norma (Bocci, 2022). Occorre pertanto presidiare la realizzazione di approcci che valorizzino la diversità come risorsa pedagogica e sociale attraverso la costruzione di comunità di pratiche inclusive.

1.2 Traiettorie complesse di sviluppo inclusivo

Siamo comunque in cammino: l'idea di "esigenze complesse" si sta diffondendo anche nei contesti accademici; l'inclusione tende a essere concettualizzata in termini più ampi, attinenti all'equità e alla giustizia sociale per tutti i gruppi (Hockings, 2010), in linea con le politiche di sostegno per tutti, di valorizzazione della diversità e di un'agenda basata sui diritti piuttosto che sui bisogni (Pirrie & Head, 2007; Runswick-Cole & Hodge, 2009) e l'obiettivo di sensibilizzazione e lotta agli stereotipi costituisce oggi un aspetto prioritario (Marchisio et al., 2022). L'unione europea fornisce indicazioni per il cambiamento "*inclusive and connected*" nell'Higher Education, con un'attenzione ai "*disadvantaged and underrepresented groups*" (Gibson, 2006).

I docenti e i ricercatori sono pertanto chiamati ad affrontare il "dilemma delle differenze" (Terzi, 2008) attraverso traiettorie complesse che consentano il loro riconoscimento/valorizzazione nella prospettiva inclusiva e capacitante. La ricerca pedagogica converge nell'identificare due direzioni interconnesse dello sviluppo inclusivo: individuale e collettivo, per l'acquisizione e il potenziamento delle capacità (capabilities) a livello personale (Sen, 1985; Nussbaum, 1995; 2011; Biggeri & Bellanca, 2010) e contestuale, attraverso la riorganizzazione degli ambienti di vita come "contesti competenti" in termini di accoglienza delle differenze e capacitazione (Canevaro & Malaguti, 2014).

L'efficace attuazione dell'educazione inclusiva non dipende solo dalle innovazioni tecnologiche in senso stretto; il ruolo dei docenti risulta centrale per la qualità della relazione didattica, pertanto, la loro formazione rappresenta un fattore cruciale nel consolidamento di università realmente accessibili e accoglienti, connotandosi come una "forza trasformativa".

In particolare, i docenti devono essere formati sulle strategie e sugli approcci didattici inclusivi, come l'Universal Design for Learning (UDL) (Espada-Chavarria et al., 2023), che promuovono la flessibilità nell'insegnamento e la rimozione proattiva delle barriere (Kirsch & Luo, 2023), all'interno di comunità educanti e contesti competenti di supporto: "L'educazione inclusiva non è solo un'aspirazione, ma una responsabilità condivisa che richiede sforzi intenzionali, collaborativi e sostenuti" (ivi, p. 25). Rossi et al. (2024) sottolineano la necessità di creare comunità accademiche estese che integrino studenti, docenti, altri professionisti e famiglie, in discontinuità con il modello che delega l'inclusione a uffici e servizi specifici. La co-creazione di programmi didattici e di sistemi di valutazione inclusivi insieme agli studenti può trasformare gli spazi educativi in ambienti più democratici. Il riconoscimento della "voce degli studenti" e degli *underrepresented groups* costituisce una pietra angolare della riprogettazione organizzativa e didattica, che collega l'inclusione al benessere psicologico, alla mediazione e alla pianificazione accademica personalizzata. Una cultura istituzionale inclusiva non può essere costruita a margine o come eccezione, ma deve porsi come pilastro strutturale dell'università; occorre una trasformazione profonda per garantire il diritto all'istruzione superiore in condizioni di reale uguaglianza, promuovendo ambienti universitari in cui la diversità non sia gestita, bensì valorizzata come risorsa epistemologica, sociale e umana (*ibidem*).

L'idea di inclusione come valorizzazione della diversità, partecipazione (Edström et al., 2022) e co-sviluppo costituisce uno dei principi chiave del Progetto INSIGHT, nella prospettiva della transizione verso la "partecipazione inclusiva" indicata dalla Dichiarazione di Salamanca (Isaacs, Greene, Valesky, 1995). Viene inoltre assunto esplicitamente il riferimento a un modello ecologico – multilivello, multidimensionale e diacronico – (Mitchell, 2018; Kinsella, 2018; Loreman, Forlin e Sharma, 2014), così come già avvenuto per l'inclusione scolastica, anche se con focalizzazioni differenti (Ianes & Dell'Anna, 2022).



1.3 Il focus sulla didattica inclusiva e sulla formazione dei docenti

Si è pertanto giunti alla condivisione di una visione di inclusione valida e rappresentativa della complessità riscontrata, che permettesse di delineare un quadro coerente per lo sviluppo delle fasi successive del Progetto INSIGHT, finalizzate all'individuazione e alla sperimentazione di un approccio inclusivo e alla conseguente realizzazione di un MOOC (attualmente, in fase di progettazione).

L'obiettivo centrale del Progetto è “*Inclusive Teaching*”, uno dei fattori che la letteratura riconosce come strettamente correlati alla qualità dell'inclusione e al benessere degli studenti. Il modello dell' università inclusiva come ecosistema complesso ha guidato la costruzione di un quadro operativo, coerente con una visione ecologico-relazionale integrata del modello inclusivo e con la definizione di un'idea di didattica inclusiva e “specializzata” per tutti (Bocci, 2021).

Anche in relazione alle altre componenti del lavoro accademico (si vedano, ad es. *European University Association*, 2018; Bennett, Roberts, Ananthram & Broughton, 2018), la didattica viene riconosciuta come un elemento-chiave della professionalità, in virtù del peculiare nesso tra ricerca e insegnamento che caratterizza l'attività dei docenti universitari (Boyer, 1990; Boyer et al., 2015; Tight, 2016), anche se gli studi che si concentrano su iniziative e programmi di sviluppo professionale (cfr. Amundsen & Wilson, 2012; Steinert et al., 2016) raramente si occupano di cosa esattamente gli insegnanti universitari dovrebbero sviluppare e chiariscono i modelli culturali posti a fondamento (Van Dijk et al., 2020, p. 2) (Damiani, Amati, Dettori, 2024).

Nella prospettiva ecologico-relazionale, la didattica inclusiva costituisce un aspetto essenziale che deve essere considerato in riferimento a diversi processi e dimensioni, a vari livelli, tra i quali rientrano la formazione degli insegnanti, le relative politiche e la progettazione di ambienti di apprendimento materiali, digitali, fisici, sociali, culturali, ecc. La didattica come indicatore dell'inclusività di un sistema è intesa non come insieme di contenuti specifici, bensì come orientamento metodologico, stile operativo da adottare nella pratica quotidiana e nella gestione di tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattato a un approccio che faciliti la partecipazione e il successo di ogni studente, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (Cottini, 2019).

Attraverso la riflessione sulla didattica nei corsi universitari e lo sviluppo di comunità di pratiche presso ciascun Ateneo partner, INSIGHT mira a sostenere la costruzione di una cultura inclusiva condivisa, quale elemento fondamentale per garantire l'efficacia e la sostenibilità dell'azione progettuale. La cornice di riferimento si fonda su un'epistemologia contestualista ispirata al pensiero complesso (Morin, 2004) e integra il modello ecologico-relazionale (Bronfenbrenner, 1988), il Capability Approach (Sen, 1985; Nussbaum, 2004), i principi dello Universal Design per la realizzazione di ambienti di apprendimento accessibili e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006). L'inclusione viene così configurata, e disambiguata, come l'espansione delle capabilities, dell'agency e dell'empowerment all'interno di ecosistemi di apprendimento interconnessi, declinati con riferimento alla prospettiva *evidence-informed education*.

2. L'Inclusive Teaching Device (ITD): tre pilastri per sostenere la progettazione didattica inclusiva

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, la fase centrale del Progetto è stata dedicata all'elaborazione, e alla sperimentazione presso le università partner di un dispositivo coerente – “*Inclusive Teaching Device*” (ITD) – fondato sullo “*Spiral Model*” e finalizzato allo sviluppo e al miglioramento dell'agire didattico inclusivo dei docenti universitari. In un contesto segnato dall'incremento della presenza di studenti con “*disabilities*” e da persistenti disuguaglianze educative, l'ITD assume la variabilità e le differenze come dimensioni strutturali educative a livello contestuale, personale e ambientale. Tra di esse, ad esempio, la neurodiversità è considerata non solo in relazione ai bisogni specifici, ma come espressione della pluralità dei modi di apprendere e partecipare alla vita accademica, che richiedono un ripensamento coerente e



sistemico delle pratiche didattiche e dei contesti e non solo la disposizione di misure e servizi. Più in particolare, l'ITD si focalizza sulla progettazione e riprogettazione "capacitante" dei corsi universitari; in tal senso, può essere definito come un dispositivo formativo e didattico complesso, che coinvolge direttamente docenti e studenti, cercando di tener conto e di favorire i seguenti aspetti chiave dello sviluppo inclusivo nell'Higher Education, che hanno ispirato i suoi tre pilastri (*Pillars*) costitutivi:

1. Costruzione e condivisione tra i docenti di una cultura "attualizzata e sostenibile" di inclusione/educazione inclusiva nell'Higher Education, fondata su paradigmi e modelli validi (in grado di contemplare la complessità e la dinamicità dello scenario dell'educazione inclusiva attuale e futura e le specificità del contesto accademico);
2. Sostegno della formazione continua e della ricerca sull'educazione inclusiva con docenti e studenti, per lo sviluppo di comunità di pratiche;
3. Implementazione della progettazione didattica nella prospettiva partecipativa e trasformativa del co-sviluppo, come progettazione di ambienti capacitanti a sostegno di università inclusive.

Nei seguenti paragrafi, si farà cenno a ciascuno dei tre Pillar che compongono l'Inclusive Teaching Device (*Spiral Model; Methodology; Materials - Toolkit*), finalizzati a presidiare operativamente i tre aspetti emancipativi-inclusivi sopra enucleati nei contesti accademici dei Partner di INSIGHT, a partire dai corsi dei docenti impegnati nella sperimentazione dell'ITD.

2.1 Primo pilastro: *Specific Conceptual Framework of INSIGHT (Spiral Model)*

Alla luce del framework generale su inclusione e didattica inclusiva condiviso con i partner, è stato identificato un quadro teorico specifico – *Spiral Model* – il quale costituisce il pilastro culturale dell'ITD che orienta e sostiene gli altri due pilastri. Lo *Spiral Model* cerca di tenere conto delle esigenze e delle differenze di tutti gli studenti, a partire da, ma non limitandosi a, gli studenti con Special Needs (come richiesto in origine dalle Associazioni transnazionali partner) e altre situazioni a rischio di esclusione, in una direzione trasformativa. Creare situazioni ed esperienze di apprendimento valide per tutti richiede un cambio di paradigma che colleghi l'educazione inclusiva allo sviluppo del curriculum.

La spirale raffigura intuitivamente la dinamica complessa e generativa (multidimensionale e multilivello) dei processi di promozione e sviluppo dell'inclusione in ambito educativo, qui riferiti alla didattica, nell'interconnessione tra i diversi livelli macro-meso-micro.

Più nel dettaglio, lo *Specific Conceptual Framework* dell'ITD viene rappresentato attraverso due figure che mettono a fuoco i diversi aspetti dello *Spiral Model*.

La prima figura (Fig. 1) rappresenta i tre livelli ai quali è possibile riferire la varietà delle differenze e delle situazioni che possono influenzare i bisogni di apprendimento, partecipazione e benessere dei nostri studenti, dai più generali – a livello macro – ai più "peculiari" – a livello micro.

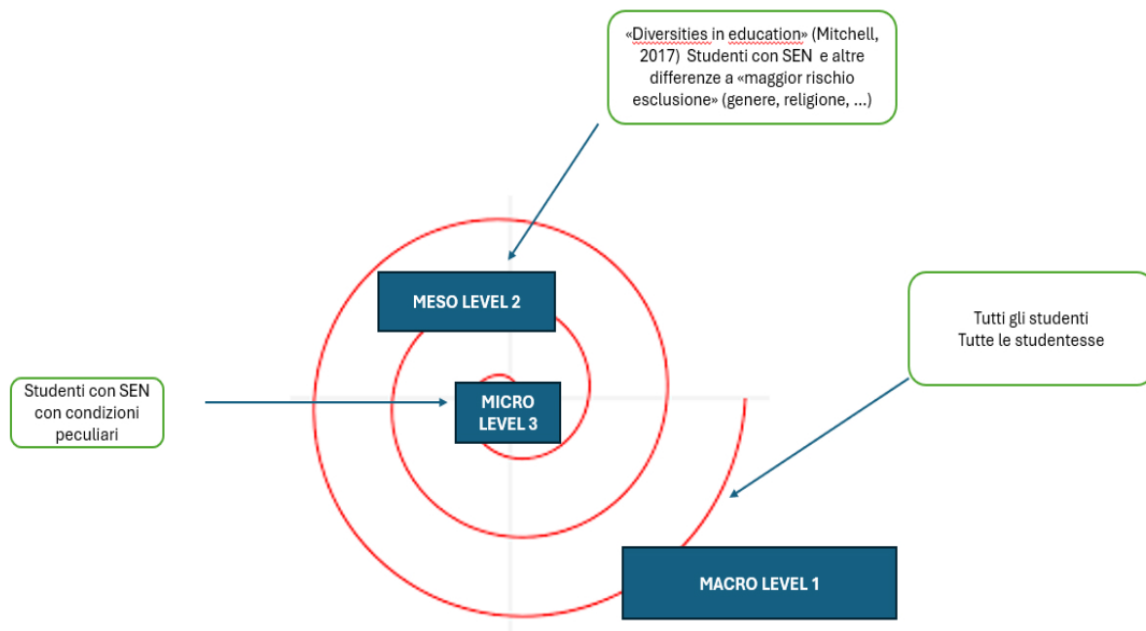


Figura 1 – Spiral Model (Damiani et al., 2024)

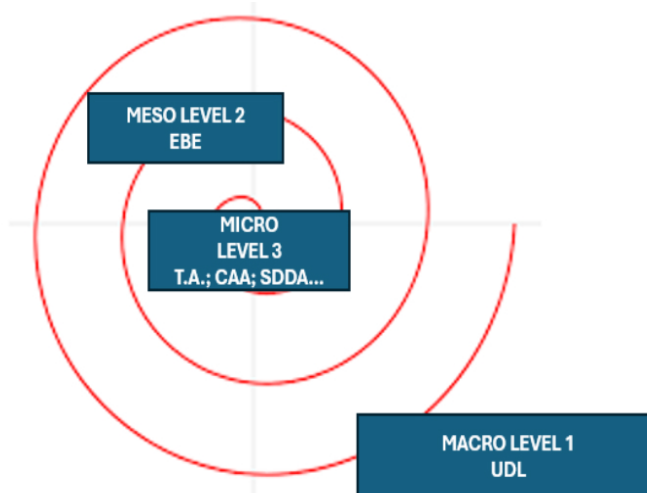


Figura 2 – Approcci, Strumenti, Servizi per la Didattica

Sinteticamente, il livello macro riguarda tutti gli studenti (con o senza diagnosi o altre peculiarità); il livello meso si riferisce a diversità che potrebbero essere a “maggior” rischio esclusione per variegati e diffusi motivi, correlati a situazioni socio-culturali, geografiche ed economiche (tra le quali, genere, religione, etnia, SEN,...); il livello micro, il più interno della spirale, corrisponde alla presenza di condizioni peculiari, meno frequenti e più specifiche. Pur consapevoli del rischio di riduzionismi e derive categorizzanti, la modellizzazione proposta favorisce la consapevolezza sulle differenze come dimensione educativa strutturale e l’attenzione dei docenti all’unicità delle persone e alle varietà dei bisogni formativi, riducendo la possibilità che si trasformino in disuguaglianze, attraverso una lettura relazionale complessa che mitiga le prospettive di intervento deterministiche (se...allora) e le dinamiche di delega (finanche di esclusione). La linea continua e comune della spirale favorisce la percezione della co-appartenenza, contribuendo a decostruire visivamente l’idea di categorie di persone separate e di mondi dedicati.



La seconda figura (Fig. 2) riporta per ciascun livello le strategie, gli approcci didattici e i servizi che la letteratura e le politiche europee indicano come auspicabili e/o come vincoli (alcuni sono già presenti in molti contesti) per favorire l'inclusione di tutti gli studenti.

Il livello macro, quello dell'insegnamento inclusivo "nell'accezione ampia", che riguarda tutti gli studenti in considerazione delle variabilità che caratterizzano tutti, può essere presidiato attraverso gli approcci della Progettazione Universale, e in particolare dell' Universal Design for Learning (UDL) (Rose, Meyer, 2002), i cui principi possono essere applicati in tutti i contesti e favoriscono lo sviluppo congiunto di persone e ambienti di apprendimento.

A livello meso vengono individuati approcci *Evidence Based*, con riferimento agli studi di Mitchell (2017) sulle *diversities in education* "a maggior rischio esclusione" che necessitano di strategie adeguate e mirate (si tratta di principi e approcci utili per tutti, ma cogenti per alcuni).

Il nucleo della spirale è rappresentato dal livello micro, con attenzione alle condizioni peculiari che possono richiedere pratiche e strumenti specifici e particolari, a volte unici, come le tecnologie assistive o i servizi di accoglienza e tutoraggio, ma che devono essere progettati e realizzati nell'ambito di un disegno comune per e con tutti (in considerazione delle attenzioni/visioni speciali e specializzate e in linea con una pedagogia e una didattica inclusive).

È importante sottolineare come l'impegno e l'intervento per lo sviluppo della cultura, delle politiche e delle pratiche a ogni livello (dello *Spiral Model*) contribuiscano a nutrire gli altri livelli, sostenendo la dinamica virtuosa del co-sviluppo: persone e contesti diventano "più competenti". Gli interventi che progettiamo per promuovere inclusione a un determinato livello hanno una ricaduta anche sugli altri livelli secondo una circolarità virtuosa, che deve porre attenzione alla valorizzazione delle interazioni di essi. In caso contrario, le ricadute possono verificarsi e amplificarsi anche nella direzione opposta (della discriminazione e dell'esclusione); si pensi, ad esempio, a quando vengono presentati esplicitamente a uno o più studenti strumenti o disposizioni differenziati, senza considerare i significati e gli impatti per tutti gli altri studenti, favorendo forse l'apprendimento di qualcuno, ma veicolando un'idea di diversità da una presunta media o normalità. La "progettazione a spirale" (*Spiral design*) aiuta a ricordare che per promuovere l'inclusione è necessario considerare le interazioni tra i diversi livelli.

2.2 Secondo pilastro: *Methodology*

Il secondo pilastro è costituito dalla metodologia dell'ITD. Per implementare il dispositivo in modo efficace e coerente con il suo quadro concettuale si rende necessaria una metodologia che aiuti i docenti a sostenere la complessità dello *Spiral Model*, favorendo la capacità di riconoscere e valorizzare differenze e bisogni, di compiere scelte didattiche e di riflettere sulle conseguenze di queste scelte, in riferimento alla prospettiva inclusiva e agli obiettivi degli specifici corsi di studio dei docenti che implementano l'ITD. Si è scelto pertanto di riferirsi alla metodologia riflessiva e partecipativa proposta dal CAST per sostenere l'applicazione dei principi dello Universal Design for Learning; una metodologia pensata per i docenti universitari che si basa sul ciclo riflessivo rappresentato visivamente nella figura 3, finalizzata alla riflessione sui bisogni e sui risultati desiderati dai propri studenti (Nelson, 2014). Il ciclo (*Reflective Circle*) comprende 5 fasi metodologiche che, coerentemente con l'approccio UDL nell'istruzione superiore, i docenti possono seguire per cercare di realizzare un insegnamento più inclusivo e per implementare una comunità di pratica. Impegnarsi per migliorare la qualità della propria didattica costituisce una leva propulsiva per sviluppare capacità e benessere degli studenti, ma anche per sostenere il cambiamento a livello di sistema. La progettazione di approcci differenti, l'utilizzo di nuovi strumenti e la riflessione sugli impatti richiede un confronto con tutti i protagonisti (studenti e colleghi *in primis*), per lo sviluppo di comunità educative e di pratiche riflessive, in grado di costruire e "garantire" le condizioni per trasformare *capabilities* in *functioning*.



Figura 3 – UDL, Cast, 2024

Nel dettaglio, siamo partiti dalle domande proposte per ciascuno step del circolo del CAST (riportate nella tabella seguente), prevedendo l'integrazione di ulteriori domande da parte dei docenti che sperimentano l'ITD, secondo l'approccio dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002).

RIFLETTERE sui bisogni degli studenti.	"Quali sono le difficoltà dei miei studenti?"	Ulteriori domande contestuali
INDIVIDUARE un principio o un punto di controllo che risponda a tale esigenza.	"Come potrei utilizzare questo punto di controllo per soddisfare le esigenze dei miei studenti?"	
ESAMINARE e creare nuovi metodi o strategie.	"Cosa dà vita a questo principio o punto di controllo?"	
INSEGNARE una lezione utilizzando il nuovo metodo o strategia.	"Come si manifesta questo principio o punto di controllo nel mio contesto di insegnamento?"	
VALUTARE il nuovo metodo o strategia.	"In che modo i miei studenti hanno dimostrato conoscenze o competenze?"	

Il circolo si conclude con una nuova fase riflessiva sugli impatti delle modifiche introdotte (*"In che modo il principio o il punto di controllo ha migliorato i risultati dei miei studenti?"*), dando avvio ad un nuovo ciclo. La metodologia dell'ITD prevede momenti di confronto e scambio per lo sviluppo di comunità di pratiche, anche nella direzione del Faculty Development.

2.3 Terzo pilastro: *Materials (Toolkit)*

Il terzo pilastro è costituito dai materiali che compongono il "Toolkit". Al fine di favorire la traduzione del modello concettuale in azioni e scelte concrete di progettazione, oltre al metodo di lavoro riflessivo (Pillar 2), sono stati elaborati materiali di approfondimento sull'inclusione e sulla didattica inclusiva e strumenti di progettazione (Tools) che sostengono la capacità dei docenti di osservare e comprendere i principali bisogni di apprendimento e partecipazione degli studenti, in relazione agli obiettivi formativi specifici del



proprio insegnamento e del corso di studi. Al contempo, l'utilizzo dei Tools potenzia la capacità di scegliere le strategie, gli strumenti e/o i servizi più adeguati per tutti o quantomeno per il maggior numero possibile di studenti. Sono infatti presenti Tool per ciascun livello dello *Spiral Model*, in relazione alle caratteristiche dei molteplici funzionamenti apprenditivi degli studenti e dei diversi approcci didattici e risorse indicati dalla letteratura e dalle normative. Più nel dettaglio, il Toolkit è costituito da quattro Tool (file word in versione digitale e cartacea), ciascuno con caratteristiche e funzioni differenti, ma tutti strettamente interrelati, come indicato da una dettagliata "Mappa per l'utilizzo".

I Tool 1 e 2 sono materiali di consultazione, a disposizione dei docenti per chiarire e approfondire contenuti essenziali per un'efficace e coerente implementazione dell'ITD: il Tool 1, infatti, riporta le Guidelines 3.0 dell'UDL (l'approccio del livello macro dello *Spiral model*, che tutti i docenti dovrebbero provare ad applicare), mentre il Tool 2 (*Resources Tool*) contiene indicazioni operative sulle principali risorse (approcci, strategie e strumenti dalla ricerca scientifica). Al fine di rendere il Tool 2 una risorsa effettiva a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti, in termini di consapevolezza e competenze didattiche inclusive, lo strumento è articolato in tre versioni, una per ciascun livello (*Tool 2 - level 1; Tool 2 - level 2; Tool 2 - level 3*). Un ulteriore punto di forza di questo Tool consiste nel riferimento a un modello multidimensionale dell'apprendimento (adattato da Castoldi, 2011) che aiuta a considerare aspetti non scontati per i docenti universitari, primo fra tutti la dimensione emotiva.

Gli altri Tool sono veri e propri strumenti di lavoro, oltre che di ricerca, che i docenti possono utilizzare per riprogettare la didattica durante il proprio insegnamento, in relazione all'osservazione delle caratteristiche degli studenti e alle risorse e ai vincoli degli specifici contesti d'aula/universitari (Tool 3), e per progettare il corso compilando il syllabus del successivo anno accademico (Tool 4), potenziando, integrando le risorse che "funzionano" per tutti gli studenti, a partire da quelle suggerite nel Tool 1 e nel Tool 2 - livello 1 e livello 2, "apriori", coerentemente con i principi della progettazione universale.

Il Tool 3, la cui finalità generale è "*Designing solutions to the challenges faced during course implementation, taking into account the characteristics of the specific group of students enrolled in the course this year*", costituisce lo strumento fondamentale per l'operativizzazione dell'ITD, in quanto sostiene la capacità riflessiva dei docenti nel ripensare la propria didattica, introducendo strategie e strumenti facilitatori e/o riducendo barriere. È suddiviso in tre sezioni (A-C) che accompagnano i docenti nella fase di osservazione / riconoscimento dei bisogni formativi; riprogettazione (attraverso la consultazione dei Tool 1 e 2, selezionando il livello dello *Spiral Model* di interesse e le dimensioni dell'apprendimento prioritarie per gli specifici contesti); monitoraggio e confronto con studenti e colleghi attraverso la metodologia del *Reflective Circle*; valutazione degli impatti per gli studenti (apprendimento e benessere), per i docenti e per il contesto (sviluppo professionale e comunità di pratiche). Cuore dello strumento è la sezione B che indica come azione fondamentale la "*Choose Challenges*", attraverso l'uso delle domande riflessive; le *challenges* rappresentano i nodi critici che sono presenti, le barriere, i principali ostacoli che devono essere rimossi e/o le mete essenziali che devono essere raggiunte per consentire a tutti di avvicinarsi agli obiettivi disciplinari essenziali e agli obiettivi trasversali degli insegnamenti (indicati nella sezione A del Tool). Infine, come anticipato, il Tool 4 orienta la compilazione dei syllabus per i successivi anni accademici "arricchendoli" sin da subito secondo i principi e le strategie indicati negli altri Tool. Progettare in modo inclusivo fin dall'inizio cercando di "agganciare" le differenze costituisce il principio chiave dell'UDL. I quattro strumenti, ciascuno con funzioni diverse, dovrebbero sostenere tale consapevolezza e facilitare l'impegno dei docenti nell'intraprendere azioni efficaci di sviluppo inclusivo.

Nell'ambito del Progetto INSIGHT, l'utilizzo dei Tools – e dell'ITD in generale – ha migliorato l'autoefficacia dei docenti (valutata con la somministrazione di questionari pre e post sperimentazione), favorendo atteggiamenti e comportamenti inclusivi degli stessi, coerentemente con quanto indicato in letteratura (Aiello et al., 2016).



3. Il contributo dell'ITD nel dialogo paradigmatico attuale

L'ITD si pone in continuità con altri modelli e approcci fondati su una visione complessa che riconosce e valorizza le diverse forze e direttrici – come la specialità e la normalità – che mirano ugualmente alla giustizia e all'equità, cercando di tenere conto delle possibili contraddizioni (Demo, 2024, p. 142) e polarizzazioni. Non si intende pertanto sostituire bensì sostenere le proposte di riflessione e operativizzazione in tale direzione. Tra queste, a livello nazionale, ricordiamo i contributi di Cottini (2017a; 2018) sui piani dell'inclusione - e sulle direttrici operative inerenti l'organizzazione del contesto, l'utilizzo di un approccio didattico inclusivo durante le "normali" attività formative, l'attenzione alle esigenze particolari di alcuni allievi - e la proposta di Dario Ianes (2024) sui "micromondi" o ecosistemi, ecologie di supporto per creare contesti competenti, i quali possono influenzare positivamente o negativamente i risultati delle nostre azioni, creando il potenziale per il successo o, all'opposto, producendo distorsioni (Ib., p. 145). A livello sovranazionale, il modello tripartito del "Whole-school Approach per il well-being" della Commissione Europea (2025) risulta coerente con il framework alla base dell'ITD; lo Spiral Model, infatti, ponendo al centro l'attenzione ai contesti in ottica ecosistemica relazionale, ma anche il benessere personale quale dimensione costitutiva del modello della disabilità e dell'inclusione nella prospettiva del Capability Approach, si colloca all'interno di questo complesso dialogo paradigmatico. In tale prospettiva, l'Inclusive Teaching Device prova a compiere un piccolo passo in avanti sul "problema degli Special Needs" nel tentativo di integrazione e di sistematizzazione ai diversi livelli (teorico, applicativo, politico, individuale, collettivo) con un'attenzione particolare nella direzione della ricerca e della formazione trasformativa (Mezirow, 1991), in un contesto ancora poco esplorato, quale l'Higher Education.

Conclusioni

L'Inclusive Teaching Device pone al centro l'agire didattico dei docenti universitari come spazio di riflessività e confronto per la riprogettazione del proprio insegnamento finalizzata alla valorizzazione delle differenze neurocognitive, sociali, culturali, quali dimensioni generative dell'esperienza formativa, alla luce di un framework concettuale fondato sul paradigma delle differenze e dei diritti umani e di un Toolkit che ne orienta l'operativizzazione, nella direzione della capacitazione e del co-sviluppo. In tal senso, l'ITD risulta coerente con la prospettiva di una dialettica generativa tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva, la quale, come evidenzia Bocci (2021, p. 47), delinea una pedagogia "capace di accogliere (intercettandole con immediatezza) le istanze della complessità e di affrontarle (e di abitarle) in modo originale, individuando e impostando i problemi in modo rigoroso e cercando di fornire risposte contingenti ma, anche, in grado di orientare il futuro".

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Rossi, E., & Pace, E. M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 64-87. Trento: Erickson.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions?: A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education. In H. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in Education* (pp. 23-34). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3
- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., & Knight, E. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, 75, 271-286. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9>



- Biggeri, M., & Bellanca, N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*. Liguori.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istituyente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Edizioni Conoscenza.
- Bocci, F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 41-48.
- Bocci, F. (2022). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituyente di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 67-93). Sage.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). Introduzione. Sfide per l'innovazione didattica in prospettiva europea e per la valutazione di impatto della formazione. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-333). FrancoAngeli.
- Cottini, L. (a cura di) (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Giunti EDU.
- Cottini L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(3), 243-250.
- Damiani, P., Amati, I., & Dettori, F. (2025). Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura. In A. Lotti & A. Serbati (eds.), *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche* (pp. 107-133). FrancoAngeli.
- Damiani, P., Guaraldi, G., Genovese, E., & Lotti, A. (2024). An Ecological-Integrated Framework for an Inclusive Academia. In G. Casalino et al. (Eds.), *Higher Education, Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2023* (pp. 606-624). Springer.
- Demo H. (2024). La proposta per una didattica inclusiva più giusta per tutte e tutti. A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) *L'inclusione non si ferma. cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Erickson.
- Díaz Jiménez, R. M., et al. (2025). *Insight Project. Final Report WP2. Literature Review. RESULTS – INSIGHT: Inclusive teachiNg methodS in HIGHer educaTion*. [Technical Report].
- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: Mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- European Dyslexia Association (2023). Annual Report 2023: Equality in Education. EDA.
- European Higher Education Area (2015). Yerevan Ministerial Communiqué. EHEA.
- European University Association (2018). Learning and Teaching in the European Higher Education Area. EUA Publications.
- Gibson, S. K. (2006). Mentoring of Women Faculty: The Role of Organizational Politics and Culture. *Innovative Higher Education*, 31, 63–79. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9007-7>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.



- lanes D. (2024). Ecologie di supporto per creare contesti competenti. A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *L'inclusione non si ferma. cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Erickson.
- lanes, D., & Dell'Anna, S. (2022). Un modello ecologico per la valutazione di un Sistema scolastico inclusivo. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia Speciale e didattica speciale 2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
- Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T. (1995). *Full Participation: A Useful Paradigm for School Renewal*. University of South Florida.
- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1340-1356. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Kirsch, B. A., & Luo, T. (2023). Universal Design for Learning Implementation in Higher Education: Survey of Faculty and Instructional Designers. *The Journal of Applied Instructional Design*, 12(4), 17-33.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 3-17). Emerald.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (a cura di) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Marchisio, C., Ghislieri, C., Bigotti, E., & Ricucci, R. (2022). Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione* (pp. 247-269). Franco-Angeli.
- Márquez, C., & Melero Aguilar, N. (2023). Moving towards inclusion: Recommendations from Spanish university teaching staff. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 34-50.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al. (ed.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. Routledge.
- Morin, E. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Armando.
- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. CBelknap Press.
- OECD (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2024-en>
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (Eds.) (2018). *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2022). Accessibilità e inclusione nei piani strategici degli Atenei. Indirizzi e prospettive. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione* (pp. 56-69). FrancoAngeli.
- Pirrie, A., & Head, G. (2007). Martians in the playground: Researching special educational needs. *Oxford Review of Education*, 33(1), 19-31.
- Polat, F. (2011). Inclusion in Education: A Step Towards Social Justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Rossi, S., Gottardo, G., & Romano, A. (2024). Per un'epistemologia pratica della progettazione inclusiva all'università. A systematic review of the literature. *Q-Times Webmagazine*, 2, 340-358.
- Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198-203.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., & Naismith, L., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261.
- Taddei, A., Capellini, S. A., Girotti, E., & Giaconi, C. (2024). The Inclusive University: Practices and reflections for the well-being of the student community. *Educational Sciences and Society*, 5(1), OA17632.
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459.
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293-311.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.



- Van Dick, E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in Higher Education. *Educational Research Review*, *31*, 100348.
- Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, *39*(5), 1147–1172.