



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti.

*Inclusive teaching and BES. Innovation, models
and tools.*

Volume 1
Numero 1
ANNO VI Gennaio/Giugno 2025
ISSN 2705-0351 (online)
Rivista Classe A

www.educrazia.com
info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF
Paolina MULE' – Università degli Studi di Catania

CONDIRETTORE / CO-EDITOR
Giuseppe SPADAFORA – Università della Calabria
Claudio DE LUCA – Università degli Studi della Basilicata

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD
Larry A. HICKMAN (Southern Illinois University – Carbondale)
Leonard J. WAKS (Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University)
Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas)
Ely KRAMER (University of Wroclaw – Polonia)
Ilona BLOCIAN (University of Wroclaw – Polonia)
Randall AUXIER (Southern Illinois University - Carbondale)
Cristina DE LA ROSA CUBO (Universidad de Valladolid)
Mari Carmen VFERNÁNDEZ TIJERO (Fac. de Educación de Palencia -Universidad de Valladolid)
Irina Vladimirovna DERGACHEVA (Moscow State Art and Cultural University)
Mahmudova SVETLANA (Moscow State University of Psychology And Education)

Mario CASTOLDI (Università di Torino) - **Pietro LUCISANO** (Sapienza Università di Roma) - **Achille NOTTI** (Università degli Studi di Salerno) - **Gaetano DOMENICI** (Università Unicamillus) - **Giovanni MORETTI** (Università Roma 3) - **Fiorino TESSARO** (Università Ca' Foscari Venezia) - **Piergiuseppe ELLERANNI** (Università del Salento) - **Antonio ARGENTINO** (Università della Calabria) - **Rosanna TAMMARO** (Università degli Studi di Salerno) - **Antonio MARZANO** (Università degli Studi di Salerno) - **Simonetta COSTANZO** (Università della Calabria) - **Domenico TAFURI** (Università Parthenope) - **Alessio ANNINO** (Università degli Studi di Catania) - **Marika CALENDIA** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alessio FABIANO** (Università degli Studi della Basilicata) - **Daniela GULISANO** (Università degli Studi di Catania) - **Valentina PERCIAVALLE** (Università degli Studi di Catania) - **Vincenzo NUNZIO SCALCIONE** (Università degli Studi della Basilicata) - **Alba Maria GÓMEZ SÁNCHEZ** (Università Isabel I Spagna)

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO - Università degli Studi della Basilicata

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Mauro Fortunato MAGNELLI - **Daniela GULISANO** - **Feliciano MOSTARDI** - **Maria SAMMARRO**
Valentina PERCIAVALLE - **Antonella TIANO** - **Marika CALENDIA** - **Corrado MUSCARÀ**
Andrea CIROLIA - **Carolina LEVA** - **Luisa BONINELLI** - **Carola SICILIANO**
Andrea Fabrizio RACITI - **Maria TISO**

EduCrazia
Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche
Rivista di Classe A
Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training



(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)
C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018
Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi
www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Didattica inclusiva e Bes. Innovazione, modelli e strumenti

Inclusive teaching and BES. Innovation, models and tools

INDICE

Introduzione / *Introduction*

Piste di ricerca per una didattica inclusiva e BES/ *Research avenues for inclusive teaching and special educational needs*

Paolina Mulè pag. 5

L'Universal Design for Learning come strumento di promozione del benessere scolastico: risultati di una Ricerca-Azione-Formazione/ *Universal Design for Learning as a tool for promoting school well-being: results of Action-Training Research*

Maria Antonietta Augenti pag. 8

Sinergie tra Universal Design for Learning, co-teaching e tecnologie digitali per un'educazione inclusive/ *Synergies between Universal Design for Learning, Co teaching and Digital Technologies for Inclusive Education*

Antonio Balestra & Daniela Maggi pag. 21

Educazione Fisica e Didattica inclusiva: il Modello UDL/ *Physical Education and Inclusive Teaching: UDL Model*

Patrizia Belfiore & Maria Giovanna Tafuri pag. 34

Inclusione in Movimento: la Voce dei e delle Docenti nel Monitoraggio di Processo del Programma di Pause Attive ABMOVE!/ *Inclusion on the Move: The Voices of Teachers in the Monitoring Process of the ABMOVE! Active Breaks Program*

Rosa Bellacicco&Francesca Capone&Maria Moscato&Clarissa Sorrentino pag. 41

Il Makey Makey come interfaccia tangibile per l'inclusione scolastica/ *The Makey Makey as a tangible interface for school inclusion*

Barbara Bocchi pag. 60

Dalla teoria alla classe: una ricerca empirica sulla valutazione formativa e pratiche riflessive dei docenti/ *Inclusive formative assessment and teaching skills in trainee teachers: empirical evidence for school inclusion*

Maria Luisa Boninelli&Susanna Piacenza pag. 71

Esplorare l'inclusione con i docenti in form-azione. Pratiche performative e di ricerca/ *Exploring Inclusion with Teachers in Form-Action. Performative and Research Practices*

Philipp Botes pag. 106

Potenziare l'apprendimento della lingua straniera in alunni con impianto cocleare attraverso tecnologie AI e attività collaborative/ *Enhancing Foreign Language Learning in Students with Cochlear Implants through AI Technologies and Collaborative Activities*

Teresa Casacchia pag. 118

Matematica inclusiva con l'Intelligenza Artificiale Generativa: un percorso possibile?/ *Inclusive Mathematics with Generative Artificial Intelligence: a possible path?*

Fabio Corsi pag. 129

I bisogni educativi (speciali) invisibili nella cronicità: punti di attenzione per una didattica inclusiva/*Invisible (special) educational needs in chronic conditions: focal points for inclusive education*

Guendalina Cucuzza pag. 145

Self-Determined Learning Model: an international proposal for interactive learning

Noemi Del Bianco, Lucia Borsini, Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Karrie A. Shogren&Aldo

Caldarelli pag. 157

Formazione immersiva con l'AI: tra tecnologie digitali, scansioni 3D e risorse digitali ad accesso libero/*Immersive Education with the AI: between digital technologies, 3D scans, and open-access digital assets*

Alessio Di Paolo, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Umberto Bilotti, Stefano Di

Tore&Maurizio Sibilio pag. 170

Verso un'inclusione autentica: la stanza Snoezelen come dispositivo pedagogico per l'innovazione didattica/*Towards authentic inclusion: the Snoezelen room as a pedagogical tool for educational innovation*

Gabriella Ferrara, Rosetta Morreale & Claudia Capaci pag. 189

Allievi con disturbi d'ansia e depressivi: quale inclusione nel contesto scolastico?/*Students with anxiety and depressive disorders: how should they be included in the school context?*

Tommaso Fratini pag. 200

Onde d'inclusione su cui navigare insieme: connessioni tra Ocean Literacy, Inclusive Education e Island Studies per una pedagogia del mare/*Waves of Inclusion to Navigate Together: connections between Ocean Literacy, Inclusive Education and Island Studies for a Pedagogy of the Sea*

Emanuele Golino pag. 210

Dentro la scuola: esplorando dispersione e inclusione attraverso voci e dinamiche in contesti ad alto rischio/*Understanding School Dropout and Inclusion: Insights from Voices and Dynamics in High-Risk School Contexts*

Deborah Gragnaniello & Iolanda Sara Iannotta pag. 223

Verso una valutazione linguistica inclusiva in ambito universitario: prospettive, criticità e pratiche/*Towards Inclusive Language Assessment in Higher Education: Perspectives, Challenges, and Practices*

Angela Lombardo Pontillo & Patrizia Oliva pag. 240

Uno strumento strategico nelle attività di tirocinio per la formazione del docente inclusivo all'università degli studi di Palermo /*A strategic tool in internship activities for the training of inclusive teachers at the university of Palermo*

Leonarda Longo & Dorotea Rita Di Carlo pag. 252

Disabilità ed esclusione sociale. La prospettiva fenomenologica per la formazione culturale degli operatori socio-educativi/*Disability and Social Exclusion. The Phenomenological Perspective for the Cultural Training of Socio-Educational Workers*

Francesco Lo Presti pag. 272

Gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con plusdotazione: una valutazione delle prospettive degli insegnanti italiani/*Teachers' attitudes towards gifted students: an evaluation of Italian teachers' perspectives*

Francesco Marsili & Maria Mirandi pag. 285

Educazione inclusiva con strumenti innovativi/*Inclusive education with innovative tools*

Nicola Macagno pag. 299

Orientamento e pratiche didattiche inclusive nella percezione dei docenti specializzati in formazione/*Orientation and inclusive teaching practices in the perception of trainee support teachers*

Mirca Montanari, Maria Rosaria Re & Sara Germani pag. 305

Inclusione, DSA e insegnamento del latino. Riflessioni, proposte e strumenti didattici digitali/*Inclusion, SLD and the teaching of Latin. Reflections, proposals and digital teaching tools*

Corrado Muscarà & Gabriele Garozzo pag. 318

Didattica inclusiva e Bisogni Educativi Speciali: innovazione, modelli e strumenti per i docenti odierni / *Inclusive education and Special Educational Needs: innovation, models and tools for today's teachers.*

Roberto Orazi & Alessio Moriconi pag. 329

Approccio Culturale Responsivo ed Educazione Multiculturale nella Scuola Primaria/*A responsive cultural approach and multicultural education in primary school*

Fabiola Palmiero, Davide Di Palma & Maria Giovanna Tafuri pag. 343

Narrare trame inclusive con l'ausilio degli albi digitali nella scuola dell'infanzia/*Narrating Inclusive Stories with the Aid of Digital Picture Books in Early Childhood Education*

Valentina Perciavalle pag. 360

Tecnologie compensative per la dislessia: la sintesi vocale (TTS) per trasformare un compito di lettura in un compito di ascolto/*Compensatory technologies for dyslexia: Speech synthesis (TTS) to transform a reading task into a listening task*

Andrea Fabrizio Raciti pag. 368

Come orientarsi verso una scuola dell'equità/*How to orient towards an equity school*

Giorgia Ruzzante pag. 378

La Comunicazione Aumentativa Alternativa come risorsa "ecologica" per la classe: esiti di un'indagine esplorativa nel contesto scolastico italiano/*Augmentative Alternative Communication as an "ecological" resource for the classroom: results of an exploratory study in the Italian school context*

Lia Daniela Sasanelli pag. 387

Gamification: Quando il Gioco Diventa una Strategia Vincente/*Gamification: When Gaming Becomes a Winning Strategy*

Giovanna Scala, Davide Di Palma & Gianluca Gravino pag. 408

La valutazione delle competenze non cognitive: presentazione di un approccio sistemico nella scuola primaria/*The assessment of non-cognitive skills: presentation of a systemic approach in primary school*

Vincenzo Nunzio Scalcione pag. 422

Tecnologie, inclusione e agency professionale: la voce dei docenti tra bisogni formativi e criticità sistemiche /*Technologies, inclusion and professional agency: teachers' perspectives on training needs and systemic challenges*

Riccardo Sebastiani & Sara Pellegrini

pag. 442

Inclusive Education in Emergency: Cooperazione Interuniversitaria per la Formazione dei futuri insegnanti in Palestina/*Inclusive Education in Emergency: Inter-university cooperation for the Training of future teachers in Palestine*

Arianna Taddei, Ilaria D'Angelo, Tommaso Santilli & Buad Khales

pag. 453

La differenziazione: la strada per l'inclusione scolastica/*Differentiation: the road to school inclusion*

Maria Grazia Tota

pag. 467

Differenziare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso il compito autentico inclusivo/*Differentiate the teaching-learning processes through inclusive authentic tasks*

Alessia Travaglini

pag. 480

Bisogni educativi speciali e motivazione: il modello UDL per curricula inclusivi. Note a margine delle nuove linee guida 3.0/*Special Educational Needs and Motivation: The UDL Model for Inclusive Curricula. Notes on the New 3.0 Guidelines*

Alessandro Turano

pag. 495

Differenziare i processi di insegnamento-apprendimento attraverso il compito autentico inclusivo

Differentiate the teaching-learning processes through inclusive authentic tasks

Alessia Travaglini¹

¹ Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; alessia.travaglini@uniurb.it

* Correspondence: alessia.travaglini@uniurb.it

Abstract: La costruzione di un contesto inclusivo si configura come un processo complesso, che chiama in causa una molteplicità di fattori: da un lato, è imprescindibile promuovere, per tutte/i le/gli allieve/i, il raggiungimento di obiettivi validi, coinvolgendole/i in attività significative, dall'altro è necessario tenere in adeguata considerazione i bisogni formativi di ciascun/a discente. Tale impegno costituisce una vera e propria sfida per le/i docenti, che devono operare tenendo conto delle caratteristiche sia dei singoli individui, sia dell'ambiente di apprendimento. Per rispondere a tale complessità, la differenziazione didattica si configura come un paradigma significativo di riferimento, per le sue potenzialità nel valorizzare le differenze individuali all'interno di un orizzonte comune di riferimento. Il compito autentico inclusivo, nello specifico – in quanto ispirato ai principi propri della differenziazione didattica – può costituire una risorsa di particolare utilità per le sue potenzialità nel contribuire alla definizione di percorsi didattici aperti e flessibili, che richiedono nelle/gli allieve/i l'attivazione congiunta delle abilità cognitive, sociali e prosociali, nella prospettiva della promozione di tutti i talenti.

Abstract: Developing an inclusive context is a complex process that involves a multitude of factors. On one hand, it is essential to promote the achievement of meaningful goals for all students by engaging them in purposeful activities; on the other hand, it is necessary to adequately consider the educational needs of each learner. This aim represents a real challenge for teachers, who must operate while taking into account both the characteristics of individual students and the learning environment. To respond to such complexity, differentiated instruction is configured as a significant reference paradigm, for its potential to enhance individual differences within a common reference framework. The authentic inclusive task, specifically — inspired by the principles of differentiated instruction — can serve as a particularly useful resource for teaching learning processes. In fact, it has the potential to foster every student's talents through open and flexible teaching paths, that require the joint activation of cognitive, social, and prosocial skills.

Parole chiave: inclusione; differenziazione didattica; compito autentico inclusivo.

Keywords: inclusion; differentiated instruction, authentic inclusive task.

1. Introduzione

Nonostante la scuola italiana abbia intrapreso da più di cinquanta anni il percorso verso la piena inclusione, è possibile affermare che, di fatto, le culture, le politiche e le pratiche che permeano il sistema scolastico rispondano ancora ai principi dell'integrazione (D'Alessio, 2025). Ne è una

prova la persistenza, come trapela dalla normativa scolastica anche recente – ad esempio il D.lgs. 66/2017 e successiva Linee Guida 2023 – di una visione statica dell'inclusione, che viene ridotta alla mera predisposizione di misure e dispositivi in favore delle/gli allieve/i ritenute/i più fragili piuttosto che come un processo che attraversa, interpellandolo, il sistema scolastico, considerato nella sua complessità. Ne consegue che l'attenzione è posta in modo dicotomico o sul mainstream, al quale è riservato un insegnamento di tipo "regolare", o sulle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali, in favore delle/i quali si adotta tutta una serie di accorgimenti particolari. Si tratta di una prospettiva estremamente distorsiva per una serie di ragioni: innanzitutto, come evidenzia d'Alonzo (2020), le/gli allieve/i sono sempre più eterogenei e, per tale ragione, non è possibile pensare che la presenza di un'unica metodologia possa risultare efficace per rispondere ai bisogni formativi di ciascuna/o. In tal senso, non esiste un modello di alunna/o standard, tipico, al quale tendere, in quanto tale rappresentazione, ontologicamente parlando, deriva da un processo astrattivo di tipo statistico, che non corrisponde alla realtà concreta, fenomenologicamente intesa. In secondo luogo, non è possibile ipotizzare una didattica che non sia nello stesso tempo anche inclusiva: in altre parole, non può esistere una didattica "ordinaria" e una, invece, "inclusiva" (Paloma et al., 2024). Un/a docente, per definizione, deve essere inclusivo/a, nel senso che, avendo come fine l'insegnamento, deve fare in modo che tutte/i le/gli allieve/i a lei/lui affidati compiano un percorso formativo di qualità (Bocci, Guerini, Travaglini, 2021). Infine, è stato ampiamente evidenziato che la predisposizione di dispositivi, misure e strumenti per determinate categorie di allieve/i con bisogni educativi speciali, se non accompagnata da una ristrutturazione del sistema scuola – in sinergia a sua volta con l'intero assetto sociale – può contribuire a incentivare fenomeni di stigmatizzazione e di etichettamento (Bocci, 2016).

Ne consegue la necessità di ripensare i fenomeni di insegnamento-apprendimento introducendo nuovi schemi di pensiero e di azione, e/o rivisitando quelli esistenti in chiave innovativa. In tale prospettiva, il compito autentico inclusivo proposto dall'autrice può costituire una risorsa significativa ai fini della predisposizione di contesti inclusivi volti alla valorizzazione delle differenze individuali di tutte/i le/gli allieve/i.

Sulla base di tali premesse, il presente contributo intende presentare, dopo averne individuato i fondamenti teorici, alcuni esempi operativi da applicare in diversi contesti educativi.

2. Differenziazione didattica e didattica inclusiva: relazioni e sinergie

La differenziazione didattica rappresenta un costrutto che è stato teorizzato da diversi studiosi e autori, in ambito nazionale e internazionale (d'Alonzo, 2016, 2021; Tomlinson, 2005, 2014, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2012, 2023). Prima di indicare le caratteristiche fondamentali dei diversi modelli che alla differenziazione didattica si riconducono, è opportuno interrogarsi su cosa si intenda per didattica inclusiva e quali siano le sue caratteristiche fondative. Tale premessa appare necessaria per osservare in che modo la differenziazione didattica possa contribuire ai fini della costruzione di ambienti educativi equi e pienamente accessibili.

Per comprendere in modo più pieno il significato di didattica inclusiva è necessario, in primis, soffermarsi su quello più ampio di inclusione: si tratta di una questione non semplice, sulla quale si sono concentrati numerosi studi e ricerche (Bocci, 2021; Booth e Ainscow, 2014; Cottini, 2017; d'Alessio, 2011; Dovigo, 2017; Gaspari, 2023; Ianes, 2015; Medeghini et al., 2013; Travaglini, 2021). Nell'impossibilità di individuare ciascun contributo in

modo dettagliato, riportiamo le definizioni a nostro avviso più significative. Secondo Medeghini et al., «l'inclusione rappresenta la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione e il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze» (Medeghini et al., 2013, p. 215). Franceschini pone, invece, l'attenzione sul concetto di uguaglianza, affermando che: «l'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'uguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci» (2020, p. 26). Per Ianes e Demo (2022), «una scuola inclusiva è una scuola sensibile alle molteplici differenze individuali, sociali e culturali che alunne diverse portano con sé sulla base delle loro differenti storie» (p. 21). Il trait d'union tra le differenti declinazioni è dato dalla centralità assegnata al concetto di trasformazione, inteso come un processo che sollecita «un necessario ripensamento critico per porre fine alla cultura dell'efficientismo e della performance caratterizzante l'attuale scenario scolastico, sociale e culturale» (Gaspari, 2023, p. 109).

Si tratta, indubbiamente, di un cambiamento radicale, in funzione del quale la didattica inclusiva gioca un ruolo centrale. Quest'ultima, a sua volta, deve essere distinta dalla didattica speciale (Demo, 2024). La prima, infatti, si configura come un ambito scientifico volto a favorire contesti educativi in grado di promuovere gli apprendimenti di tutti e di tutte. Per tale ragione, si pone in dialogo sia con la didattica speciale, sia con la didattica generale. Infatti, «la didattica inclusiva ha una vocazione interdisciplinare ed è aperta a conoscenze e saperi della didattica speciale, così come a quelli di altri campi scientifici – per esempio la pedagogia interculturale o la pedagogia di genere – che si occupano di riflettere sulle caratteristiche che l'offerta formativa deve avere perché alcuni gruppi di alunni e alunne maggiormente esposti ad un rischio di esclusione possano vivere un percorso formativo significativo ed efficace» (Demo, 2024, pp. 95-96). Per quel che concerne i suoi elementi caratterizzanti, sono state proposte nel tempo diverse linee interpretative. Secondo Demo (2024), la didattica inclusiva poggia su tre pilastri fondamentali: l'attenzione verso l'unicità di ciascun/a allievo/a, nonché verso le eventuali vulnerabilità individuali; la presenza di insegnanti che promuovono attività collaborative tra gli/le studenti/esse, senza trascurare i principi propri della personalizzazione degli apprendimenti; la consapevolezza che i saperi sono sempre situati e riferiti a un contesto preciso. Ianes assegna invece un'importanza strategica alle seguenti variabili: resilienza collettiva, adattamento obiettivi e materiali, attivazione risorsa compagni di classe, didattica metacognitiva, intervento positivo sui comportamenti problema (Ianes & Macchia, 2008).

Secondo Cottini (2018), la didattica speciale deve necessariamente essere rivolta alle necessità poste dall'educazione inclusiva. Deve, in altre parole, configurarsi come “didattica speciale dell'inclusione”. Per assolvere a tale mandato, deve tenere in considerazione i seguenti aspetti: progettazione del curriculum inclusivo; clima e gestione della classe; strategie cognitive e metacognitive; educazione socio-emozionale e prosociale; TIC in funzione inclusiva; strategie cooperative. Vi è, infine, chi ha richiamato ulteriori elementi quali, ad esempio: la capacità del sistema di sollecitare la partecipazione di tutte/i le/gli allieve/i, la valorizzazione delle differenze individuali e la centralità degli aspetti cooperativi nei processi di apprendimento (Bocci & Travaglini, 2016).

Tali prospettive mettono in luce tre termini chiave che, a nostro avviso, descrivono in modo più profondo il concetto di inclusione: *cambiamento*,

divergenza e relazioni. Il primo si configura come un processo che investe in modo sinergico sia il singolo individuo, sia il contesto, considerato a livello di micro e macro sistema.

Il termine *divergenza* va invece inteso – in linea con il suo significato etimologico (dal greco *fero*=portare) – come ciò che è in grado di apportare significati unici e peculiari (Fiorucci, 2016; Travaglini, 2021). Tale prospettiva ha in sé un’ampia mole di implicazioni: considerare la divergenza un valore richiede al/la docente, ad esempio, la disponibilità a leggere i bisogni formativi delle/gli allievi non come una mancanza da recuperare, quanto piuttosto come delle caratteristiche individuali che, se adeguatamente valorizzate, possono contribuire a introdurre cambiamenti significativi all’interno del sistema scolastico, considerato secondo una prospettiva olistica. In altre parole, ciò che in apparenza potrebbe essere considerato un “effetto rumore”, un “elemento disturbante”, di fatto può contribuire in realtà a riprogettare in chiave migliorativa luoghi, situazioni, contesti, ecc. (Gaspari, 2024). Nello stesso tempo, l’apertura al cambiamento richiede al docente l’attitudine a rivedere, secondo una prospettiva di ricerca (Baldacci, 2020), quanto sperimentato e agito, al fine di modificare e/o ripensare prassi, metodologie e approcci.

Infine, altro elemento cardine è la *relazione*, intesa come un processo che riguarda le interazioni tra allieve/i, tra docenti e allieve/i, nonché tra tutti coloro che, a vario titolo, svolgono processi formativi (dirigenti, famiglie, personale ausiliario e amministrativo, ecc...).

Quanto richiamato mette in luce come la costruzione di un contesto educativo inclusivo richieda la necessità di porre attenzione a una molteplicità di variabili, di tipo personale, ambientale e contestuale. Per tale ragione, considerare la differenziazione didattica alla stregua di una metodologia o di un insieme di tecniche può condurre a semplificazioni che rischiano di snaturarne la sua più autentica portata. A nostro avviso, per comprendere in modo adeguato tale costrutto è necessario, in primis, porsi delle domande sulle motivazioni profonde che orientano la differenziazione, nonché sulle modalità più adeguate volte alla sua applicazione.

In primis, la differenziazione didattica origina dal desiderio di rispondere alle sfide di una società pienamente inclusiva. Come evidenzia d’Alonzo, «la differenziazione in classe è la chiave per permettere a tutti di comprendere il senso della proposta formativa, di apprendere i saperi basilari e di arrivare a raggiungere le competenze indispensabili per proseguire il proprio cammino di studi e nella vita [...] una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti» (d’Alonzo, 2016, p. 45-47). Tale definizione richiama alcuni elementi propri della didattica inclusiva, quali: a) la necessità di porre una duplice attenzione sia agli aspetti inerenti al curriculum, sia alle metodologie applicate in aula; b) la centralità delle dinamiche di tipo relazionali. In tal senso, il clima di classe gioca un ruolo significativo nel contribuire a raggiungere gli obiettivi formativi ritenuti prioritari per un determinato gruppo di allieve/i.

Tale aspetto è stato ben sottolineato dagli studi riguardanti la formazione delle/i docenti, che ribadiscono la necessità di potenziare in egual misura le competenze afferenti all’ambito disciplinare, didattico e relazionale. Si tratta di aspetti non sempre tenuti in adeguata considerazione nei percorsi formativi, spesso centrati maggiormente sugli aspetti di tipo contenutistico (il sapere) piuttosto che, ad esempio, sulle competenze

trasversali che svolgono un ruolo strategico ai fini della costruzione di un contesto inclusivo (Amatori, Buccolo & Travaglini, 2024).

Dal punto di vista metodologico, la differenziazione didattica, in quanto non identificabile con una specifica metodologia, tende a privilegiare gli approcci che mirano a consentire a tutte/i le/gli allieve/i di essere pienamente valorizzati. Essa, nello specifico, si basa su tre pilastri: una filosofia, una serie di principi, nonché delle pratiche didattiche di riferimento (Tomlinson, 2022). La prima si impenna sull'assunto che ciascun/a allievo/a abbia il diritto di ricevere un adeguato accesso ai percorsi formativi; i secondi si soffermano sugli aspetti progettuali e valutativi – che dovrebbero essere considerati soprattutto in funzione orientativa e metacognitiva – mentre le pratiche riguardano tutti gli interventi agiti al fine di valorizzare pienamente ogni allieva/o. In tal senso, «la differenziazione può essere descritta come una pratica di classe che tiene presente in modo equilibrato sia gli studenti individuali sia i contenuti curriculari che devono essere appresi (Tomlinson & Imbeau, 2012, p. 43)». Nello specifico, la differenziazione riguarda il: a) contenuto; b) processo; c) prodotto; d) risvolto emotivo e affettivo; e) ambiente di apprendimento (Tomlinson & Strickland, 2005, p. 6). I primi tre elementi devono inoltre tener conto di tre ulteriori variabili: la readiness – termine di difficile restituzione nella lingua italiana, generalmente tradotto con prontezza – che indica «la prossimità di uno studente a conoscenze specifiche, a comprensioni profonde e abilità» (Tomlinson & Imbeau, 2012, p. 45); gli interessi; il profilo di apprendimento.

Di seguito una tabella riassuntiva che coniuga tra di loro questi diversi elementi:

	Prontezza	Interesse	Profilo di apprendimento
Contenuto	● materiali di livelli di lettura diversificati ● modalità alternata di presentazione dei contenuti ● testi evidenziati con diversi colori	● serie di materiali che applicano idee e abilità chiave a varie situazioni del mondo reale ● presentazioni dell'insegnante costruite per suscitare gli interessi delle/gli studentesse/i	● ricorso a differenti canali comunicativi (ad esempio, verbale, visivo, ritmico, pratico, ecc.) ● supporto di dispositivi di diverso tipo (video, informatico o cartaceo).
Processo	● attività a più livelli ● mini-workshop ● uso flessibile del tempo ● contratti di apprendimento ● compiti per casa diversificati	● gruppi di esperti ● attività supplementari, sulla base degli interessi delle/gli studentesse/i ● jigsaw	● scelta delle condizioni di lavoro (ad esempio, da solo/a o con un/a partner) ● blog e vlog (video-blog) per la condivisione delle idee

Prodotto	● prodotti differenziati ● definizioni di obiettivi personali ● risorse diversificate	● progettare prodotti che rispondano direttamente agli interessi delle/gli studentesse/i; ● prevedere diverse opzioni di lavoro da svolgere nell'arco di una stessa giornata.	● istruzione complessa ● predisporre e varie modalità di organizzare i tavoli in classe, in funzione di diversi tipi di attività.
----------	---	--	--

Tab. 1 Esempi di differenziazione fondata sui bisogni degli studenti

(Ad. Tomlinson & Imbeau, 2014, p. 18)

Ciò implica che un medesimo contenuto può essere sviluppato e proposto in diversi modi, a seconda delle caratteristiche dello/a studente/ssa: ad esempio, all'interno di un percorso di apprendimento centrato sulla storia degli egizi, le/gli allieve/i possano approfondire aspetti legati all'astronomia, al culto dei defunti, alle costruzioni architettoniche, ecc. In relazione al processo, è possibile offrire diverse modalità di svolgimento (da soli, in gruppo, ecc.), che prevedano differenti tempi di esecuzione, in accordo con gli stili individuali. In tal senso, la diversificazione dei compiti per casa non è intesa come un adattamento o una riduzione di un impegno stabilito nei confronti di allieve/i ritenute/i in difficoltà, quanto piuttosto come una procedura volta a valorizzare ciascun/a allievo/a, nella prospettiva dell'equità. Infine, lo stesso percorso può, a sua volta, essere restituito facendo ricorso a diversi linguaggi. Ad esempio, un esperimento scientifico può essere illustrato dalle/gli studentesse/i attraverso una presentazione multimediale, un podcast, un diagramma di flusso, ecc.

Per differenziare i processi di insegnamento-apprendimento è possibile inoltre introdurre mappe mentali, attività graduali, lavori in piccoli gruppi, ecc. (Tomlinson, 2022). Altre modalità di differenziazione possono essere date dal ricorso a metodologie quali, ad esempio, il curriculum a livelli, il learning menu (Pinnelli, 2019), la didattica aperta (Demo, 2017), i giochi di ruolo, l'uso di organizzatori grafici, la predisposizione di centri di interessi che consentano alle/gli allieve/i di individuare le modalità più consone al proprio profilo di apprendimento (Folci, 2019), il lavoro a stazioni (Monauni, 2024), ecc...

Un'ulteriore possibilità di costruire percorsi basati sulla differenziazione è data dal compito autentico inclusivo, di cui si argomenterà nel paragrafo successivo.

3. Dal compito autentico al compito autentico inclusivo

Il costrutto di "compito autentico" è stato elaborato, in ambito nazionale e internazionale, da un cospicuo numero di studiosi (Wiggins e McTighe, 2004; McTighe e Wiggins, 2004; Castoldi, 2018; Tessaro, 2014): con tale locuzione si allude a un processo che mira a consentire allo/a studente/essa a costruire la disciplina attraverso il coinvolgimento in attività «che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori

dell'allievo» (Tessaro, 2014, p. 109). Come osserva Castoldi (2018), il semplice far riferimento alla vita reale non costituisce una prerogativa necessaria e sufficiente affinché un compito possa essere considerato autentico: pensiamo, ad esempio, ai problemi di matematica che vengono assegnati alle/gli allieve/i. Questi, pur essendo fortemente ancorati, nonché ispirati, a situazioni concrete, non possono, di per sé, essere considerati Authentic. Secondo McTighe e Wiggins (2004), il compito autentico, per essere considerato tale, deve essere orientato al “fare”, simulando i contesti reali (ad esempio, la redazione di un giornale, un'agenzia pubblicitaria, ecc.). Per tale ragione, deve proporre compiti sfidanti e complessi che, per il loro svolgimento, richiedono agli/lle studenti/esse la ricerca di soluzioni creative e innovative. In tal modo, queste/i sono chiamati a svolgere un'ampia mole di attività: consultare in modo appropriato le fonti, osservare in modo critico i processi attivati, sperimentare approcci diversificati per la soluzione di un problema, dopo aver analizzato in modo adeguato i feedback ricevuti.

La centralità dell'azione è tenuta in considerazione anche da Herrington, Reeves e Oliver (2009; 2013), per i quali il compito autentico dovrebbe rispondere il più possibile al principio del “realismo cognitivo”: ciò implica che questo, pur non essendo necessariamente sovrapponibile con una situazione effettivamente esistente, deve comunque tenere in considerazione e richiamare quanto agito nella realtà.

Inoltre, le attività proposte dovrebbero essere scarsamente definite, in modo tale da consentire agli/lle studenti/esse di individuare, in forma individuale e di gruppo, diverse opzioni e strategie di risoluzione, avvalendosi di una pluralità di prospettive e risorse, considerate in chiave interdisciplinare. Per tale ragione, il compito autentico deve prevedere la realizzazione di prodotti che abbiano valore di per sé, piuttosto che porsi come degli esercizi preparatori per ulteriori prove. Infine, dovrebbe porsi in continuità con il momento valutativo, che ne rappresenta un elemento costitutivo.

Tra le prospettive di Mc Tighe e Wiggins e di Herrington, Reeves e Oliver esistono notevoli elementi di continuità: in entrambe si sottolinea l'importanza che il compito sia complesso, aderente (non sovrapponibile) a una situazione reale, nonché aperto a diverse strategie di risoluzione. L'enfasi posta alle attività di ricerca, inoltre, fa emergere l'importanza del contesto di apprendimento, inteso come ambito privilegiato per garantire la collaborazione reciproca tra le/gli allieve/i.

Tali caratteristiche richiamano fortemente gli elementi fondamentali della didattica inclusiva che, come visto precedentemente, ha come cardine i concetti di cambiamento, differenza e relazioni (tra allievo/docente; tra allieve/i, ecc.).

Sulla base di tali premesse, ci siamo quindi chiesti se e in che modo sia possibile strutturare un compito autentico in modo tale da renderlo effettivamente inclusivo. A nostro avviso, il compito autentico inclusivo, per essere considerato tale, deve rispondere ai principi propri della differenziazione didattica illustrati precedentemente. Deve, cioè, consentire all'allieva/o di compiere, partendo da una struttura comune condivisa con tutta la classe, una o più scelte in merito a: contenuto; processo; prodotto; obiettivi di apprendimento; spazi e luoghi di apprendimento.

Abbiamo così elaborato un modello di riferimento – per ora approfondito dal punto di vista teorico – che presenta le seguenti caratteristiche (Travaglini, 2025, p. 198):

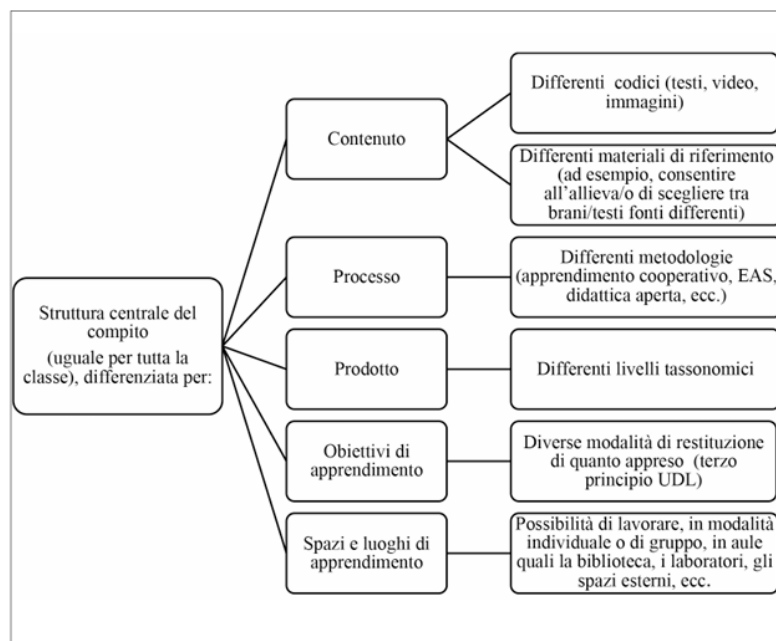


Fig. 1: Il compito autentico inclusivo: strategie di differenziazione (Travaglini, 2025, p. 198)

Come si evince dalla figura 1, di fronte a una richiesta comune, che corrisponde alla struttura centrale del compito, le/gli allieve/i hanno la possibilità di scegliere i diversi percorsi da compiere per realizzare quanto richiesto dal/la docente. In linea con il modello della differenziazione didattica proposto da Tomlinson & Imbeau (cfr. tabella 1), le opzioni riguardano il contenuto, il processo, il prodotto, gli obiettivi di apprendimento e, infine, gli spazi e i luoghi di apprendimento. Si tratta, in altre parole, di prevedere un compito aperto, complesso, che contempli differenti possibilità di svolgimento e di esecuzione, in luoghi e contesti alternativi rispetto alla sola aula scolastica. In tal modo, è possibile prevedere che, all'interno della stessa unità oraria (generalmente coincidente con "l'ora di lezione"), le/gli allieve/i possano svolgere attività e compiti diversi nell'ambito di una medesima cornice di riferimento e, soprattutto, in vista di un comune obiettivo.

La realizzazione di un compito autentico inclusivo richiede al docente il rispetto di una serie di passaggi, che qui sintetizziamo (Travaglini, 2025):

1. fase preliminare, che afferisce a tutto ciò che riguarda la predisposizione delle diverse attività. Si tratta, nello specifico, di:
 - porsi domande adeguate sulla natura e sulla finalità di ciò che sta progettando. In tal caso, la/il docente deve identificare le conoscenze e le abilità necessarie per lo svolgimento delle attività, nonché i materiali e le risorse ritenuti più adatti (Wiggins & McTighe, 2004, p. 39);
 - individuare le competenze e le abilità disciplinari, sociali e prosociali da raggiungere, basandosi sui prerequisiti osservati nelle/gli allieve/i;
 - individuare la struttura portante del compito.

2. fase intermedia, che riguarda l'espletamento di quanto stabilito nella fase precedente.

Per un corretto andamento delle attività, è necessario tuttavia che la progettazione del compito sia opportunamente formalizzata, attraverso una consegna specifica da parte del/la docente, che può avvenire attraverso una scheda del seguente tipo:

Titolo del Compito:		
Consegna:		
	Opzioni	Scelta della/o studente
Quali prodotti realizzare:		
In che modo:		
Tempi:		
Materiali:		
Risorse disponibili (strumenti, consulenze, opportunità, ecc.):		
Strumenti di valutazione ³³ :		

Tab. 2 Scheda di consegna del compito autentico inclusivo (Travaglini, 2025, pp. 205-206)

3. fase conclusiva, rivolta alle attività di verifica e di valutazione, che devono mirare all'analisi sia del compito stesso, sia del processo di apprendimento. È necessario, a tal proposito, stabilire procedure chiare, che si avvalgano di strumenti sia quantitativi sia qualitativi (Corsini, 2023).

4. Il compito autentico inclusivo: esemplificazioni

Il compito autentico inclusivo può essere applicato a una molteplicità di situazioni di apprendimento, in relazione a tutti i percorsi di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. L'idea di fondo,

³³ È preferibile che le attività di verifica e valutazione siano stabiliti dal/la docente.

infatti, è che le/gli allieve/i, sulla base di un unico input, possano sviluppare una serie di percorsi in modo aperto e creativo.

Affinché ciò si verifichi, è necessario tuttavia fornire uno stimolo adeguato, aperto, nonché ispirato alla vita reale. McTighe e Wiggins (2004), a tal proposito, suggeriscono una serie di opzioni e situazioni che possono guidare i docenti nella predisposizione delle attività. Queste possono fare riferimento a:

- ruolo degli/studenti/esse: artista o illustratore/trice, autore/autrice, biografa/o, giornalista; candidata/o a un concorso; personaggio dei fumetti, ricercatore/trice, ecc., nutrizionista;
- ruolo del/la destinatario/a: membri di commissione (scolastiche, fondazioni, società civile), dirigente di un'azienda; clienti o consumatori/trici, amiche/i, governanti o funzionari/e pubblici/che, membri di una giuria, spettatori/trici; lettori/trici;
- prodotti da realizzare: saggio, articolo di giornale, lettera, fumetto, podcast, video, ecc...

Combinando questi diversi elementi, è possibile creare dei compiti autentici inclusivi che rispondano alle caratteristiche precedentemente individuate.

Di seguito due esempi possibili da applicare nella scuola secondaria di secondo grado:

1. Filosofia (classe terza):

Formulazione del compito:

“Siete delle/i giornaliste/i cui è stato assegnato l'incarico di svolgere un report che illustri le teorie dei presocratici. Dovete restituire a un pubblico di ascoltatori/trici o lettori/trici il percorso riflessivo proprio degli autori studiati, evidenziando elementi di continuità e discontinuità tra le diverse teorie”.

Tale proposta può essere differenziata a livello di:

- contenuto: tale aspetto riguarda sia le attività delle/i docenti le/i quali, secondo i principi dell'Universal Design for Learning, sono chiamati a progettare differenti forme di rappresentazione (Cast, 2024), sia le opzioni adottate dalle/gli allieve/i. In tal caso, queste/i hanno la possibilità di individuare autori e contenuti da approfondire in modo più specifico, tenendo conto anche dei propri interessi.
- processo: le/gli allievi, in questo caso, possono decidere se lavorare da soli, in coppia o in gruppo³⁴, facendo riferimento a differenti metodologie (apprendimento cooperativo, learning by doing, lavoro a stazioni, centri di interesse, ecc.);
- prodotto: le/gli allieve/i possono realizzare un prodotto a scelta, tra: un podcast, una tavola rotonda, un elaborato multimediale, un dialogo, una drammatizzazione, ecc.
- obiettivi di apprendimento: le/gli allieve/i sono coinvolti in un processo di apprendimento che si pone in linea con il proprio profilo di apprendimento. In linea con la teoria tassonomica (Bloom et al., 1959), gli obiettivi possono riguardare aspetti quali: richiamare e sintetizzare il pensiero di uno o più autori,

³⁴ In tal caso è preferibile che la composizione dei gruppi di lavoro sia stabilita dalle/i docenti.

confrontare teorie diverse, evidenziare gli elementi di continuità tra passato e presente, ecc.;

- spazi e luoghi di apprendimento: le/gli allieve/i possono condurre le proprie attività in luoghi quali l'aula scolastica, il laboratorio informatico, il teatro o aula forum, ecc.

Il compito può essere inoltre arricchito, secondo una prospettiva interdisciplinare, da riflessioni maturate in ambito scientifico (i filosofi scienziati), sociologico (l'evoluzione del rapporto uomo natura), artistico (la natura come fattore di ispirazione), ecc...

2. Scienze naturali (triennio):

“Siete delle/i nutrizioniste/i ai quali è stato assegnato il compito di formulare delle proposte al Consiglio d'istituto della vostra scuola per rinnovare i distributori di alimenti presenti all'interno dell'istituto. Le proposte devono essere sostenibili dal punto di vista qualità/prezzo, oltre a incentivare l'adozione di stili di vita salutari”.

Tale proposta può essere differenziata nel seguente modo:

- contenuto: in questo caso, le/gli hanno la possibilità di individuare una o più categorie alimentari sulle quali concentrare la propria attenzione.
- processo: le/gli allievi, in questo caso, possono progettare, in piccoli gruppi, un'attività di ricerca, volta a individuare le preferenze alimentari dei/le propri/e compagni/e; cooperare grazie al jigsaw (che per sua natura prevede la circolarità tra gruppi di base e gruppi tecnici); lavorare in modo individuale, in attività preliminari di studio e ricerca, ecc.
- prodotto: le/gli allieve/i possono realizzare un prodotto a scelta, tra: una brochure, una relazione, un elaborato multimediale, un dossier, ecc.
- obiettivi di apprendimento: in linea con la teoria tassonomica (Bloom et al., 1956) gli obiettivi possono riguardare aspetti quali: richiamare e sintetizzare le caratteristiche nutrizionali di diversi alimenti, confrontare il rapporto qualità/prezzo; formulare proposte che tengano conto delle caratteristiche individuali di ogni potenziale fruitore/rice, ecc.
- spazi e luoghi di apprendimento: le/gli allieve/i possono condurre le proprie attività in luoghi quali l'aula scolastica, il laboratorio informatico, le aule deputate al confronto degli organi istituzionali della propria scuola, i luoghi che perseguono finalità commerciali (es. supermercato, aziende, ecc.).

Anche in questo caso, numerose possono essere le occasioni di interdisciplinarietà: si pensi ad esempio, ai contributi provenienti dalla statistica (per lo svolgimento di attività di ricerca), dall'educazione civica (per la promozione di uno stile di vita salutare), dal diritto (l'importanza dei processi partecipativi), ecc...

I due esempi, seppur nella loro diversità, evidenziano la centralità delle competenze di cittadinanza, sia per le finalità alle quali sono dirette sia in quanto richiedono, per il loro svolgimento, l'attivazione delle abilità sociali e prosociali che, come visto nel paragrafo precedente, sono intimamente connaturate allo sviluppo di contesti inclusivi.

5. Conclusioni

Il compito autentico inclusivo può costituire un approccio significativo alla costruzione di contesti equi e accessibili, in quanto ispirato ai principi della differenziazione didattica richiamati precedenti. Tuttavia, è necessario precisare che il suo utilizzo, per risultare incisivo, deve essere accompagnato da una riflessione sistematica da parte delle/i docenti sui significati che – in maniera spesso implicita, ma non per questo meno rilevante – accompagnano i processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta dei cosiddetti “impliciti pedagogici” (Medeghini, 2011), con i quali sono interpretati i fenomeni educativi. Il primo, a cui è necessario prestare attenzione, è dato dalla tendenza a considerare migliori – e, in quanto tali, auspicabili – le attività didattiche che corrispondono ai livelli più elevati della scala tassonomica. Ciò potrebbe condurre a svalutare un compito che, in apparenza, presenta un minore livello di complessità e, in quanto tale, ritenuto maggiormente appropriato alle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali. Tale rischio può essere arginato tenendo in considerazione che all’interno di un medesimo compito coesistono differenti sfere di complessità, che richiedono di essere affrontate in modo congiunto per giungere alla realizzazione di quanto previsto e atteso. Inoltre – aspetto di non minore importanza – la complessità non riguarda un concetto statico, un paradigma a cui fare riferimento in modo rigido: ciascun/a allievo/a può raggiungere obiettivi tassonomicamente elevati, costruiti secondo la prospettiva dell’individualizzazione e della personalizzazione (Baldacci, 2005), raggiungendo così una propria sfera di eccellenza, unica e irripetibile. Al contrario, spesso le attività proposte alle/gli allieve/i con bisogni educativi speciali sono etichettate dalle/gli stesse/i docenti specializzate/i al sostegno come “semplici”. È bene considerare, in tal caso, come la cosiddetta semplicità sia una proprietà delle attività che il/la docente sceglie intenzionalmente, e non possa essere pertanto attribuita a un determinato profilo cognitivo. In altre parole, la/il docente propone attività considerate “semplici” in quanto ritiene erroneamente che a un discente con un determinato profilo non possano essere proposte attività che richiedano soluzioni aperte e creative. In questo caso, ci troviamo di fronte a un pensiero fortemente distorsivo che rischia di perpetrare situazioni di discriminazioni e di esclusione (Amatori, Testa e Travaglini, 2024).

Siamo consapevoli che l’adesione a tale vision richieda un cambiamento strutturale, globale – come evidenziato dalla ben nota Relazione Falcucci del 1977 – dell’intera impalcatura che sorregge l’attuale sistema di istruzione, soprattutto per quel che concerne la scuola secondaria di secondo grado. Per tale ragione, riteniamo che il compito autentico inclusivo – così come altre metodologie – possa risultare efficace nella misura in cui sia accompagnato da un’azione profonda di analisi e rilettura trasversale del complesso insieme di significati e condizionamenti che attraversa il sistema istituzionale-istituito (Vasquez & Oury, 2010). Il rischio, in alternativa, è che sia vista come una tra le tante pratiche che possono contribuire ad arricchire l’offerta formativa, senza incidere tuttavia in modo significativo alla costruzione di una scuola più equa e giusta per tutte e per tutti (Canevaro, 2013). Il nostro auspicio, in tal senso, è di approfondire dal punto di vista empirico le potenzialità del compito autentico inclusivo, elaborando percorsi di ricerca condotti “con” e “per” le/i docenti, volti a indicare ulteriori piste di azione e di riflessione per una scuola equa e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G., Testa, S., & Travaglini, A. (2024). *Didattica della filosofia e processi inclusivi: una ricerca esplorativa in un contesto formativo*. In M. Muscarà, A. Romano & C. Giaconi (eds.). *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. ETS.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja & U. Zona (Eds.). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Bocci F., Guerini I., & Travaglini, A. (2021). *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, Form@re, 21, 1, 8-23. <https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). *Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole*. In *Atti Convegno Internazionale, None excluded. Transforming schools and learning to develop inclusive education/Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva* (pp. 66-70). Università di Bergamo.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org> (ultimo accesso 10 maggio 2025).
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. UTET Università.
- Cottini, L. (2017). *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'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- d'Alonzo, L. (2020). Nuovi bisogni educativi e nuove responsabilità pedagogiche. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 63, 2, 115-122.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy: A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. SensePublishers.
- D'Alessio, S. (2025). L'educazione inclusiva in Italia: un processo di cambiamento non ancora pienamente realizzato. In E. Valtellina (a cura di). *Sulla disabilità. Introduzione ai Disability Studies* (pp. 269-285). Utet.
- Demo, H. (2017). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Demo, H. (2024). *La didattica inclusiva*. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.). *Manuale per l'inclusione* (pp. 95-105). Scholé.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Carocci.
- Fiorucci, A. (2016). *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1, 47-66.
- Folci, I. (2019). *La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 37-43. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-05>

- Franceschini, G. (2023). *Che cos'è l'inclusione? Riflessioni e proposte operative. Studi sulla Formazione*, 26, 195-203. <http://doi.org/10.36253/ssf-14608>
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2009). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2013). Authentic learning environments. *Handbook of research on educational communications and technology*, 401-412.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Nuova edizione. Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La Didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Erickson.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Medeghini, R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95-128). FrancoAngeli.
- Medeghini, R., & al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Medeghini, R., a cura di (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Erickson.
- Monauni, A. (2024). *La differenziazione didattica*. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.). *Manuale per l'inclusione* (pp. 106-113). Scholé.
- Paloma, F. G., Ianes, D., Demo, H., Damiani, P., & Dell'Anna, S. (2024). *Inclusiva o speciale? Tensioni e dilemmi di un'educazione per tutte e tutti nella ricerca e nella didattica*. In SiPes. *L'inclusione non si ferma: Cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 133-150). Erickson.
- Pinnelli, S., a cura di (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Pensa Multimedia.
- Tessaro F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests? Formazione & insegnamento*, 12(2), 77-88.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice?*. *Theory into practice*, 44, 3, 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni* (a cura di L. d'Alonzo). Scholé.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2012). *Conduire e gestire una classe eterogenea*. LAS.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.

Travaglini, A. (2021). *Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento*. In M. Buccolo, F. Pilotti & A. Travaglini. *Costruire una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva* (pp. 23-589). FrancoAngeli.

Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*. Guerini Scientifica.

Vasquez, A., & Oury, F. (2010). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Erickson.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.