



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: aprile 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Teaching strategies: inclusion in the age of globalization**

### **Strategie didattiche: l'inclusione nell'età della globalizzazione**

*di*

Riccardo Sebastiani

[r.sebastiani@unilink.it](mailto:r.sebastiani@unilink.it)

Link Campus University

#### **Abstract:**

The promotion of inclusive and effective teaching practices in heterogeneous classrooms has become a crucial educational imperative. Scientific research, in constant evolution, offers a robust empirical foundation for designing pedagogical interventions focused on inclusion. As highlighted by Hattie (2021), "Research guides us in identifying which teaching practices have the most significant impact on student learning, underscoring the importance of implementing strategies such as formative feedback and clear definition of learning objectives." Through a critical review of empirical research, analysis of current trends, and examination of relevant educational theories, this article will delve into the key pillars of inclusive and effective teaching in diverse contexts, emphasizing the significance of differentiated instruction, the utilization of flexible teaching technologies and resources, as well as the promotion of a collaborative learning environment.

**Keywords:** Inclusion, Research, Educational Practices.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16205

**Abstract:**

La promozione di pratiche didattiche inclusive ed efficaci nelle classi eterogenee è diventata un imperativo educativo cruciale. La ricerca scientifica, costantemente in evoluzione, offre una solida base empirica per la progettazione di interventi pedagogici finalizzati all'inclusione. Come sottolineato da Hattie (2021) "La ricerca ci guida nell'identificare quali pratiche didattiche hanno l'effetto più significativo sull'apprendimento degli studenti, evidenziando l'importanza di mettere in atto strategie come il feedback formativo e la chiara definizione degli obiettivi di apprendimento." Attraverso la revisione critica di indagini sperimentali, analisi di tendenze attuali e l'esame di teorie educative rilevanti, saranno presi in esame i principali pilastri per una pratica didattica inclusiva ed efficace in contesti eterogenei evidenziando l'importanza della differenziazione dell'insegnamento, l'impiego di tecnologie e risorse didattiche flessibili, nonché la promozione di un ambiente di apprendimento collaborativo.

**Parole chiave:** Inclusione, ricerca, pratiche didattiche.

**1. Introduzione**

La consapevolezza dell'impatto delle forze trasformative nella società contemporanea facilitato dalla globalizzazione, richiede un'analisi approfondita delle implicazioni sociali, educative e didattiche. Questa analisi diventa fondamentale perché, tali forze, non solo riflettono il cambiamento ma anche la necessità di adattamento e innovazione nei settori che costituiscono il tessuto sociale.

Per il suo statuto epistemologico la Didattica, intesa come scienza, è destinata a essere radicalmente influenzata dal continuo progresso scientifico. La personalizzazione dell'apprendimento, l'accesso a risorse educative avanzate e la trasformazione delle metodologie didattiche sono solo alcuni dei temi dai quali partire per contribuire ad un sistema educativo più efficace ed equo. Quello che viene evidenziato in una società globale altamente specializzata e caratterizzata da sistemi complessi è la necessità di sviluppo di nuove strategie di ricerca che “definiscano una mappa chiara dello stato dell'arte del settore. Una simile mappa dovrebbe indicare le piste più promettenti per il futuro della ricerca come anche le alternative inadeguate o scorrette.” (Bloom, 1966, p. 219).

La ricerca scientifica, che ha permesso alla medicina, alla fisica, all'astronomia etc... di fare sostanziali scoperte e passi avanti, offre la possibilità di adattare l'insegnamento alle esigenze individuali degli studenti, creando un ambiente didattico più inclusivo ed efficace. Attraverso l'analisi predittiva dei bisogni degli studenti, si può fornire un supporto personalizzato, superando le barriere tradizionali dell'apprendimento. Parallelamente all'evoluzione tecnologica, l'educazione deve concentrarsi sulla coltivazione delle capacità critiche e riflessive. Le persone, infatti, devono essere preparati a comprendere e valutare l'impatto del progresso scientifico e tecnologico sulla società, incoraggiando la partecipazione informata e il pensiero critico. È proprio in questo contesto che la diversità delle classi rappresenta una sfida e un'opportunità. L'obiettivo di promuovere pratiche didattiche inclusive ed efficaci richiede un approccio informato basato su evidenze scientifiche

affinché la ricerca, in continua evoluzione, possa fornire il fondamento empirico essenziale per guidare l'innovazione pedagogica.

La differenziazione dell'insegnamento, l'impiego di tecnologie e risorse didattiche flessibili e la promozione di un ambiente di apprendimento collaborativo emergono come elementi chiave. La differenziazione, secondo Tomlinson (2004), è essenziale per personalizzare l'insegnamento alle diverse esigenze degli studenti. Le tecnologie innovative, come suggerito da Mishra e Koehler (2008), possono migliorare l'accessibilità e l'engagement degli studenti.

Lo scopo di questo articolo è quello di fornire una revisione critica di indagini sperimentali, analisi di tendenze attuali verso l'innovazione pedagogica e l'identificazione delle migliori pratiche didattiche per la formazione degli insegnanti. L'obiettivo finale è orientare la pratica didattica verso un modello inclusivo, migliorando il rendimento degli studenti e promuovendo il loro benessere socio-emotivo. La ricerca scientifica emerge come guida fondamentale per la promozione di pratiche didattiche inclusive ed efficaci e l'approccio basato su evidenze scientifiche offre una struttura solida per affrontare le sfide e sfruttare le opportunità presenti nelle classi eterogenee. Solo attraverso un impegno concreto verso l'innovazione e l'orientamento alle evidenze, possiamo plasmare un futuro educativo che rispecchi la diversità della nostra società in rapido cambiamento.

## **2. Ottimizzare la sintesi tra ricerca e metodologie didattiche**

Nel panorama educativo contemporaneo, caratterizzato da una rapida successione di cambiamenti sociali, tecnologici e culturali, emerge la necessità di un'analisi critica che si adatti alle dinamiche in continua evoluzione e che permetta di ordinare la pluralità degli stimoli, formali e informali, che ruotano intorno all'apprendimento. C'è la necessità crescente di rivere gli obiettivi che il sistema educativo si pone e di come e se questi obiettivi vengono raggiunti. Come sottolineato da Hattie (2021) nel suo lavoro su "Visible Learning", l'educazione si trova di fronte a sfide sempre più complesse e opportunità inedite, richiedendo una riflessione approfondita per armonizzare la teoria con la pratica. Hattie dice: "nel campo dell'istruzione, uno dei messaggi più duraturi è che "tutto sembra così funzionare". È difficile trovare insegnanti che affermino di essere insegnanti "sotto la media", e tutti quanti (genitori, politici, dirigenti scolastici) hanno una ragione per spiegare la loro particolare visione dell'insegnamento. In effetti la solita retorica sui processi di apprendimento sembra validare il "tutto va bene" (Hattie, 2021, p. 1). Le parole di Hattie (2021) stimolano un'analisi critica e approfondita che si concentra sulle crescenti diversità degli studenti per rappresentare un fondamentale punto di partenza che favorisca la comprensione delle dinamiche educative contemporanee. Partire dalle differenze, infatti, è il principio primo dell'agire educativo. Nel sottolineare l'ascesa del nichilismo, che è la negazione di ogni valore e quello che Nietzsche chiama "il più inquietante fra tutti gli ospiti" (Galimberti, 2007), il mero tecnicismo non tende a uno scopo, non produce senso, non svela verità ma cerca solo di far funzionare ciò che deve funzionare. Applicare il tecnicismo in educazione significa riporre i concetti di persona, identità, libertà, senso, in un'età pre-tecnologica. Non si tratta, quindi, di pensare a nuove metodologie e/o strategie didattiche ma partire dall'assunto che la persona non è completa se all'istruzione non si affianca anche un'educazione alla personalità.

Nell'educare alla personalità, come sottolineato da Traversetti e Rizzo (2022), la diversità degli studenti è un elemento centrale e richiede un approccio consapevole e inclusivo. Questo implica un

riconoscimento profondo di molteplici sfaccettature come le differenze culturali, linguistiche, socioeconomiche e di abilità, che caratterizzano la popolazione studentesca attuale. Un approccio consapevole implica un'attenzione attenta e informata alle singole caratteristiche degli studenti, consentendo agli educatori di comprendere appieno le loro esigenze, aspirazioni e sfide. Questo livello di consapevolezza consente di personalizzare l'insegnamento e di adattare le metodologie didattiche per rispondere in modo mirato alle diverse necessità presenti nella classe.

L'attenzione alle differenze individuali riveste un ruolo educativo di fondamentale importanza perché considera le diversità implicite e promuove il rispetto per la varietà di caratteristiche presenti nella comunità educativa oltre che orientare l'insegnamento e l'apprendimento in modo personalizzato consentendo, così, di soddisfare le esigenze e valorizzare le potenzialità di ciascuno studente. In termini più chiari, l'importanza educativa delle differenze individuali si basa sulla prospettiva di insegnare e educare con l'obiettivo primario di promuovere il rispetto per la diversità intrinseca a ciascun individuo. La consapevolezza della nostra unicità diventa il cardine su cui si fonda il percorso educativo, consentendo a ognuno di intraprendere la propria strada verso la costruzione della conoscenza. Non si tratta solo di accettare ciò che è diverso ma di creare un ambiente in cui ogni discente si senta apprezzato e dove si valorizzino le differenze individuali degli attori all'interno del contesto educativo. Questa prospettiva, incentrata sull'inclusività, va oltre la semplice analisi, spingendosi verso la creazione di un ambiente educativo in cui ogni discente si senta autenticamente apprezzato e integrato. L'approccio inclusivo, in quest'ottica, suggerisce che non si tratta solo di tollerare le differenze, ma di abbracciarle attivamente come risorse che arricchiscono l'esperienza di apprendimento. Questo implica la creazione di una cultura scolastica che celebra la diversità e la considera un elemento fondamentale per il successo educativo. In un ambiente così ottimizzato, gli insegnanti sono incoraggiati a comprendere le singole esigenze e stili di apprendimento degli studenti, favorendo un approccio personalizzato che risponda alle caratteristiche uniche di ciascun discente. La prospettiva di Calvani (2012), incentrata sulla progettazione attenta delle lezioni, si allinea perfettamente con questo approccio inclusivo. La progettazione delle lezioni, secondo Calvani (2012), dovrebbe considerare attentamente le caratteristiche individuali degli studenti al fine di rendere l'apprendimento significativo e coinvolgente. Ciò implica la necessità di adattare le strategie didattiche, i materiali e gli strumenti educativi in modo da rispecchiare la diversità presente nella classe. L'approfondimento della prospettiva di Calvani (2012) offre una base solida per la promozione di un ambiente educativo che valorizzi e rispetti le differenze individuali degli studenti. Questo approccio non solo favorisce un apprendimento più significativo, ma contribuisce anche a coltivare una cultura scolastica inclusiva e accogliente, preparando gli studenti a essere cittadini consapevoli e rispettosi della diversità nella società. All'interno del panorama di ricerca che include le prospettive di Hattie (2021), Traversetti/Rizzo (2022) e Calvani (2012), risulta imperativo condurre confronti empirici e analisi critiche con altri studi di rilevanza internazionale. Questa approfondita esplorazione si propone di arricchire ulteriormente la nostra comprensione delle complesse dinamiche educative globali.

Un importante contributo a questo dibattito è emerso dalla ricerca condotta da PISA (Programme for International Student Assessment, 2022), un programma dell'OCSE che valuta regolarmente le competenze degli studenti in matematica, lettura e scienze in diverse nazioni. L'analisi critica dei risultati di PISA (2022) può fornire insight significativi sulle disparità educative tra paesi e offrire

spunti per comprendere meglio come fattori culturali, economici e sociali influenzino le performance degli studenti. Uno degli aspetti rilevanti da considerare è l'indice ESCS<sup>1</sup> (Economic, Social, and Cultural Status) utilizzato da PISA, che fornisce una misura del livello economico, sociale e culturale degli studenti. Se consideriamo tale indicatore alla luce delle prospettive di Traversetti e Rizzo (2022), che sottolineano l'importanza di adottare strategie didattiche inclusive per affrontare la diversità degli studenti, compresa quella socioeconomica, la presenza di differenze significative nelle performance degli studenti in relazione all'ESCS potrebbe indicare sfide sistemiche nell'accesso alle opportunità educative.

D'altro canto, l'analisi comparativa tra paesi può mettere in evidenza modelli distinti di efficacia nell'insegnamento e nell'apprendimento. Ad esempio, considerando le ricerche di Ingersoll e Strong (2011) sull'insegnamento efficace e l'impatto dei programmi di induzione e mentoring per i nuovi insegnanti, potremmo confrontare come le pratiche di supporto all'insegnamento influenzano le disparità educative tra le nazioni.

Nel confronto un approccio critico è fondamentale, come sottolineato da Hattie (2021), il quale mette in guardia dall'eccessiva fiducia nelle valutazioni superficiali che suggeriscono che tutto sembra così funzionare. Un'analisi approfondita dovrebbe considerare non solo le differenze nei risultati, ma anche i contesti educativi specifici in cui si verificano.

Negli ultimi anni, l'interesse è stato riconosciuto come un elemento cruciale per il successo nell'apprendimento perché "l'interesse degli studenti è un aspetto della pratica educativa che è stato descritto come critico e complesso perché c'è bisogno di dettagli migliori su come "gli studenti si comportano, sentono e pensano" (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004, p. 59). Nonostante ciò, gli educatori si confrontano ancora con sfide significative nel lavorare con studenti poco motivati all'interno delle istituzioni scolastiche (Hidi & Harackiewicz, 2000) e, spesso, attribuiscono agli studenti la presenza o l'assenza di interesse senza rendersi conto del ruolo fondamentale che potrebbero svolgere nel promuovere e stimolare l'interesse ad apprendere (Lipstein & Renninger, 2006).

L'ostacolo nell'interpretazione di questo fenomeno potrebbe essere attribuibile a idee errate radicate nelle ricerche sull'interesse professionale, le quali hanno spesso enfatizzato la durata e la stabilità degli interessi preesistenti (Roberts & Del Vecchio, 2000). Per cercare di indagare e capire le dinamiche che stanno dietro alla genesi dell'interesse, Hidi e Renninger nel loro articolo "The Four-Phase Model of Interest Development (2020) propongono un "Modello a quattro fasi di sviluppo dell'interesse" che mira a delineare la genesi dello sviluppo e della persistenza.

---

<sup>1</sup> L'ESCS, o "Economic, Social, and Cultural Status" (Status Economico, Sociale e Culturale) emerge come uno strumento cruciale per fornire informazioni rilevanti nel settore dell'istruzione. L'analisi approfondita dei suoi indicatori offre una visione dettagliata delle dinamiche socioeconomiche e culturali. Questa comprensione approfondita consente di sviluppare strategie più efficaci, mirate all'equità e in grado di affrontare le esigenze specifiche degli studenti. La presenza dell'ESCS nel processo decisionale sottolinea l'importanza di adottare un approccio basato su evidenze nella formulazione delle politiche educative. Utilizzando dati accurati e affidabili, si possono progettare interventi mirati che affrontano in modo appropriato le sfide socioeconomiche e culturali presenti nel sistema educativo. Promuovendo un approccio basato su evidenze, l'ESCS contribuisce a plasmare un sistema educativo più equo e inclusivo. Le politiche formulate sulla base di informazioni accurate hanno maggiori probabilità di essere efficaci nel migliorare l'accesso all'istruzione, riducendo le disparità e garantendo un ambiente educativo che risponda alle esigenze diversificate degli studenti. In questo modo, l'ESCS diventa uno strumento chiave per guidare decisioni informate e sostenere la creazione di un sistema educativo più equo e rispondente alle esigenze della società.

Il modello che Hidi e Renninger (2020) propongono è basato su studi empirici che riguardano l'interesse messo in relazione all' apprendimento.

Le ricercatrici identificano quattro fasi sequenziali e distinte:

1. l'interesse situazionale innescato;
2. l'interesse situazionale mantenuto;
3. l'interesse individuale emergente;
4. l'interesse individuale ben sviluppato.

Con il loro modello Hidi e Renninger (2020) vogliono fornire una descrizione dettagliata di come l'interesse si possa sviluppare e consolidare in un arco temporale che guarda al futuro e, nel farlo, identificano nei docenti il compito di definire i modi in cui possono supportare gli studenti nello sviluppare l'interesse per specifici contenuti. È facilmente intuibile che la variabile motivazionale rifletta uno stato psicologico di coinvolgimento e una predisposizione a riavvicinarsi nel tempo a specifici contenuti, quindi è opportuno che venga fatta una distinzione con altre variabili motivazionali attraverso l'inclusione di componenti affettivi interagenti: l'affetto, l'emotività, la capacità empatica del docente possono essere un modo per stimolare l'interesse in situazione scolastiche, personali o sociali particolarmente critiche.

Oltre alle variabili motivazionali anche l'origine biologica dell'interesse viene presa in esame dalla ricerca neuroscientifica, che identifica circuiti cerebrali specifici coinvolti nel processo. Questo sottolinea il carattere innato ed evolutivo del sistema di ricerca, sostenendo che l'interesse è una risposta fisica, cognitiva e simbolica del soggetto verso il contenuto.

Un elemento distintivo dell'interesse è la sua natura interattiva con il contenuto: sebbene la predisposizione alla curiosità sia intrinseca alla persona, il contenuto e l'ambiente definiscono la direzione dell'attenzione e contribuiscono al suo sviluppo e alla sua evoluzione. Le condizioni educative, l'organizzazione dell'ambiente e gli sforzi personali possono influenzare positivamente lo sviluppo dell'interesse.

Quello che emerge in maniera preponderante è che la sintesi tra ricerca e metodologie didattiche richiede un impegno costante per affrontare le sfide in evoluzione del contesto educativo. L'attenzione alle differenze individuali, la promozione di un ambiente inclusivo e la comprensione approfondita dell'interesse degli studenti emergono come pilastri cruciali per plasmare un sistema educativo che prepari gli studenti a essere cittadini consapevoli, rispettosi della diversità e motivati nel loro percorso di apprendimento.

### **3. Un approccio integrato alla didattica inclusiva**

Il panorama educativo contemporaneo è caratterizzato da una crescente attenzione verso l'adozione di pratiche didattiche inclusive, mirate a soddisfare le diverse esigenze degli studenti anche se il concetto di inclusione scolastica ha fatto il suo ingresso nel dibattito pedagogico italiano negli anni '90, segnando una rivoluzione nel modo di concepire l'educazione: da una prospettiva centrata sull'integrazione degli alunni con disabilità, si è evoluti verso un modello di didattica inclusiva che mira al pieno sviluppo formativo di tutto il gruppo classe.

Il passaggio dall'integrazione all'inclusione nella scuola italiana è cruciale per comprendere l'attuale fase del contesto educativo. È essenziale chiarire che integrazione e inclusione non sono sinonimi: l'integrazione scolastica si riferisce a una strategia didattica mirata alla partecipazione delle persone

con disabilità. Al contrario, l'inclusione si propone di coinvolgere tutti gli studenti, valorizzando appieno il potenziale di apprendimento dell'intero gruppo classe. Questa transizione allarga notevolmente il campo d'azione della didattica, inserendosi in un contesto educativo di crescente complessità. Questo approccio supera l'idea di "normalità" basata sull'omogeneità degli studenti, per abbracciare la visione di una classe caratterizzata da una vasta pluralità di bisogni e necessità individuali. I problemi legati all'insegnamento verso persone con disabilità diventano così una specifica manifestazione di questioni che coinvolgono, in modi diversi e a volte mascherati, anche gli altri alunni. Dal punto di vista didattico, la conseguenza più significativa di questa evoluzione è il superamento dell'illusione che una strategia didattica standardizzata sia possibile: la didattica inclusiva diventa una trasformazione dell'ambiente educativo che coinvolge e favorisce l'intera comunità scolastica, non solo gli alunni con disabilità.

La didattica inclusiva si distingue per il suo approccio che non parte dalla classificazione degli alunni, ma piuttosto considera il gruppo come punto di partenza e arrivo della sua attenzione metodologica. Sin dall'inizio delle attività scolastiche, il gruppo è unico e richiede un'attività di ascolto, lettura e interpretazione per comprendere e valorizzare le differenze interne. Nella fase iniziale, la didattica inclusiva evita l'uso massiccio di prove oggettive di valutazione, poiché queste tendono a generare partizioni e gerarchie interne al gruppo classe, al contrario, l'obiettivo è formare un gruppo coeso in cui ogni individuo si sente accettato e valorizzato, promuovendo relazioni sociali come risorse da sviluppare gradualmente. Le attività didattiche iniziali, come giochi di conoscenza e attività di formazione del gruppo, svolgono un ruolo cruciale perché, in questa fase, l'insegnante agisce come regista attento dell'ambiente educativo, osservando, documentando, sostenendo e incoraggiando con discrezione.

L'importanza della discrezione dell'insegnante emerge come requisito fondamentale per una didattica inclusiva di successo perché implica comportamenti didattici mirati, compreso l'uso relativo del linguaggio scolastico. L'insegnante deve evitare di forzare gli eventi, promuovendo uno sviluppo individuale e la formazione del gruppo classe senza innescare processi competitivi o di adattamento per venire incontro alle diverse esigenze degli studenti, garantendo l'apprendimento e la partecipazione completa di ciascun discente.

Le valutazioni, infatti, non educano se sono concepite e percepite meramente come strumenti meritocratici di premiazione o penalizzazione. Al contrario, si rivelano efficaci quando sono intese come processi che generano conoscenze, utili per modellare le future attività di apprendimento e insegnamento. È comune nell'ambito educativo che gli insegnanti mescolino e alternino diversi approcci valutativi, tenendo conto delle loro funzioni specifiche come quella sommativa o quella formativa (Corsini, 2021). Tuttavia, indipendentemente dalle scelte individuali, ciò che realmente conta è l'orientamento a vedere la valutazione come una strategia didattica integrante. Le ricerche sulle percezioni della valutazione da parte degli insegnanti identificano tre principali interpretazioni del processo valutativo: come mero compito amministrativo, come mezzo di rendicontazione e controllo (su studenti, insegnanti e istituti), o come strumento di indagine per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento. Diversamente dalle prime due, l'ultima prospettiva implica un coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo e si concentra sull'impiego di feedback analitici, tempestivi e accurati, strategie didattiche che, come dimostrato dalle prime ricerche sull'efficacia scolastica, portano a risultati di apprendimento superiori in termini di equità e

qualità. Spesso, infatti, si osserva che le decisioni riguardo agli strumenti di valutazione riflettono un'interpretazione dell'attività di rilevazione più come un obiettivo a sé stante, piuttosto che come un mezzo per affrontare questioni complesse. Si nota, ad esempio, che alcuni insegnanti, una volta determinato il bisogno di raccogliere certe informazioni per completare una sezione di un piano di sviluppo personale (PDP), preferiscono strumenti che promettono efficienza nell'esecuzione del compito, trascurando l'importanza educativa e didattica delle informazioni raccolte. Questa tendenza a trattare le pratiche valutative come fini ultimi, anziché strumenti di trasformazione, suggerisce una visione della valutazione come una mera formalità burocratica, non come un processo potenzialmente trasformativo. Inoltre, la riluttanza a integrare pienamente il processo valutativo nella routine didattica, evidenzia una resistenza a riconsiderare le strutture consolidate, un ostacolo significativo nello sviluppo di ambienti educativi veramente inclusivi (Corsini, 2021).

La scuola, infatti, ha il compito di guidare gli studenti non solo verso obiettivi e competenze specifiche, ma anche verso l'autonomia, l'indipendenza e la consapevolezza di sé e del proprio progetto di vita. Questo processo, centrato sull'etica dell'inclusione, richiede un cambiamento profondo, andando oltre la mera diffusione di politiche e pratiche, per abbracciare un nuovo paradigma culturale e sociale, noto come *inclusive education*.

L' *inclusive education*, secondo la definizione di Booth (2000), è un processo finalizzato ad aumentare la partecipazione degli studenti nella comunità scolastica e nel curriculum di studi, riducendo l'esclusione su tutti i livelli, compresi quelli pratici. Nonostante le sfide siano ancora presenti (Slee, 2001), diversi progetti continuano a promuoverne l'implementazione. Nell'ambito della Conferenza internazionale dell'Unesco (2008) sulla "*Inclusive education: the way of the future*," si è sottolineata la dimensione concettuale dell'educazione inclusiva in relazione ai Bisogni Educativi Speciali, evidenziando la necessità di trasformare il sistema scolastico per accogliere e supportare tutti gli alunni.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) fa riferimento a difficoltà evolutive in ambito educativo e di apprendimento che richiedono interventi educativi speciali (Ianes & Macchia, 2008; OMS, 2002). La sua inclusione nei documenti ufficiali dell'UNESCO, nella legislazione britannica e negli organismi europei evidenzia la tendenza a considerare non solo le disabilità classiche, ma anche altre difficoltà di apprendimento e comportamento (Ianes & Cramerotti, 2013).

L'OCSE (2007) suddivide il concetto di BES in tre macrocategorie: "disabilità," "difficoltà," e "svantaggi." Questa prospettiva, basata sull'osservazione e la valutazione delle reali interazioni tra i fattori ICF, evidenzia la necessità di riconoscere le situazioni BES sulla base di criteri oggettivi come danno, ostacolo e stigmatizzazione sociale.

L'approccio innovativo alla definizione di educazione inclusiva, estendendo il riconoscimento ad altre categorie oltre alle "disabilità classiche", rappresenta una concezione ancora in via di sviluppo ma capace di incontrare le esigenze di tutti gli studenti con bisogni educativi speciali (Ianes, 2005). Questa visione ampliata sottolinea come l'integrazione e l'inclusione delle persone con bisogni educativi speciali costituiscano una fase avanzata di un processo culturale incentrato sulla dignità umana e sui diritti dei disabili a pari opportunità (Zappaterra, 2010).

Nell'ambito della contemporanea prospettiva dell'*inclusive education*, si auspica un radicale cambiamento di prospettiva, facilitato dalla ricollocazione dei bisogni individuali all'interno del panorama più vasto delle molteplici diversità presenti nel contesto scolastico. Questa visione



permetterebbe di considerare ciascuno studente come detentore di bisogni educativi meritevoli di inclusione, superando ogni forma di categorizzazione che potrebbe negare il riconoscimento dell'individuo e identificarlo stereotipatamente in base all'etichetta assegnata.

L'adozione di questa prospettiva modifica l'equazione dell'inclusione, non limitandola solo agli studenti con bisogni educativi speciali, ma estendendola a tutti gli studenti, poiché ciascuno di loro possiede bisogni educativi riconosciuti come opportunità di apprendimento. La scuola inclusiva diventa un diritto per tutti, e la partecipazione ad essa diviene espressione di dignità, autonomia individuale e libertà.

Il perseguimento di una piena inclusione richiede aspetti fondamentali come procedure organizzative, coordinamento, collaborazione e azioni metodologico-didattiche (Cottini *et al.*, 2016). Questo impegno richiede una partecipazione attiva e una riflessione costante. La scuola, per realizzare appieno l'inclusione, deve concepirsi come una *learning organization*,<sup>2</sup> una "comunità che apprende" (Senge, 1990). Questo implica che la scuola sviluppi la capacità di apprendere attraverso processi di riflessione interna ed esterna, utilizzando ciò che è appreso per promuovere innovazioni funzionali al miglioramento delle performance individuali e organizzative.

La scuola, in veste di *learning organization*, promuove e valorizza l'apprendimento come un processo continuo, attivo e collaborativo tra tutti gli attori coinvolti (insegnanti, alunni, dirigente, famiglie, personale tecnico e amministrativo). Si tratta di una comunità in cui l'appartenenza è legata alla disposizione di apprendere, indipendentemente dal ruolo ricoperto all'interno dell'istituzione scolastica. La sua peculiarità risiede nella capacità di autoriflessione sull'andamento professionale dei suoi membri (Bolam *et al.*, 2005). La *learning organization* diventa un modello ispiratore per la scuola, fornendo un framework operativo per promuovere processi di apprendimento continuo (Alessandrini, 2000).

In contrasto con il tradizionale concetto di inclusione, la prospettiva teorica adottata in questo contesto si distacca dalla focalizzazione sulla disabilità o sugli studenti con bisogni educativi speciali, abbracciando un approccio più ampio. L'inclusione, in questa visione, si realizza quando ogni individuo percepisce di essere apprezzato e viene accolta la sua partecipazione. Si riconosce il rischio di esclusione come una sfida da prevenire attivamente, enfatizzando simultaneamente l'importanza del coinvolgimento di tutti gli studenti nella creazione di un ambiente scolastico autenticamente inclusivo. Ciò si concretizza attraverso la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative, orientate a comprendere e rispondere alla vasta gamma di diversità presenti tra gli alunni.

Secondo la prospettiva inclusiva delineata, la scuola si configura come un'istituzione accogliente, dove è il contesto a doversi adattare agli studenti, assicurando il soddisfacimento di tutti i loro bisogni educativi (Ainscow, 1999, 2007; Makoelle & Van Der Merwe, 2014). L'inclusione, dunque, si concentra sulla capacità del sistema scolastico di adattarsi per garantire la partecipazione e il successo

---

<sup>2</sup> Una "learning organization" (organizzazione che apprende) è un modello di gestione e cultura organizzativa che promuove e incoraggia l'apprendimento continuo all'interno di un'istituzione o un'organizzazione. Questo approccio si basa sulla consapevolezza che l'apprendimento costante è fondamentale per adattarsi alle sfide in evoluzione, migliorare le prestazioni e sviluppare innovazioni. In una learning organization, l'apprendimento è considerato un processo continuo e condiviso che coinvolge tutti i membri dell'organizzazione, inclusi insegnanti, studenti, dirigenti, famiglie e personale tecnico-amministrativo.

di tutti gli studenti in contesti regolari, trattandoli come individui anziché appartenenti a specifiche categorie (D'Alessio, 2013).

Questo approccio all'inclusione non è guidato da una pedagogia d'emergenza rivolta a un ideale studente, ma si configura come una pedagogia della consapevolezza. La progettazione pedagogica si rivolge a tutti gli alunni fin dall'inizio, abbracciando e osservando attentamente le differenze, mirando alla promozione individuale per offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale. In questa prospettiva, l'inclusione si sviluppa come un processo consapevole e anticipato, piuttosto che come una risposta reattiva alle necessità emergenti.

#### **4. Le emozioni della scienza: la Warm Cognition come fattore inclusivo**

Quando uno studente affronta situazioni educative permeate da stati emotivi spiacevoli connessi alle emozioni le implicazioni a livello cognitivo ed emotivo possono essere significative. Secondo la teoria dell'impotenza appresa di Seligman (2017), l'esperienza di paura associata all'apprendimento può influenzare profondamente il processo cognitivo dello studente.

L'interazione tra emozione e apprendimento è sottolineata dal legame sinaptico tra la memoria procedurale e l'emozione. Se uno studente ha sperimentato la paura durante un determinato apprendimento, ogni situazione successiva simile riattiverà quel vissuto emotivo poiché i percorsi sinaptici legati all'apprendimento e alle emozioni si sovrappongono.

In questo processo, la nozione appresa durante l'esperienza con la paura si inserirà nella memoria procedurale, un livello di memoria che influenza la ripetizione di comportamenti e reazioni. Al contempo, la memoria registrerà il sentimento di incapacità e inadeguatezza associato a quella situazione, influenzando negativamente la memoria autobiografica dello studente. Questo impatterà sull'autostima e sull'autoefficacia, contribuendo al fenomeno noto come "impotenza appresa".

Il "fenomeno dell'impotenza appresa" indica il risultato di questo ciclo ripetitivo di associazione negativa tra apprendimento e emozione. Le successive situazioni educative simili rischiano di attivare la stessa risposta emotiva, creando un circolo vizioso che può compromettere il benessere psicologico dello studente.

Affrontare questa dinamica richiede un'attenzione particolare all'ambiente educativo, alla gestione delle emozioni degli studenti e all'adozione di strategie pedagogiche che favoriscano un apprendimento positivo. La consapevolezza di questo legame tra emozione e apprendimento è fondamentale per creare contesti educativi che non solo trasmettano conoscenza, ma anche promuovano il benessere emotivo degli studenti.

Lo studente può ritrovarsi intrappolato in un circolo vizioso in cui la convinzione della propria incapacità si alimenta attraverso esperienze ripetute di fallimento in determinate attività. Questo fenomeno si manifesta quando l'emozione collegata a una particolare funzione agisce come ostacolo all'apprendimento, creando un cortocircuito emozionale che ostacola il percorso di acquisizione delle conoscenze.

Per evitare questo cortocircuito emozionale diventa cruciale adottare un approccio noto come "Warm Cognition". Questo concetto si riferisce alla capacità di apprendimento che si sviluppa attraverso l'attivazione di emozioni positive. Tuttavia, la realizzazione di questo approccio richiede la costruzione di un'alleanza empatica con lo studente. In questo contesto è essenziale che gli insegnanti

siano adeguatamente formati per stabilire connessioni positive con gli studenti sfruttando emozioni come la motivazione, la gratificazione e il senso di autoefficacia.

Oggi, più che mai, la formazione degli insegnanti dovrebbe concentrarsi su strategie che promuovano emozioni positive, poiché la ricerca indica che meccanismi cognitivi correlati a tali emozioni sono fattori predittivi positivi per il successo scolastico. L'incorporazione di elementi come la motivazione intrinseca, la gratificazione e la fiducia nelle proprie capacità può significativamente favorire i processi di apprendimento degli studenti.

Uno degli strumenti chiave per attuare un processo di apprendimento più coinvolgente è la didattica immersiva, un approccio innovativo che consente di vivere esperienze formative uniche attraverso l'impiego di tecnologie come la realtà virtuale e aumentata (McMahan, 2003; Ferro Allodola, 2021). Questa modalità apre nuove possibilità anche per gli studenti con difficoltà di apprendimento, consentendo loro di adattare il proprio stile di apprendimento al processo educativo proposto dal docente (Cottini, 2017).

Gli aspetti chiave della didattica immersiva abbracciano varie forme di apprendimento, inclusi ambienti di apprendimento misti (blended learning), strategie didattiche come la gamification (applicazione di dinamiche tipiche dei videogiochi in contesti non ludici) e il playful learning (Petruzzi, 2021). Va sottolineato che nel processo di apprendimento, il gioco svolge un ruolo cruciale permettendo agli studenti di esprimere la propria identità e sviluppare conoscenze più profonde (Winnicot, 2019).

Tra le strategie metodologiche e didattiche utilizzate nella didattica immersiva, il role playing e la drammatizzazione emergono come strumenti efficaci e funzionali. Basandosi sul presupposto che guida l'azione del docente come un processo mirato a adattarsi alle esigenze contingenti, l'esperienza diretta può dimostrare l'efficacia della didattica immersiva attraverso l'utilizzo dei social media come strumenti per facilitare un apprendimento efficace (Calvani, 2021). In tal modo, si crea un ambiente dinamico in cui gli studenti possono apprendere in modo partecipativo e interattivo, adattando le tecnologie moderne per migliorare l'esperienza educativa.

Un elemento cruciale da considerare nella personalizzazione dell'insegnamento è l'educazione emotiva, che intrinsecamente passa attraverso il concetto di empatia. Edith Stein (2014) sottolinea che l'empatia costituisce la base di tutte le modalità con cui ci relazioniamo agli altri, riconoscendo l'individuo come tale e promuovendone l'accoglienza e il rispetto. Secondo Antonio Bellingreri (2013), l'empatia rappresenta il sentimento fondamentale per i processi di configurazione significativa dei modi di sentire, pensare e comportarsi degli altri.

L'empatia, sostiene Bellingreri (2013), non è semplicemente un metodo, ma una virtù intrinseca all'educatore, che cerca a sua volta di instillare la stessa virtù nell'educando. Questo processo evolutivo naturale e fisiologico, legato allo sviluppo cognitivo, si affina con la crescita e si sviluppa proporzionalmente alla relazione con gli altri. Inizialmente i primi soggetti con cui ci si confronta sono i genitori, seguiti dagli educatori e l'essenziale è che entrambi abbiano intenti convergenti orientati allo sviluppo dell'empatia nel bambino e nell'adolescente, contribuendo a una crescita sana e alla maturazione di competenze empatiche in sintonia con il mondo che si desidera trasmettere alle generazioni future.

Daniel Goleman (1999) sottolinea che l'empatia si forma attraverso l'osservazione delle reazioni degli altri di fronte alla sofferenza. L'individuo, in relazione a come reagisce di fronte alle emozioni, misura

la propria condotta in situazioni di disagio, paura o scoramento. Di conseguenza, diventa fondamentale essere consapevoli delle proprie reazioni emotive e di come queste influenzino il comportamento nei confronti delle emozioni, contribuendo così a un processo educativo più efficace e centrato sul benessere emotivo degli studenti.

L'importanza dell'empatia da parte dell'insegnante risulta, quindi, fondamentale, perché non si manifesta solo con la capacità di comprendere emotivamente gli studenti, ma anche come una profonda sensibilità verso le loro esperienze individuali e le percezioni del mondo. Questa capacità permette agli educatori di "entrare nei panni" degli studenti (Rogers, 1975) senza perdere di vista la propria identità e ruolo tanto da capire le differenze individuali, gli stili di apprendimento, gli interessi personali, e i background culturali. Questa comprensione consente agli insegnanti di personalizzare il loro approccio, adattando materiali e metodi in base alle esigenze di ciascuno. La teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983) sostiene questa idea, suggerendo che riconoscere le diverse capacità cognitive degli studenti può migliorare significativamente l'efficacia dell'insegnamento favorendo un apprendimento più profondo e significativo. Inoltre, l'empatia funge da collante sociale all'interno della classe, promuovendo un ambiente di rispetto e cooperazione che è fondamentale per l'apprendimento collaborativo e l'integrazione sociale degli studenti.

Nei paragrafi precedenti è stato evidenziato come l'educazione inclusiva rappresenta un paradigma educativo fondato sulla valorizzazione della diversità e sull'attenzione ai bisogni individuali degli studenti: La Warm Cognition che integra l'aspetto emotivo nell'apprendimento, ponendo particolare enfasi sulle emozioni positive come facilitatrici chiave del processo educativo (D'Mello et al., 2014) può essere applicata nel contesto BES (Bisogni educativi speciali) al fine di creare un ambiente inclusivo ed empatico.

L'empatia, considerata un elemento cardine della Warm Cognition, diventa cruciale quando si tratta di comprendere e rispondere ai bisogni specifici degli studenti con disabilità o BES (Decety, 2011). Gli insegnanti che adottano questo approccio sono più propensi a sviluppare una sensibilità nei confronti delle sfide individuali degli studenti, contribuendo a costruire una relazione di fiducia e sostegno reciproco. Anche la creazione di un ambiente educativo caldo e inclusivo, basato sulla Warm Cognition, può mitigare gli effetti negativi di ansia e frustrazione che gli studenti con BES potrebbero sperimentare nella scuola. La focalizzazione sulle emozioni positive può contribuire a promuovere un atteggiamento costruttivo verso l'apprendimento, incoraggiando gli studenti a esplorare le proprie potenzialità in un contesto che celebra la diversità. La creazione di un ambiente inclusivo, infatti, non solo porta beneficio agli studenti con bisogni educativi speciali, ma arricchisce l'esperienza educativa per l'intera classe, promuovendo la comprensione reciproca e il rispetto della diversità.

## **5. Conclusioni**

L'attuale scenario educativo costituisce un terreno fertile per un'analisi approfondita delle dinamiche in costante mutamento, innescate dalle forze trasformative che caratterizzano la società contemporanea. In un mondo globalizzato, le trasformazioni sociali, tecnologiche e culturali richiedono una riflessione critica sulle implicazioni che queste forze hanno sui settori sociali, educativi e didattici. Questa riflessione va oltre l'osservazione superficiale rappresenta, infatti, un imperativo di adattamento e innovazione, un continuo sforzo di ridefinizione delle strutture che costituiscono il tessuto sociale.

La Didattica, intesa come scienza, si configura come una disciplina destinata a essere radicalmente influenzata dal progresso scientifico. Nel contesto dell'odierna società altamente specializzata e permeata da sistemi complessi, emerge la necessità di sviluppare nuove strategie di ricerca che traccino una mappa chiara dello stato dell'arte del settore. Questo approccio non solo si propone di riflettere sul cambiamento, ma di fornire un fondamento empirico essenziale per guidare l'innovazione pedagogica. La personalizzazione dell'apprendimento, l'accesso a risorse educative avanzate e la trasformazione delle metodologie didattiche emergono come temi centrali in questo contesto. La ricerca scientifica, già alla base dei significativi progressi in settori come la medicina, la fisica e l'astronomia, offre un potenziale straordinario per adattare l'insegnamento alle esigenze individuali degli studenti. L'analisi predittiva dei bisogni degli studenti può aprire la strada a un supporto personalizzato, superando le barriere tradizionali dell'apprendimento. Tuttavia, parallelamente all'evoluzione tecnologica, l'educazione deve concentrarsi sulla coltivazione delle capacità critiche e riflessive. La consapevolezza dell'impatto del progresso scientifico e tecnologico sulla società diventa cruciale, incoraggiando la partecipazione informata e il pensiero critico tra gli individui. Nel contesto delle classi sempre più eterogenee, la diversità rappresenta una sfida e un'opportunità. L'obiettivo di promuovere pratiche didattiche inclusive ed efficaci richiede un approccio informato basato su evidenze scientifiche. La differenziazione dell'insegnamento, l'impiego di tecnologie e risorse didattiche flessibili e la promozione di un ambiente di apprendimento collaborativo emergono come elementi chiave. La differenziazione, essenziale per personalizzare l'insegnamento alle diverse esigenze degli studenti, si integra con l'uso innovativo delle tecnologie, migliorando l'accessibilità e l'impegno degli studenti. L'obiettivo ultimo è orientare la pratica didattica verso un modello inclusivo, migliorando il rendimento degli studenti e promuovendo il loro benessere socio-emotivo. La ricerca scientifica emerge come guida fondamentale per la promozione di pratiche didattiche inclusive, fornendo una struttura solida per affrontare le sfide e sfruttare le opportunità presenti nelle classi eterogenee. Oltre a questo, appare evidente la necessità di ottimizzare la sintesi tra ricerca e metodologie didattiche. Nel contesto educativo contemporaneo è cruciale un'analisi critica per adattarsi alle dinamiche in continua evoluzione e ordinare la pluralità degli stimoli formali e informali legati all'apprendimento. La riflessione profonda su obiettivi educativi e il modo in cui vengono raggiunti diventa imperativa, come sottolineato da Hattie (2021) nel suo lavoro su "Visible Learning". La sfida consiste nell'armonizzare teoria e pratica, superando le retoriche superficiali che affermano che l'innovazione sia fine a se stessa. In questo contesto, si apre uno spazio per un approccio integrato che sincronizzi le teorie pedagogiche con le esigenze effettive della pratica educativa, offrendo così un fondamento solido per una formazione che risponda alle complesse sfide del nostro tempo.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Alessandrini, G. (A cura di). (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding The Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2007). *From special education to effective schools for all: a review of the progress so far*. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). London: Sage.

- Bellingreri, A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Il Pozzo di Giacobbe: Milano.
- Bloom, B. S. (1966). *Twenty-five years of educational research*. American Educational Research Journal, 3(3).
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DfES.
- Booth, T. (2000). *Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?*. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78-98). London: Davis Fulton Publisher.
- Corsini, C. (2021). *Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione*. Scuola: crisi, modelli e prospettive. n. 9 2021.
- D'Alessio, S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In F. Bocci & Travaglini, A. (2016). *Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole*. Atti del Convegno Inclusion, 2 Nessuno escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva (PP. 66-70). Università di Bergamo/University of Bergamo.
- Decety, J. (2011). *The neuroevolution of empathy*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1231(1), 35-45.
- D'Mello, S., & Graesser, A. (2014). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 29, 77-84.
- Calvani, A. (2012). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2021). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci: Roma.
- Calvani, A., & Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci: Roma.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*. *Form@re*, 16(2), 65-87.
- Ferro Allodola, V. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. ETS: Pisa.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. BUR: Milano.
- Hattie, J. (2021). *Visible Learning: A Synthesis of Over 1600 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century*. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179. <https://doi.org/10.2307/1170660>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2020). *The Four-Phase Model of Interest Development*. *Educational Psychologist*, 55(2), 87-111.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.

- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (A cura di). (2013). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lipstein R., & Renninger A., (2006). *Putting Things into Words": The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing Series*. Studies in Writing, Volume: 19. Type: Chapter. Pages: 113–140 DOI: [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_008](https://doi.org/10.1163/9781849508216_008)
- Makoelle, T.M., & Van Der Merwe, M.P. (2014). *Educational Change and Inclusion: Lessons from a Collaborative Action Research*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 5 (14), 169.
- McMahan, A. (2013). *Immersion, engagement, and presence: A method for analyzing 3-D video games*. In *The video game theory reader* (pp. 67–86). Routledge.
- Mishra, P., Koehler M. J., (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York City, March 24–28.
- OECD (2023), PISA 2022 Result (Volume 1): *The State of Learning and Equity in Education, PISA*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. p
- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.
- OMS. (2002). *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Petruzzi, V. (2021). *Il potere della gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. FrancoAngeli: Milano.
- Rogers, C. (1975). *Empathic: An Unappreciated Way of Being*. The Counseling Psychologist (TCP), vol. 5, n. 2.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Slee R., (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Seligman, M. E. (2017). *Fai fiorire la tua vita: una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*. Anteprima Edizioni: Torino.
- Stein, E. (2014). *Incontri possibili*. Castelvecchi: Roma.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Differentiated instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA).
- Traversetti, M., Rizzo, A.L. (2022). *Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno*. Q-times, 15(1), 269-285.
- UNESCO. (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008.
- Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Armando: Roma.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.