
Corpi che leggono, menti che sentono

Letteratura orientativa e apprendimento incarnato per una scuola più inclusiva

Jessica Colizza¹ e Roberta Sinagoga²

Sommario

Trasformare un insieme di buone pratiche in un modello sistematico di didattica inclusiva e orientativa, finalizzata allo sviluppo di competenze culturali e trasversali, richiede uno sforzo organizzativo e di produzione costante e reiterato. Il nostro istituto affronta da anni il problema del radicamento tramite una serie di processi sincronici, focalizzati sulla costruzione di curricula coerenti e funzionali e sulla pianificazione didattica per competenze e per unità di apprendimento. Il contributo illustra un esempio di progettazione per UdA calato in un contesto interdisciplinare, orientativo e inclusivo, incentrato sulle competenze trasversali e ispirato al paradigma dell'Embodied education. Se l'intero contesto punta a sviluppare negli studenti consapevolezza, autonomia e capacità di scelta, con un approccio metacognitivo e metaemotivo, le attività dell'UdA *Letteratura e identità* si basano su un ciclo esperienziale che combina lettura estetica, analisi critica, espressione corporea e dibattito metacognitivo: gli studenti esplorano, incarnandole, le dinamiche emotive e relazionali rintracciabili nei testi letterari e imparano a ribaltare in maniera costruttiva gli schemi di pensiero limitanti e le emozioni che pregiudicano le scelte quotidiane. Lo studio della letteratura, in quest'ottica, non è fine a se stesso, ma diventa mezzo per indagare il mondo e la propria identità, per dare senso alle esperienze proprie e altrui, per raccontarsi e conoscersi più a fondo.

Parole chiave

Didattica inclusiva, Competenze trasversali, Didattica orientativa, Embodied education, educazione alla scelta.

¹ ICS Rita Levi Montalcini di Cassino, FR.

² ICS Rita Levi Montalcini di Cassino, FR.

Reading bodies, feeling minds

Guiding literature and embodied learning for a more inclusive school

Jessica Colizza³ and Roberta Sinagoga⁴

Abstract

Transforming a set of good practices into a systematic model of inclusive and guidance-oriented education, aimed at developing cultural and transversal competences, requires a continuous and reiterated organizational and productive effort. Our institute has been tackling the challenge of institutional embedding for years through a series of synchronic processes focused on building coherent and functional curricula and on planning teaching based on competences and learning units (UdA). This intervention presents an example of a learning unit designed within an interdisciplinary, guidance-oriented, and inclusive context, focused on transversal skills and inspired by the paradigm of Embodied Education. While the overall educational context aims to foster students' awareness, autonomy, and decision-making skills through a metacognitive and metaemotional approach, the activities of the *Literature and identity* UdA are based on an experiential cycle that combines aesthetic reading, critical analysis, bodily expression, and metacognitive debate. Students explore — and physically embody — the emotional and relational dynamics found in literary texts, learning how to constructively overturn limiting thought patterns and the emotions that negatively influence everyday choices. In this perspective, the study of literature is not an end in itself but becomes a tool to explore the world and one's own identity, to give meaning to personal and shared experiences, and to express and better understand oneself.

Keywords

Inclusive teaching, transversal skills, guidance-oriented teaching, embodied education, education for decision-making.

³ ICS Rita Levi Montalcini di Cassino, FR.

⁴ ICS Rita Levi Montalcini di Cassino, FR.

Introduzione: una scuola che ascolta corpo e mente

Siamo un cervello, un radar senziente afferma la neuroscienziata Daniela Lucangeli, suggerendo l'idea di individuo come intreccio di processi biologici e cerebrali che definiscono chi siamo, come agiamo, cosa proviamo.⁵ Normalmente pensiamo di avere un cervello: un assunto che, però, nasconde implicitamente quello che Antonio Damasio definisce *l'errore di Cartesio*, ossia la visione scissa di mente e corpo, ragione ed emozione, che ha plasmato per secoli i prodotti della cultura occidentale, dalla religione all'arte, alla medicina fino all'apprendimento (Damasio, 1995). Nelle pratiche didattiche, la scuola italiana tradisce ancora questo dualismo (Digennaro, 2019), come attesta l'importanza residuale attribuita nei curricoli al corpo e alle emozioni rispetto ai saperi disciplinari che privilegiano l'astrazione. Del resto, è sufficiente dare uno sguardo al tradizionale setting d'aula nelle scuole, con i banchi ben allineati e la cattedra frontale, per riconoscere la presenza ingombrante del perdurare di pratiche didattiche trasmissive che non concedono spazio a corpo ed emozioni.

Il corpo apprende

Nonostante l'evidenza dell'esperienza suggerisca l'unità del cervello-corpo che apprende nell'interazione con il mondo attraverso i sensi, una visione più olistica dell'apprendimento fatica a farsi strada e a fissarsi nelle pratiche quotidiane dei docenti. E se, in ragione della centralità posta dall'attuale normativa sui processi nell'apprendimento, i docenti iniziano a prendere in considerazione aspetti metacognitivi, si riscontra molta difficoltà a riflettere in termini di meta-emozione. A tal proposito, però, le neuroscienze mettono in luce la sinergia tra *warm cognition* (aspetti emotivi, motivazionali) e *cold cognition* (aspetti logici, attenzione, memoria) quali modalità distinte ma del tutto interconnesse di cui il cervello dispone per processare informazioni (Lucangeli, 2024). Nel quotidiano, razionalità ed emozione si sovrappongono continuamente nei processi decisionali determinando la qualità di scelte più o meno adattive e sagge. Michele Pellerey annovera entrambi gli aspetti a fondamento delle cosiddette *competenze strategiche* per educare alla scelta nella vita e nel lavoro (Ottone, Margottini e Pellerey, 2020). Riflettiamo prendendo a esempio l'ansia, un'emozione che tipicamente ha a che fare con l'apprendimento: se lieve, è funzionale a sviluppare la concentrazione necessaria per terminare un compito; se in eccesso, può interferire con la performance. Questo non implica medicalizzare le situazioni quanto, piuttosto, educare a prendere coscienza delle emozioni per indagarne le cause, che, nel caso in oggetto, possono ricercarsi nelle aspettative, negli stili attributivi sbilanciati, nell'inadeguatezza del metodo di studio.

⁵ Si veda <https://www.statigeneraliscuoladigitale.it/sessione/panel-9-cera-una-volta-leducazione-al-tempo-di-neuroscienze-e-tecnologie/> (consultato il 28 maggio 2026).

In definitiva, negare attenzioni al corpo e alle emozioni nella scuola produce danni al pari dell'incapacità di gestire eccessi emotivi di disregolazione e impulsività. Lo storico Noah Harari, riflettendo sul libero arbitrio e sul ruolo della scuola, rimette al centro il *conosci te stesso*: al tempo di Big Data, afferma, gli algoritmi ci conosceranno meglio di noi stessi e, manipolando le emozioni, finiranno per controllare le nostre scelte e orientare i nostri desideri (Harari, 2019).

La scuola che educa

L'apprendimento scaturisce sempre da una complessa interazione di fattori sia interni che esterni all'individuo. L'epigenetica, infatti, dimostra quanto l'intelligenza in sé è solo parzialmente determinata dal genotipo e quanto largamente, invece, sia influenzata dal fenotipo, ossia dall'interazione con l'ambiente che plasma il cervello determinando la stessa connettività neuronale. Daniela Lucangeli sottolinea che ogni cosa che viviamo lascia tracce nel DNA, finendo per influenzare anche le generazioni future. Va da sé che ambienti educativi stimolanti plasmano positivamente il cervello; al contrario, ambienti ed esperienze deprivanti sortiscono l'effetto opposto (Lucangeli, 2024). Tenendo conto che l'apprendimento è un processo che avviene in modo spontaneo in ogni contesto — formale, informale e non formale — è opportuno soffermarsi su come, nella società attuale, la globalizzazione stia determinando una massificazione delle esperienze, soprattutto quando sono mediate dalle tecnologie dell'informazione. Tali esperienze possono generare effetti diffusi sul cervello delle generazioni attuali, immerse nel *continuum* reale-virtuale dell'*onlife*. Si tratta di una forma di *globalizzazione esperienziale* con ricadute sui comportamenti che, finendo per essere omologati, iniziano ad essere riconoscibili e a destare una certa preoccupazione nel mondo dell'educazione. Per l'esperienza raccolta come docenti di un Istituto comprensivo, già nelle scuole dell'infanzia insegnanti ed esperti segnalano, a seguito di un uso eccessivo dei dispositivi digitali in età precoce, l'impoverimento delle relazioni di *rispecchiamento* in ambito familiare. Tali dinamiche, insieme alla difficoltà dei genitori a fare da contenitore emotivo e normativo, generano fenomeni di accentuata disregolazione emotiva e comportamentale, che si manifestano non più solo come difficoltà individuali, ma come una sorta di *disabilità collettiva* che interessa il gruppo.

Dall'altro lato, però, anche la scuola esercita un impatto su larga scala e ha l'opportunità di generare effetti esponenziali di benessere. Per farlo, deve assumere un ruolo attivo di mediazione del reale e rispondere con efficacia ai bisogni emergenti delle attuali generazioni. La scuola può anche arginare ciò che di disfunzionale accade all'esterno, nelle famiglie, nell'ambiente sociale e digitale. Il cervello, infatti, data la neuroplasticità, si modella costantemente in base agli stimoli ricevuti, quindi non è mai troppo tardi per intervenire (Mariani e Schiralli, 2012). Quando amplia gli orizzonti della didattica per fornire opportunità educative, la scuola incarna l'*I Care*.

Certamente i bisogni formativi delle nuove generazioni rappresentano una sfida complessa che richiederebbe sinergie, laddove invece le agenzie educative restano spesso divise. La società attuale è frammentata, dispersa nel globale e confinata nell'individuale, incapace di agire all'unisono per intervenire sulla realtà e costruire nuovi schemi interpretativi efficaci in sostituzione dei vecchi che non funzionano più. Lo spaesamento impone di ritrovare il *villaggio (paese)* in cui rifondare la comunità: la scuola può essere la base dove incontrarsi e stabilire alleanze educative per condividere, alla luce di riferimenti culturalmente validi, soluzioni a problemi comuni in un mondo interconnesso. Ma la scuola deve prima di tutto trovare unità al suo interno, rendendosi disponibile a ristrutturarsi come sistema interagente in un ecosistema più ampio. Per acquisire questo assetto, nell'ambito della propria autonomia organizzativa e didattica, la scuola deve fare uno sforzo di attuazione della normativa, nonché di ricerca e sperimentazione, *colmando la distanza tra norme e prassi didattiche che restano arroccate al passato*. Tale scollamento rende gli strumenti di gestione messi a disposizione della normativa vuote pratiche burocratiche, quando invece potrebbero rappresentare dispositivi di cambiamento per una *scuola-officina di ricerca*, capace di elaborare pratiche educative e didattiche unitarie da mandare a sistema integrando il curriculum. In un rinnovato dialogo con le Università, la scuola può incarnare prospettive di cambiamento, incoraggiando anche il decisore politico verso sviluppi normativi pedagogicamente avanzati, nella direzione dell'aggiornamento delle norme anziché della loro revisione nostalgica.

Autonomia, competenze, inclusione e nuovi orizzonti

Il complesso puzzle normativo che rientra nel quadro della riforma organica dell'autonomia scolastica mira a ridisegnare la scuola da apparato esecutivo dello Stato, rigido e autoreferenziale, a istituzione responsabile del proprio miglioramento, dinamica e collaborativa, capace di promuovere innovazione nell'esercizio attivo della propria cittadinanza. Nata nel clima degli anni Novanta, la riforma risponde a un'esigenza di ammodernamento: tra i Paesi dell'OCSE si andava sviluppando la consapevolezza che il tempo dell'alfabetizzazione di massa era ormai superato, che i cambiamenti tecnologici tendevano a rendere rapidamente obsolete le conoscenze e che i mass-media richiedevano più solide competenze critiche ai cittadini. Quindi, non bastava più assicurare un bagaglio di conoscenze, ma occorreva puntare allo sviluppo di un *potenziale cognitivo ed emotivo*, per cui dal paradigma delle conoscenze inerti, scollegate dal contesto e dall'azione, si è passati al paradigma complesso della competenza.

Le Indicazioni Nazionali del 2012, emanate in questo quadro, conservano in realtà un impianto disciplinarista; ciononostante il loro ancoraggio alle otto competenze europee per l'apprendimento permanente implica che accanto al *sapere*,

la scuola debba sollecitare il *saper fare*, il *saper come fare* (metacognizione) e il *saper essere* (metaemozione). Questo apre prospettive di progettazione curvate sui saperi alternativi. Le competenze, del resto — cinque culturali riferite alle discipline e tre trasversali — sono oggetto di certificazione da parte della scuola: va da sé che, essendo valutate, tutte loro vanno anche insegnate. Tra le otto, la competenza *personale, sociale e dell'imparare a imparare* si caratterizza per aspetti metaemotivi e metacognitivi, quindi lo sviluppo dell'intelligenza emotiva trova, nel disegno dell'attuale normativa, una sua precisa collocazione e, al pari di quella cognitiva, si esprime con capacità, abilità, conoscenze afferenti. Le scuole, però, per evitare l'occasionalità del *progettificio*, accanto al curriculum delle discipline, devono dotarsi di curricoli delle competenze trasversali con traguardi e relativi obiettivi di apprendimento, a partire dai quali far discendere percorsi educativi *integrati alla normale didattica*, circostanziati nelle Uda.

Nell'I.C.S. R. Levi Montalcini abbiamo ritenuto prioritario realizzare un *curricolo delle competenze strategiche* come punto di riferimento per una progettazione coerente ed efficace. Tuttavia, a differenza delle discipline che trovano un punto di riferimento saldo nelle Indicazioni Nazionali, sul versante delle competenze trasversali i docenti non dispongono dello stesso supporto normativo e declinare un curriculum richiede un lavoro di ricerca (Scapin e Da Re, 2014). La fonte più diretta resta la Raccomandazione europea del 2018, in cui si trova una formulazione di capacità, abilità e conoscenze relative alle competenze trasversali che è, tuttavia, generica. Questa assenza di riferimenti determina il ricorso a generici obiettivi educativi — spesso decontestualizzati e irrealistici — che rafforzano la tendenza a realizzare documenti destinati a restare carta morta. Ad esempio, indicatori come *favorire l'empatia* rappresentano una formulazione astratta, eccessivamente vaga e per di più espressa con un verbo legato all'intenzione del docente. Il verbo dovrebbe, invece, esprimere il fare operativo dell'alunno, che apprende attivando le proprie risorse in un dato contesto e con un atteggiamento aperto ed etico. Un traguardo di competenza, dunque, dovrebbe mettere in luce le abilità mobilitate dall'alunno che agisce, con un enunciato del tipo: *l'alunno è in grado di interagire empaticamente, riconoscendo e rispettando le emozioni proprie e altrui, decodificando i segnali non verbali di viso e corpo per entrare in relazione con il gruppo in modo costruttivo*. Declinare abilità e conoscenze per un curriculum riferito all'intelligenza emotiva potrebbe essere un campo di dialogo tra scuola e università. Simone Digennaro, ricercatore in questo campo, propone, per l'intelligenza emotiva, tre nuclei di competenza: comprensione, espressione e regolazione emotiva, in coerenza con le cinque competenze chiave individuate dal CASEL (Università di Yale) ossia autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale, competenza relazionale, capacità di prendere decisioni responsabili (Digennaro, 2019). A questo punto bisognerebbe individuare traguardi, abilità e conoscenze (obiettivi di apprendimento) afferenti alle suddette competenze.

In medias res: presupposti e ispirazione

«Non esiste un solo modello di scuola efficace, ma esistono le numerose esperienze, i differenti percorsi», così conclude il dossier su autonomia e successo formativo (DD 479/2017) a proposito di scelte che ogni scuola può fare nell'ambito dell'autonomia. Anche l'I.C.S. R. Levi Montalcini sta costruendo il proprio modello, ponendo al centro lo sviluppo della persona «attraverso la formazione integrale e armonica di tutte le dimensioni: cognitive, affettive, relazionali, corporee, estetiche, etiche, spirituali» (I.N., 2012). Perseguire tali finalità presuppone porsi sulla strada dell'attuazione normativa per realizzare la proposta progettuale inclusiva espressa nel PTOF. Le norme attuali non impongono rigidi vincoli operativi calati dall'alto, ma sono aperte al contributo delle scuole in una logica *bottom up* (Logozzo, Previtali e Stancarone, 2019). Per questo motivo le scuole devono costituirsi come sistemi dinamici capaci di azioni unitarie che danno vita a percorsi innovativi e migliorativi strutturati, tali da permettere il radicamento di modelli pedagogici avanzati. Tuttavia, persistono ancora enormi difficoltà ad acquisire una visione sistemica. Resta, infatti, radicato il modello tradizionale statalista e accentrato che vede nel docente un esecutore del programma calato dall'alto e non un progettista del curriculum per competenze. In questo scenario di parziale attuazione normativa, per cui la scuola *di oggi* è esattamente (o quasi) la scuola *di ieri*, la visione dei docenti resta frammentata: la percezione è quella di un affastellarsi di novità pedagogiche poco attuabili, considerate spesso mode passeggere. Di conseguenza, da una parte occorre incentivare la cultura dell'autonomia, dall'altra bisogna *de-frammentare*, orientando i docenti verso una visione globale. A nostro avviso, la didattica per competenze costituisce il nucleo generativo capace di integrare gli orientamenti pedagogici più innovativi (inclusione, orientamento, valutazione formativa, Embodied education), facilitandone l'implementazione sistemica. Questi approcci pedagogici hanno aree di sovrapposizione metodologica che li rendono tutti attuabili nell'ambito del paradigma costruttivista e olistico delle competenze.

Nel nostro Istituto sono stati posti i pilastri strutturali, organizzativi e didattici su cui edificare il miglioramento, puntando al nocciolo della questione: riflettere collegialmente per innovare il *come* e il *cosa* della didattica. Inoltre, per preservare l'ispirazione, la scuola non ha mai distolto lo sguardo dall'orizzonte pedagogico, cercando di cogliere quelle suggestioni che spesso anticipano la normativa. Per attuare il cambiamento si è privilegiata la dimensione esperienziale del fare operativo accompagnato dallo studio e dalla formazione, orientato dall'autovalutazione. Sono stati avviati processi di ammodernamento sincronici relativi alla progettazione, alla valutazione e all'inclusione. Essi mirano a incentivare il passaggio dalla lezione ad ambienti di apprendimento che prendono corpo nelle diverse *fasi* delle UdA, ridefinendo:

1. il paradigma relazionale, orientato alla collaborazione in virtù di un'organizzazione modellante;
2. il paradigma didattico, con l'attuazione del curriculum inclusivo co-progettato da docenti della disciplina e specializzati;
3. il paradigma pedagogico, connotando la ricerca della qualità di un preciso indirizzo valoriale: l'equità.

L'inclusione ha costituito la spinta propulsiva per passare a una didattica laboratoriale tale da consentire la differenziazione, intesa non solo come adattamento dei materiali ma anche come riflessione sulle componenti percettive, espressive, affettive, relazionali e motivazionali, nell'ottica dell'U.D.L. (Savia, 2006). L'esperienza ci ha insegnato che abbracciare la complessità significa superare la settorialità per pensare in modo ecosistemico, preservando la biodiversità come forza generatrice. Tuttavia, i docenti faticano ad acquisire un'ottica sistemica perché tendono a evitare la *relazione*. Dopo decenni di isolamento nella propria classe, per il docente individualista le relazioni con i colleghi e con il dirigente «sono percepite come legami necessitati dal “contorno” burocratico, [...] vissuti come esterni ed estranei alla prestazione professionale importante, quella (frontale) in classe» (Mori, Davoli e Freddano, 2017). Eppure, *non c'è significato al di fuori delle relazioni* (Bateson, 1984) e, per realizzare il cambiamento, è necessario costruire legami professionali autentici, conquistando un inedito senso di unità e di corresponsabilità.

Le fasi della progettazione

La necessità di progettare per UdA e per competenze

L'apprendimento accompagna l'intera vita, ma si apprende a tratti e per approssimazione. Sappiamo che non si può imparare tutto in maniera lineare, ma pretendiamo di mantenere in auge un insegnamento di tipo sequenziale perché, pur non avendo più un pieno fondamento scientifico, rappresenta la strada già battuta, quella più semplice, quella che richiede meno crisi e sconvolgimenti. Il fatto che si impari *a salti* non implica ovviamente che l'insegnamento debba essere privo di un quadro di connessioni d'insieme o che debba avvenire in assenza di criteri logici o cronologici; il docente, però, deve prendere coscienza dell'inattuabilità e dell'improduttività di un modello di sapere enciclopedico, che poi non ha nulla di veramente tale, perché ignora e impedisce l'ingresso nelle scuole di conoscenze ormai divenute essenziali (Reffieuna, 2012). Basti pensare all'annoso problema dello studio del Novecento, trascurato a vantaggio di *tutto ciò che viene prima*, oppure alla *questione grammaticale* che affligge generazioni di italiani o, ancora, al dibattito sull'opportunità di un'educazione filosofica, finanziaria e affettivo-relazionale fin

dalla tenera età. La didattica per competenze — a parer (non solo) nostro — offre una prima risposta all'enorme sfida di conciliare i *salto* dei cervelli che apprendono e tutto l'*apprendibile* che c'è, che continuerà a crescere esponenzialmente e che in tutta una vita riusciremo comunque ad acquisire in percentuale risibile. Insegnare per competenze è, secondo noi, scegliere cosa può essere più adatto a fare esperienze di apprendimento significative: se voglio insegnare le competenze, devo ottimizzare e usare i saperi disciplinari come occasioni di crescita e formazione. In pratica, le competenze rappresentano un criterio intorno al quale organizzare i saperi essenziali di tutte le discipline e un metodo per massimizzare i *salto* dell'apprendimento: se in una vita posso solo aspirare a un *assaggio* di tutto il sapere che c'è nel mondo, allora forse sarà meglio rendere significativo quell'assaggio, facendo in modo che le conoscenze possano davvero cambiare in meglio la mia vita.

Il funzionamento stesso dell'apprendimento rappresenta, dunque, un aspetto assolutamente non banale da gestire; tuttavia, le complessità maggiori provengono dal mondo esterno in cui siamo immersi e in cui lavoriamo. Tutto questo non si può più gestire improvvisando, agendo a caso o secondo abitudini sedimentate, ma solo pianificando accuratamente le proprie azioni. Il valore della progettazione come pratica riflessiva e strumento di professionalità, in qualsiasi lavoro e ancor più in quello del docente, è sottolineato da diversi autori (Novara, 2005), i quali rimarcano come la pianificazione consapevole sia una condizione essenziale per la qualità dell'intervento. Lampante, quindi, che in ambito educativo sia necessario definire con cura gli obiettivi da raggiungere, scegliere le opzioni teoriche e metodologiche, scandire le varie fasi del percorso in base ai tempi, individuare e articolare i contenuti, i parametri organizzativi, i criteri di verifica e valutazione. Il ricorso sistematico alle UdA come strumento di progettazione richiede, però, il ribaltamento della figura dell'alunno come destinatario passivo dell'azione di insegnamento, relegato al ruolo di semplice *memorizzatore* di nozioni. Comporta, inoltre, il riconoscimento delle discipline di studio come strumenti di pensiero — con un ruolo, appunto, strumentale rispetto alla formazione della persona — e prevede la consapevolezza da parte del docente che conoscere e attuare più tecniche e metodologie sia ormai un approccio ineludibile per la scuola odierna. Queste prospettive — ancora in fase di accettazione con non poche difficoltà e resistenze (I.N., 2018) — nascono anche dalle attuali condizioni di forte accessibilità alle fonti del sapere che ridefiniscono il ruolo dell'insegnante: da detentore della conoscenza a veicolo per l'acquisizione di metodi di fruizione culturale e di strumenti che rendano autonomi gli alunni nella ricerca e nell'assimilazione di nuove conoscenze nell'arco della vita.

Didattica per competenze e UdA rappresentano, a nostro modo di vedere, il binomio ideale per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi che tentino anche di scongiurare la dispersione scolastica implicita di cui soffre il sistema scolastico nazionale. Gli esperti affermano, a tal proposito, che un'autentica di-

dattica per competenze risulta di per sé inclusiva per svariate ragioni: perché la centralità dell'alunno, con le sue peculiarità e i suoi bisogni, è la regola; perché lo studente è attivo nel processo di apprendimento; perché tale processo, per giunta, non nasce da un approccio esclusivamente deduttivo, quanto perlomeno da una combinazione tra approccio deduttivo e induttivo; perché c'è attenzione agli stili dei docenti e degli alunni e si predilige una didattica multicanale; perché, infine, si realizza la necessaria sinergia tra individualizzazione e personalizzazione della didattica (Fiorin, 2012). Per la realizzazione delle nostre UdA, quindi, ci siamo dotati di una *scheda di monitoraggio* che ci impegna, già in fase di progettazione, a rispettare precisi criteri di accessibilità degli interventi formativi.

1. *Interdisciplinarietà*, quindi aree di sovrapposizione tematica, ma soprattutto problematica e/o metodologica tra più ambiti disciplinari.
2. *Laboratorialità*, dunque approccio esperienziale e induttivo all'apprendimento: questo consente anche di innalzare (sempre con la dovuta gradualità) la complessità del lavoro richiesto rispetto alle risorse già possedute dagli studenti.
3. *Multicanalità*: il docente assume il ruolo di *regista*, mediatore e facilitatore, guida esperta, non più dispensatore di conoscenza e, per farlo, utilizza quanti più canali di comunicazione possibili, fornendo al contempo modelli metodologici di approccio all'informazione.
4. *Significatività*: le conoscenze e le abilità sono contestualizzate, messe al servizio di un problema, agite e quindi dotate di senso e significato per lo studente.
5. *Valutazione formativa*: l'insegnante valuta non solo l'acquisizione di conoscenze e abilità, ma soprattutto se lo studente le sa impiegare (cosa né automatica né scontata), se sa mettersi in relazione con gli altri per portare a termine un compito e se agisce con autonomia e responsabilità, che sono i parametri di base della competenza. Inoltre, la valutazione promuove, accompagna e orienta il processo di miglioramento dell'alunno tramite giudizi descrittivi, griglie di osservazione e rubriche specifiche per ogni compito.
6. *Didattica orientativa*: il focus deve essere sulle competenze culturali tanto quanto su quelle trasversali, possibilmente andando a incidere sia sulla dimensione cognitiva sia su quella motivazionale e relazionale delle stesse.

In un modello così concepito, può risultare abbastanza naturale trovare connessioni con la chiave pedagogica dell'Embodied education: l'uso del corpo come veicolo di significati e apprendimenti si innesta perfettamente nei sopracitati criteri di significatività, multicanalità, laboratorialità e didattica orientativa. In questo quadro, le fasi di svolgimento dell'UdA sono il cuore pulsante di tutto il processo progettuale, perché è lì che si concretizza la predisposizione dell'ambiente di apprendimento con reale ricaduta nelle classi. Per pianificare le fasi facciamo riferimento, oltre ai criteri di inclusività di cui sopra, a un ciclo esperienziale che può essere sintetizzato come segue.

- *Fase 1: diagnosi.* L'attività prende il via da un brainstorming (o similare) per sondare le conoscenze, chiarire i prerequisiti necessari e il significato di parole chiave, in modo da focalizzare l'attenzione e fornire elementi anticipatori utilissimi per l'intera classe, in particolare per l'inclusione di alunni BES.
- *Fase 2: processo/ingresso motivante.* La lezione di ingresso può essere una situazione problematica, che attivi l'attenzione e la motivazione della classe, attribuendo significatività e concretezza ai contenuti proposti. A questa parte, può far seguito un frame di lezione dialogata/partecipata che serva a estrapolare in maniera induttiva e poi a riordinare i primi concetti da fissare.
- *Fase 3: processo/prodotto (lezione operativa),* all'insegna del coinvolgimento attivo e della rielaborazione. Gli alunni, dopo aver ripreso i concetti emersi nella fase precedente, li rielaborano attraverso una produzione individuale o di gruppo (preferibile): esercizi, problemi da risolvere, prodotto, artefatto e simili.
- *Fase 4: debriefing finale.* Si procede a una condivisione e/o correzione ragionata dei prodotti/performance realizzati, da attuarsi in modalità collettiva, tramite una discussione guidata (o tecnica similare) che lasci spazio anche a un momento di autovalutazione individuale e/o di gruppo.

Ogni fase dell'UdA può essere ripetuta tutte le volte che risulti necessario per il raggiungimento dei suoi obiettivi precisi, e altrettanto vale per l'intero ciclo delle fasi di lavoro. Il principio a cui ci ispiriamo è che gli alunni possano sempre *portare a casa* qualcosa di concreto al termine di ogni fase o, meglio ancora, di ogni lezione. E questo *qualcosa* deve essere il frutto di una (ri)elaborazione attiva da parte dello studente di quanto appreso a scuola e deve, inoltre, poter essere riutilizzato per lo studio domestico, nonché tutte le volte che l'alunno abbia bisogno di «ripescare» o di rispolverare quel segmento conoscitivo.

Letteratura e identità nell'ambito del nostro Progetto Orientamento

La recente riforma dell'Orientamento — in un contesto in cui l'Italia presenta ancora percentuali troppo alte di dispersione scolastica implicita ed esplicita — si pone l'obiettivo di limitare i danni per il futuro dei ragazzi in termini di scelte sbagliate e di incapacità di definire e perseguire il proprio progetto di vita. Le Linee guida del 2022 ribadiscono la necessità educativa della scuola di sostenere negli studenti — fin dalla prima infanzia — la fiducia, la motivazione, il riconoscimento delle attitudini e il superamento delle difficoltà di apprendimento, promuovendo lo sviluppo di autonomia, consapevolezza e responsabilità di fronte alle situazioni complesse (MIM, 2022). Ed è proprio in questo che risiede il valore inclusivo delle competenze trasversali. Per valorizzare queste competenze, il nostro istituto non solo le ha integrate nel curriculum verticale delle discipline attenendosi all'impostazione delle I.N. 2012, ma ha realizzato un curriculum specifico dedicato,

incentrato sulla competenza *personale, sociale e di imparare a imparare* e su quella *imprenditoriale*. Un curriculum che funge da database di obiettivi per le nostre attività di orientamento e per qualsiasi altro intervento formativo. Abbiamo, inoltre, potenziato il nostro quadro teorico di riferimento, ricavando spunti e strumenti dagli studi di settore sulle *competenze strategiche*.⁶ Queste ultime, essendo una famiglia di atteggiamenti disseminati proprio nelle competenze trasversali, hanno avuto per noi la funzione di *aggregatori concettuali* e ci hanno permesso di inquadrare alcune evidenze cruciali su cui indirizzare il nostro lavoro.⁷ Queste evidenze sono raggruppabili in tre dimensioni, per ognuna delle quali abbiamo realizzato interventi mirati e organizzato uno specifico modulo di orientamento di 30 ore, in ottemperanza all'obbligo di legge sancito dal DM 328 del 22/12/2022 e con l'obiettivo generale di mettere in atto un percorso triennale di educazione alla scelta consapevole:

1. la dimensione *cognitiva e metacognitiva*, cioè tutti gli aspetti che riguardano il funzionamento dell'apprendimento;
2. la dimensione *motivazionale e volitiva*, ovvero tutto ciò che riguarda la percezione di competenza dell'individuo e l'attribuzione causale dei successi o fallimenti;
3. la dimensione *affettiva e relazionale*, legata alla gestione delle emozioni e alle relazioni interpersonali (Margottini, 2017).

Per valorizzare la dimensione *cognitiva e metacognitiva* abbiamo organizzato un modulo di orientamento incentrato sul *metodo di studio*, in modo da offrire un sostegno diretto all'apprendimento, promuovere l'autonomia e spezzare il circolo vizioso della ripetizione meccanica dei contenuti che, a sua volta, porta a un apprendimento di scarso valore e, quindi, a insuccesso, insoddisfazione, demotivazione e sfiducia. Curare il metodo implica anche una scelta precisa da parte di noi insegnanti: uscire dalla visione enciclopedica della cultura e chiederci di volta in volta *quali sono le conoscenze davvero irrinunciabili delle nostre discipline*. Cogliendo così l'esortazione degli esperti a un ritorno ai saperi essenziali, tarati per fascia d'età.

Quanto alla dimensione *motivazionale e volitiva*, si tratta di aspetti che, se disfunzionali, rappresentano una grossa barriera per l'apprendimento. Pertanto, abbiamo voluto sperimentare l'uso di un questionario di autovalutazione specifico per la fascia d'età della secondaria di I grado, realizzato dall'Università RomaTre: il QSAr (questionario sulle strategie di apprendimento ridotto), che consente di esplicitare e monitorare i meccanismi psicologici (oltre che cognitivi) che possono

⁶ Si veda, in proposito, la piattaforma <https://www.competenzestrategiche.it/>, esito di una ricerca realizzata da M. Pellerey (coordinatore) e D. Grządziel (Università Pontificia Salesiana), M. Margottini e F. Epifani (Università Roma Tre, C.Ri.S.F@D), E. Ottone (Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium).

⁷ Ad esempio: riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini, gestire efficacemente il tempo e le informazioni, lavorare con gli altri in maniera costruttiva, riflettere criticamente e prendere decisioni, gestire l'incertezza, la complessità e lo stress, mantenersi resilienti e perseverare.

ostacolare o favorire l'apprendimento e le scelte di vita (Ottone, 2014). Gli scopi di questo tipo di analisi sono sempre la presa di coscienza e il miglioramento. Per favorire in futuro la messa a sistema di questo strumento, abbiamo inserito le voci del QSAr nel curriculum dedicato, in abbinamento alle evidenze da osservare.

Quella *affettiva e relazionale* è una dimensione-ponte tra la pedagogia e la psicologia: secondo noi, il vuoto maggiore nelle proposte formative si ravvisa generalmente qui. Abbiamo pensato, così, di formarci per un approccio orientativo alla letteratura e di utilizzare questa disciplina come strumento di riflessione e di conoscenza del mondo e di sé stessi, dedicandole un altro modulo di orientamento. Questo approccio comporta l'abbandono progressivo dell'impostazione storicistica della letteratura (quindi una decostruzione da parte nostra) a vantaggio di un metodo più consoni all'età e all'ordine di scuola, più inclusivo, utile e significativo, con una ricaduta concreta sulla sfera emotiva degli studenti. Come nel caso dei processi cognitivi, delle attribuzioni causali e della percezione di competenza, anche nella sfera emozionale la chiave di tutto è far emergere ciò che è sommerso (e che per bambini e ragazzi spesso non ha un nome), in modo da prendere coscienza di come funzioniamo, di ciò che abbiamo dentro e che può determinare i nostri atteggiamenti nel mondo esterno. Il ragionamento che ci ha ispirati in queste scelte è sempre lo stesso: non c'è un unico modo per proporre i contenuti disciplinari, anche quelli più irrinunciabili. Sappiamo che il sapere non deve essere fine a se stesso ma deve costituire un mezzo per realizzare inclusione e sviluppo di competenze. Per cui, sta a noi docenti valutare le potenzialità di ogni contenuto in fase di progettazione e optare per le modalità più funzionali a questo scopo.

Mentre il modulo sul metodo di studio è prevalentemente riservato alle classi prime, alle classi seconde della SSI^o è stata destinata l'unità di apprendimento *Letteratura e identità*, della durata di 30 ore, distribuite in blocchi da due ore a settimana per classi parallele. Anzitutto abbiamo costruito un *corpus* di brani scelti che avessero un profondo valore culturale e simbolico, un'alta possibilità di immedesimazione e attualizzazione, che fossero funzionali alla nostra intenzione di fondo di educare all'esplorazione del sé e alla scelta consapevole nei comportamenti relazionali. Il corpus è volutamente eccedente rispetto alle esigenze dell'UdA, cosicché i docenti possano avere un margine di selezione dei contenuti flessibile in base alle peculiarità del gruppo classe. Verosimilmente, però, i brani da trattare in 30 ore possono essere quattro o cinque al massimo, purché creino un itinerario atto a indagare l'impatto delle proprie radici nella costruzione dell'identità, il passaggio da una fascia d'età all'altra, le emozioni legate ai momenti di crisi, dubbio o paura, il conflitto interiore e l'influenza degli stereotipi, lo smarrimento o il dolore e la successiva rinascita. Su ciascuno dei brani individuati viene ripetuto un ciclo di attività pensato per sollecitare non solo la sfera cognitiva, ma anche quella emotiva e corporea, con lo scopo

di coinvolgere in modo profondo e trasversale tutti gli studenti. La sequenza degli interventi formativi è così articolata: lettura estetica del brano scelto con proiezione sul sé; comprensione, analisi e contestualizzazione storico-culturale del testo letto; esperienza corporea e riflessione condivisa.

Come ogni unità di apprendimento che si rispetti, deve esserci il proposito di realizzare un *compito autentico e significativo*. Un compito anzitutto finalizzato, ovvero inserito in un contesto comunicativo chiaro con scopo e destinatari ben precisi; che abbia una cifra sfidante e motivazionale e offra, dunque, una situazione non scontata in cui l'alunno possa mettersi alla prova, individualmente o insieme agli altri; una prova in cui lo stimolo mantenga un certo grado di libertà, con una risposta non predeterminabile, e in cui vengano impiegati processi cognitivi complessi, con conseguente integrazione degli apprendimenti; infine, soprattutto, un compito calato in uno scenario di realtà diretto o simulato, in cui l'apprendimento trovi un'effettiva cornice di senso.

Nel nostro caso, il compito di realtà *Rompi lo schema!* ha l'obiettivo formativo di allenare la consapevolezza critica rispetto agli schemi di pensiero e ai condizionamenti esterni che possono ostacolare scelte libere e autentiche; più nello specifico, di applicare le competenze acquisite sul riconoscimento degli schemi interiori (ruoli, maschere, radici) per decostruirli e ripensarli. L'alunno deve scegliere uno schema di comportamento che ha incontrato nei testi letti (es. *non posso cambiare, devo piacere agli altri, non sono all'altezza, meglio non rischiare*, ecc.), rappresentarlo con gesti, parole e immagini (anche digitali) e realizzare una pubblicità progresso al fine di smascherarlo e proporre un'alternativa consapevole. In pratica, si tratta di trasformare uno slogan negativo in uno di crescita personale. Ad esempio, il classico *non sono capace* potrebbe diventare *posso imparare a modo mio; sono quello che gli altri vedono* potrebbe essere trasformato in *sono anche ciò che gli altri non sanno; meglio non rischiare* si potrebbe convertire in *ogni scelta è un primo passo* e così via.⁸ Questo lavoro di ribaltamento costruttivo dello schema negativo concorre a realizzare la finalità ultima della letteratura orientativa, ovvero produrre un'esperienza *trasformativa* in chi la fruisce (Giusti e Molè, 2024).

Quanto alle modalità di lavoro, gli studenti vengono organizzati in piccoli gruppi da tre o quattro elementi che, invece di partire da carta e penna, si impegnano a mettere in scena piccole situazioni quotidiane in cui possa emergere lo schema di pensiero scelto, da convertire poi in un manifesto visivo. Gli step dell'attività si possono riassumere nei punti seguenti.

⁸ Agli alunni vengono fornite delle fonti di ispirazione tratte dai brani letti durante il percorso: Don Abbondio e la paura della responsabilità (*Promessi Sposi*), Rosso Malpelo e l'identità imposta dagli altri, Elizabeth Bennet (*Orgoglio e Pregiudizio*) o Jo March (*Piccole donne*) e gli stereotipi di genere, Dante (*Commedia*) e lo smarrimento nei momenti di crisi, Andreuccio Da Perugia e l'immaturità di sentirsi abbastanza furbi per il mondo (*Decameron*).

1. *Breve sketch teatrale*: il personaggio è bloccato da uno schema (es. *non sono capace*).
2. *Scena di svolta*: i compagni aiutano a immaginare un'alternativa (con corpo, voce, oggetti simbolici).
3. *Trasposizione artistica*: la scena viene trasformata in un poster con slogan ed eventuale didascalia.

Le pubblicità così ottenute potranno essere stampate ed esposte nei corridoi scolastici, come in una galleria d'arte. Il docente osserverà e valuterà il livello di comprensione del tema e dello schema analizzato, la creatività espressiva e, quindi, l'originalità nell'uso del linguaggio visivo e verbale, la coerenza del messaggio tra slogan e immagine, il reale ribaltamento costruttivo dello schema negativo scelto, la collaborazione, il rispetto dei ruoli e la gestione autonoma delle consegne.

Il ciclo esperienziale tra lettura, analisi e apprendimento incarnato

Tornando alle fasi di svolgimento dell'UdA, presentiamo a titolo esemplificativo il ciclo di attività previste rispetto al brano *Don Abbondio incontra i bravi* (*Promessi Sposi*, cap. I).

- *Fase 1*: lettura estetica e proiezione sul sé (durata di 2 ore). In questa fase l'approccio alla lettura è estetico e personale: il brano viene letto ad alta voce dal docente con espressività ed enfasi sull'impatto emotivo. L'obiettivo è quello di favorire una connessione immediata tra contenuto narrativo e vissuto personale degli alunni. Dopo la lettura, gli studenti vengono guidati a riflettere su esperienze personali simili a quelle raccontate, rispondendo a sollecitazioni del tipo: *Stai camminando per conto tuo e qualcuno ti intimidisce sbarrandoti la strada o guardandoti con aria minacciosa: ti è mai capitato qualcosa di simile? Che tipo di disagio hai provato? Come ti sei comportato? Raccontalo con un breve testo oppure rappresentalo con un disegno o, se vuoi, mimandoci la scena*. Gli studenti, quindi, sono invitati a riformulare in modo libero e creativo la situazione proposta. La successiva condivisione delle storie individuali permette di creare uno spazio di ascolto, accoglienza e riconoscimento reciproco, rafforzando il senso di appartenenza e la capacità di parlare di sé. Questa fase ha lo scopo, dunque, di stimolare l'empatia, la consapevolezza emotiva e la capacità di raccontare sé stessi, mantenendo un alto livello di accessibilità per tutti gli alunni.
- *Fase 2*: comprensione, analisi e attualizzazione (durata di 2 ore). Questa fase è dedicata alla comprensione e all'analisi critica del testo e mira a sviluppare competenze alfabetico-funzionali e di *imparare a imparare*. Si parte da una lezione dialogata in cui gli studenti vengono coinvolti in un'analisi testuale guidata, finalizzata alla comprensione profonda del brano, al riconoscimento delle metafore e dei riferimenti culturali. In seguito, si sollecita nuovamente

la riflessione tramite domande-stimolo: cosa vuol dire essere un *vaso di terracotta in mezzo a vasi di ferro*? Tu che tipo di vaso senti di essere? Fare il duro ed essere coraggiosi sono la stessa cosa? Quanto il tuo sentirti coraggioso o meno potrebbe influenzare le tue scelte di vita future? Gli studenti, pertanto, sono sollecitati a confrontare le dinamiche di potere presenti nel testo con episodi di vita reale o mediatica, affrontando con pensiero critico un tema scottante e attuale come quello della mascolinità tossica.

- *Fase 3*: espressione corporea e riflessione metacognitiva (durata di 2-3 ore). Gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi per la drammatizzazione creativa del brano. Ogni gruppo è incaricato di realizzare una variante della scena: una fedele al testo originale, una ambientata in un contesto contemporaneo (es. cortile della scuola o social network), una rappresentata solo con gesti e sguardi (muta), una con chiave comica o parodica, utile per prendere le distanze dai ruoli stereotipati. La drammatizzazione permette agli studenti di immedesimarsi nei personaggi, esplorando dinamiche interiori e relazionali attraverso l'uso del corpo. Al termine della *messa in scena*, ogni gruppo condivide le proprie scelte espressive e il significato attribuito al lavoro svolto. L'intera attività viene infatti rielaborata in un *diario di bordo metacognitivo*, strutturato per valutare il momento più significativo dell'esperienza e il proprio livello di coinvolgimento, per ragionare su quanto compreso attraverso il corpo, sulle emozioni provate, sugli apprendimenti maturati e su come poter utilizzare l'esperienza ai fini del miglioramento personale; per rafforzare, insomma, la connessione tra vissuto e competenze trasversali, come la consapevolezza emotiva, la gestione delle relazioni, la capacità di analisi e la riflessione sul proprio apprendimento.

Conclusioni: la nostra UdA ai raggi X dell'inclusione

Valutando a posteriori l'unità di apprendimento *Letteratura e identità* alla luce dei criteri di inclusione fissati nella nostra scheda di monitoraggio, possiamo sostenerne la conformità rispetto alla multicanalità, alla significatività, alla laboratorialità e alla didattica orientativa. Quanto invece all'interdisciplinarietà, occorre specificare che l'UdA in questione — oltre a essere già di per sé terreno di integrazione tra competenze culturali e trasversali — è inserita sia nel Progetto triennale di Orientamento⁹ sia in un contesto progettuale ancora più ampio, in cui si punta alla connessione di linguaggi, concetti e metodologie di almeno altri due ambiti disciplinari. Arte, ad esempio, contribuisce allo sviluppo di precise

⁹ In sintesi, le tre tappe di questo percorso. Classi prime: *Studiare con metodo* (dimensione cognitiva e competenza dell'imparare ad imparare); classi seconde: *Letteratura e identità* (dimensione affettivo-relazionale e competenza personale/sociale); classi terze: *Scegliere oltre gli stereotipi di genere* ed *Elaboro il mio capolavoro* (dimensione volitivo-motivazionale e competenza imprenditoriale).

abilità afferenti alla lettura delle immagini, del viso e della mimica facciale, mentre Scienze motorie concorre tramite il ricorso frequente a drammatizzazioni e giochi imitativi alla capacità di leggere il linguaggio del corpo e la comunicazione non verbale. Vale la pena sottolineare quanto poco interessati siamo all'originalità creativa delle attività didattiche che proponiamo: ciò che davvero ci preme è la sistematicità di applicazione di principi pedagogici imprescindibili, se si vuole innalzare l'efficacia educativa della didattica ordinaria.

Per concludere, l'UdA descritta rappresenta, a nostro avviso, un esempio concreto e realistico di didattica orientativa incarnata, in cui la letteratura non è fine a se stessa, bensì mezzo per attivare processi trasformativi e strumento al servizio dello sviluppo di competenze trasversali. Un ambiente di apprendimento in cui il corpo — in quanto dispositivo di lettura, di espressione e di comprensione — contribuisce alla mediazione dei significati ponendosi al centro del processo formativo. L'obiettivo non è solo comprendere i testi, ma anche sé stessi, gli altri e il mondo. In quest'ottica, l'orientamento si configura come presa di coscienza del presente e delle proprie risorse interiori, per poter effettuare le prime importanti scelte di vita di questa età con maggiore consapevolezza e serenità.

Bibliografia

- Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Digennaro S. (2019), *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Fiorin I. (2012), *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Giusti S. e Molè M.A. (2024), *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, Milano, FrancoAngeli.
- I.N. (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (consultato il 28 maggio 2026).
- I.N. (2018), *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+novi+scenari/> (consultato il 28 maggio 2026).
- Harari Y.N. (2019), *21 Lezioni per il XXI Secolo*, Milano, Bompiani.
- Logozzo M, Previtali D. e Stancaroni M.T. (2019), *La rendicontazione sociale. Come rendere pubblico il valore della scuola*, Napoli, Tecnodid Editrice.
- Lucangeli D. (2024), *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Milano, Mondadori.
- Margottini M. (2017), *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti di indagini empiriche e interventi formativi*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Mariani U. e Schiralli R. (2012), *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*, Trento, Erickson.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022), *Linee guida per l'orientamento scolastico*, Allegato al Decreto Ministeriale n. 328.
- Mori S., Davoli P. e Freddano M. (2017), *Il miglioramento scolastico come processo di apprendimento organizzativo*. In Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *La dimensio-*

- ne territoriale del miglioramento. Una sfida solidale*, a cura di P. Davoli e G. Desco, Napoli, Tecnodid Editrice, pp. 109-115.
- Novara C. (2005), *Progettare la scuola. Esperienze di progettazione, monitoraggio e valutazione nelle scuole del territorio siciliano*, «Quaderni di ES», vol. 10.
- Ottone E. (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Editoriale Anicia.
- Ottone E., Margottini M. e Pellerey M. (2020), *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche.it: strumenti e applicazioni*, Roma, Roma Tre Press.
- Reffieuna A. (2012), *Come funziona l'apprendimento. Conoscere i processi per favorirne lo sviluppo in classe*, Trento, Erickson.
- Savia G. (a cura di) (2006), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Scapin C. e Da Re F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, Trento, Erickson.