



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA  
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.





## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),  
*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),  
*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)  
*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)  
*Fabio Bocci* (Università Roma3)  
*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)  
*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)  
*Roberta Caldin* (Università di Bologna)  
*Lucio Cottini* (Università di Udine)  
*Ilaria D'Angelo* (Università di Macerata)  
*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)  
*Filippo Dettori* (Università di Sassari)  
*Laura Fedeli* (Università di Macerata)  
*Alain Goussot* (Università di Bologna)  
*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)  
*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)  
*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)  
*Loredana Perla* (Università di Bari)  
*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)  
*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)  
*Arianna Taddei* (Università di Macerata)  
*Andrea Traverso* (Università di Genova)  
*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.



A CURA DI DARIO IANES, HEIDRUN DEMO

# NON UNO DI MENO

DIDATTICA  
E INCLUSIONE SCOLASTICA



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn elettronico 9788835114758  
Isbn cartaceo (fuori commercio) 9788835116165

Finito di stampare: 22 dicembre 2020

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*  
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835114758. Tutti i diritti riservati.

# Indice

<b>Introduzione</b> di <i>Dario Ianes, Heidrun Demo</i>	pag. 13
<b>1. Qui si sta proprio bene!</b> <b>Costruire un buon clima di classe</b> di <i>Eva Pigliapoco, Ivan Sciapeconi</i>	» 17
1. La progettazione	» 18
2. La didassi	» 21
3. La valutazione	» 23
4. Conclusioni	» 27
<b>2. Oltre i voti: che fare?</b> di <i>Davide Tamagnini</i>	» 28
1. Come cambiare	» 28
2. La valutazione cos'è	» 32
3. Un'alternativa possibile	» 35
<b>3. Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura</b> di <i>Maja Antonietti</i>	» 44
1. L'ambiente naturale come ambiente didattico	» 44
1.1. Il punto di vista dei bambini	» 46
1.2. Le difficoltà per gli insegnanti	» 46
1.3. Le scelte	» 47
2. Un contesto fecondo per promuovere inclusione	» 48
2.1. Le condizioni	» 50

<b>4. Parlare di giustizia a scuola: la filosofia e il metodo della simulazione euristica</b>	
di <i>Luca Mori</i>	pag. 54
1. La lezione di Socrate (e Platone)	» 54
2. Esperimenti mentali sulla giustizia	» 57
3. Dagli esperimenti mentali alla storia e all'attualità	» 60
<b>5. Bambini scrittori e non scribi.</b>	
<b>Il testo collettivo come strumento di inclusione</b>	
di <i>Roberta Passoni</i>	» 62
1. Un lavoro che necessita una lunga preparazione	» 63
2. Ho una storia in testa e la detto alla maestra	» 64
3. Oliare, setacciare e raffinare un testo	» 66
4. La scrittura collettiva abitua all'ascolto e al rispetto delle opinioni altrui	» 69
<b>6. Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria</b>	
di <i>Sara Debiasi, Heidrun Demo</i>	» 70
1. Introduzione	» 70
1.1. Il problema dell'efficacia dei compiti a casa nella scuola primaria	» 71
1.2. Il problema dell'equità dei compiti a casa	» 72
2. La proposta alternativa del lavoro autonomo in classe	» 74
3. La ricerca	» 76
3.1. Il design di ricerca	» 76
3.2. Risultati della ricerca	» 77
4. Conclusioni	» 81
<b>7. Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno"</b>	
di <i>Maria Concetta Carruba</i>	» 85
1. Classi complesse in una società complessa	» 85
2. La scuola di tutti e di ciascuno	» 86

3. Il modello della Differenziazione Didattica come risposta alla complessità	pag. 87
4. L'innovazione didattica come necessità	» 92
5. La tecnologia come risorsa per l'innovazione	» 93
6. Differenziare con la tecnologia	» 97
7. Per rilanciare e per concludere	» 99
<b>8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado</b>	
di <i>Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco</i>	» 102
1. Questioni di equità nella scuola secondaria di II grado	» 102
1.1. Composizione della popolazione scolastica	» 102
1.2. Risultati di apprendimento e tasso di abbandono	» 103
2. La formazione del docente di sostegno in ottica inclusiva	» 104
3. Una sperimentazione nei corsi di formazione per i futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di II grado	» 107
3.1. Obiettivi e contenuti del percorso formativo	» 108
4. Documentazione dell'esperienza	» 109
4.1. Progettazione didattica inclusiva per una classe eterogenea	» 109
4.2. Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione	» 111
4.3. Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo	» 114
5. Conclusioni	» 115
<b>9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre</b>	
di <i>Rosa Bellacicco, Silver Cappello</i>	» 118
1. PEI e ICF: un binomio di lunga data	» 118
2. Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano	» 119
2.1. Una visione multidimensionale del funzionamento	» 119
2.2. Il ruolo del contesto in un modello ecologico	» 120
2.3. Una prospettiva evolutiva e di supporto alla rete	» 121

3. L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo	pag. 121
3.1. La prospettiva ecologica e prospettica	» 123
3.2. Dubbi e criticità	» 124
4. Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi	» 126
<b>10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale</b>	
di <i>Silver Cappello, Rosa Bellacicco</i>	» 132
1. PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica	» 132
2. Metodo	» 134
3. Analisi dei modelli di PEI	» 136
3.1. Osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF	» 136
3.2. Presenza della logica ICF nella definizione degli obiettivi dei PEI e interazione con i fattori contestuali	» 137
3.3. Attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico e prospettico	» 138
3.4. Coinvolgimento dell'alunno	» 139
3.5. Attenzione specifica ai fattori personali e ai punti di forza del soggetto	» 139
4. Discussione e riflessioni conclusive	» 141
<b>11. Albi illustrati in simboli della CAA. Le ricadute di un'indagine esplorativa nelle scuole dell'infanzia</b>	
di <i>Enrico Angelo Emili</i>	» 154
1. La Comunicazione Aumentativa Alternativa	» 154
1.1. La tecnica dei pittogrammi/simboli	» 156
1.2. Albi illustrati in pittogrammi/simboli	» 158
2. Indagine esplorativa sulle ricadute degli albi illustrati in simboli	» 161
2.1. Metodo	» 163
2.2. Elaborazione dei dati	» 163
3. Considerazioni finali	» 166

## **12. Sostenere i talenti a scuola. Tra compito educativo e sfida didattica**

di *Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Clarissa Sorrentino* pag. 170

1. Scuola e docenti nel compito educativo per la persona plusdotata » 170
2. Cosa pensano i docenti? Quali atteggiamenti? » 173
3. Gli alunni con plusdotazione: dai modelli agli strumenti per i docenti » 176

## **8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado**

di *Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco*<sup>1</sup>

### **1. Questioni di equità nella scuola secondaria di II grado**

La qualità di un sistema scolastico si definisce, in gran parte, sulla base della sua capacità di garantire adeguati livelli di competenza al termine del percorso formativo e di consentire l'acquisizione di un titolo di istruzione, necessario all'inserimento nel mondo del lavoro.

Negli ultimi decenni, soprattutto a partire dagli anni novanta, sono progressivamente aumentate le aspettative di formazione a livello nazionale e internazionale, portando ad un prolungamento delle carriere scolastiche e ad una crescita del tasso di istruzione. In particolare, nel nostro paese è aumentato il numero di studenti che consegue un titolo di istruzione secondaria superiore (ISTAT, 2020). Tuttavia, questa tendenza positiva risulta insufficiente a colmare il divario esistente con altri paesi europei (Fonte: Eurostat, 2019).

L'attuale struttura del nostro sistema scolastico è, purtroppo, caratterizzata da alcune criticità in termini di disuguaglianze, che potrebbero in parte giustificare tale divario. Per quanto riguarda, nello specifico, la scuola secondaria di II grado, dall'analisi dei dati sui risultati di apprendimento, sull'abbandono scolastico e sulle caratteristiche dell'utenza nelle differenti tipologie di scuola, emergono evidenti disuguaglianze sia nelle opportunità formative che negli esiti.

#### ***1.1. Composizione della popolazione scolastica***

La transizione dalla scuola secondaria di I a quella di II grado rappresenta uno degli snodi più critici per la riproduzione delle disuguaglianze. Nonostante

1. Il capitolo è il prodotto del lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, Silvia Dell'Anna ha scritto la parte 1, i paragrafi 3.1, 4.1 e 4.3, e le conclusioni. Rosa Bellacicco è autrice della parte 2, dell'introduzione al punto 3 e del paragrafo 4.2.

il progressivo aumento degli iscritti nei licei, a discapito degli istituti tecnici o professionali, in particolare a partire dal 2000, l'origine sociale continua ad essere influente, soprattutto per quanto riguarda l'iscrizione ai licei, e non si nota una maggiore eterogeneità sociale nelle differenti tipologie di scuola (Giancola, Salmieri, 2020).

Osservando, inoltre, i dati sugli alunni con background migratorio, si evidenzia – anche in questo caso – una loro sovrarappresentazione negli istituti professionali e tecnici, rispetto ai licei (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017a).

Un ulteriore elemento degno di nota nella composizione della popolazione scolastica è quello relativo alla disabilità. Per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado, le più alte percentuali di alunni con disabilità si concentrano negli istituti professionali (6,1% sulla popolazione scolastica totale degli istituti professionali), seguiti dagli istituti tecnici (2,0%) e dai licei (1,2%) (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018). Gli istituti professionali convogliano solo il 20% degli studenti nella popolazione scolastica generale, mentre in riferimento agli alunni con disabilità ben il 49,8%. In relazione alla tipologia di disabilità, è inoltre interessante notare che il 52,5% degli alunni con disabilità intellettiva frequenta un istituto professionale (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018).

## ***1.2. Risultati di apprendimento e tasso di abbandono***

Negli ultimi vent'anni si sono consolidate modalità di rilevazione degli apprendimenti internazionali e nazionali, tra le quali possiamo citare i test PISA e INVALSI, che permettono di comparare differenti realtà territoriali e di riflettere sull'influenza esercitata da fattori individuali (es. genere, background socio-culturale) e contestuali (della classe e della scuola) (vedi ad esempio INVALSI, 2020; OECD, 2018).

Focalizzandosi sui dati nazionali (INVALSI, 2020), notiamo una variabilità nei risultati in matematica e in italiano, di tre tipi: interindividuale; tra le classi entro le scuole; e tra le scuole.

In generale, per tutti i gradi di istruzione si rilevano significative differenze regionali, più accentuate confrontando i dati di Nord e Sud e Isole.

Le disuguaglianze interindividuali di esito appaiono connesse al genere e al background socio-economico e culturale degli studenti. In tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla secondaria di II grado, il punteggio generale nelle prove cresce all'aumentare del ESCS (*Economic Social Cultural Status index*) e si rilevano differenze nei punteggi in italiano e matematica a seconda del genere.

Le competenze monitorate dai test INVALSI, in matematica e in italiano, sono fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza. Collocarsi al di sotto dei livelli attesi di competenza, in entrambe le aree, rappresenta un dato preoccupante in termini di qualità del sistema. Ciò avviene, purtroppo, per un numero significativo di alunni. Ad esempio, nel grado 13 di istruzione, ossia nell'ultimo anno di scuola secondaria di II grado, tra il 30 e il 40% degli studenti si colloca ai livelli 1 e 2, i più bassi previsti, con punte più alte nel Sud e nelle Isole (INVALSI, 2020).

Infine, è necessario nominare quegli studenti che non completano affatto il percorso di istruzione, che abbandonano ancor prima di ottenere un titolo di studio. Il rischio di abbandono si manifesta fin dai primi anni di scuola secondaria di I grado e diviene un fenomeno ancor più esteso nel passaggio tra la secondaria di I e II grado e nella scuola secondaria di II grado (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017b).

Seppure anche in questo caso vi siano rilevanti differenze tra le regioni, in media il tasso di abbandono si attesta attorno al 13,8%, ponendo l'Italia ai primi posti in Europa per quanto riguarda gli “early school leavers” (Fonte: Eurostat, 2019). Il fenomeno è molto più accentuato tra i maschi e tra gli studenti con cittadinanza non italiana, in particolare se nati all'estero, e interessa maggiormente gli istituti professionali e la Formazione Professionale regionale, seguiti dai tecnici e dai licei (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017b).

Le disuguaglianze sopra descritte possono contare su un'ampia mole di dati, riconosciuti e affidabili. Vi sono, tuttavia, altre tipologie di disuguaglianze e fenomeni discriminatori interni alle scuole e alle singole classi, difficilmente rilevabili attraverso studi estensivi nazionali, e che rimangono quindi sommersi. Ci riferiamo, ad esempio, alle forme di microesclusione finora indagate in relazione alla disabilità (Ianes, Demo, Zambotti, 2010; D'Alessio, 2011; Demo, 2014), ma che potrebbero interessare anche altri gruppi vulnerabili, come ad esempio gli alunni stranieri (Bellacicco *et al.*, 2019) o appartenenti a minoranze. La scarsità di dati su questo tema ci costringe a limitarci a sollevare la questione delle disuguaglianze generate da separazioni ed esclusioni che accadono nel quotidiano delle nostre scuole, nei processi di insegnamento delle nostre classi, e che potrebbero essere altrettanto pervasive e dannose.

## **2. La formazione del docente di sostegno in ottica inclusiva**

Le esperienze di drop out e di microesclusione e il permanere di disuguaglianze ascrivibili ai gruppi più svantaggiati, sopra evidenziate, rappresentano

una cartina al tornasole della mancata realizzazione di una piena inclusione nel nostro paese.

Per quanto attiene agli alunni con disabilità, questo appare un elemento ancor più preoccupante, a fronte (o a causa) del forte investimento nella figura dell'insegnante di sostegno, che ha una storia più che quarantennale nella scuola italiana. Anche in risposta all'emergere di sempre maggiori evidenze in termini di criticità e carenze strutturali nei processi inclusivi, recentemente ha preso avvio, in Italia, una corrente di studi proprio sul ruolo e sulla formazione del docente di sostegno. Il dibattito ha "scaldato" i toni del mondo della scuola e della pedagogia speciale, tant'è che ad esso sono stati dedicati numeri monografici nelle principali riviste di settore<sup>2</sup> e numerosi contributi da parte dei principali esperti sul tema (tra i molti, si veda ad esempio, Ianes, 2014, 2015, 2016; Gaspari, 2015).

In tale discussione, il nucleo fondante delle voci più critiche verso la situazione attuale della figura dell'insegnante di sostegno la vede, di fatto, associata alla progettazione individualizzata per i soli alunni con disabilità e riconosce la necessità e l'urgenza di una sua trasformazione.

Tra tutte, la proposta "più radicale" è senza dubbio quella di Ianes (2014, 2015, 2016), che mette in discussione la distinzione stessa tra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno, nell'orizzonte del suo superamento. Nella riflessione dell'autore, infatti, l'80% dei secondi dovrebbe diventare un docente curricolare a tutti gli effetti e lavorare in *co-teaching* inclusivo, con il supporto di esperti esterni (rappresentati dall'altro 20% degli "ex" docenti di sostegno). Le ricadute di questo stravolgimento organizzativo, nelle intenzioni, sono rilevanti, soprattutto nella direzione di far decollare una volta per tutte la didattica inclusiva. Necessariamente, infatti, con questa strutturazione dovranno essere ricercate strategie che permettano anche all'alunno con disabilità di trovare un posto significativo in aula, determinando una diminuzione delle situazioni di microesclusione e un incremento della partecipazione di tutti alla progettualità di classe. Vi sono anche dati empirici a supporto di questa proposta. Sintetizzando molto, una ricerca sperimentale condotta in alcune scuole trentine ha confermato che la codocenza qualificata degli insegnanti con i nuovi colleghi di sostegno determina la promozione di una didattica maggiormente inclusiva. Inoltre, se per gli studenti in generale l'impatto, in termini di apprendimento, è stato positivo, per gli alunni con disabilità/BES è stato rilevato un aumento, anche statisticamente significativo, degli esiti scolastici e della socializzazione (Ianes, 2016).

2. Si vedano il n. 13/3 del 2014 o il n. 15/2 del 2016 dell'"Integrazione scolastica e Sociale" e il n. 2/2 del 2014 dell'"Italian Journal of Special Education for Inclusion".

Le posizioni degli altri esperti, pur se meno “estreme”, coerentemente puntano sul promuovere la diffusione di competenze inclusive nel docente di sostegno, visto non solo come tecnico della disabilità. Santi (2015), ad esempio, ambisce a che diventi un professionista esperto in differenziazione didattica e nelle differenze individuali, per agire come “facilitatore” all’interno di un contesto – vero *driver* dell’inclusione –, che dà senso al suo operato. Il docente specializzato per le attività di sostegno dovrebbe quindi essere una figura di sistema, “perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva per tutti” (Cottini, 2014, p. 14). A questo proposito, sempre Cottini (2017) insiste sul fatto che, oltre alla modifica di alcuni elementi dell’organizzazione strutturale, il fattore cruciale per l’evoluzione di questa figura è lo spostamento del focus del suo percorso formativo. A questo professionista è necessario infatti richiedere/assicurare una buona sintesi di competenze specialistiche ma anche e soprattutto trasversali di didattica inclusiva, efficaci a garantire risposte adeguate alle differenze, tutte e di tutti gli alunni.

Si tratta di una riflessione che può apparire quasi ingenua e banale, giunti a questo punto del percorso inclusivo della scuola italiana e considerando il fatto che, pur nelle varie modifiche alle azioni formative susseguitesi negli anni, l’elemento della de-specializzazione è rimasto costante (Demo, 2016). Ma non lo è se si analizza, ad esempio, la discussione sviluppata non troppo tempo fa in vista della legge sulla “Buona scuola” (Ianes, 2016). Le due associazioni di famiglie di alunni con disabilità FISH e FAND avevano infatti prefigurato una modifica della formazione iniziale dell’insegnante di sostegno nella direzione di arricchirla di elementi di specificità legati alle diverse situazioni di disabilità (in particolare quelle sensoriali e i disturbi dello spettro autistico). Varie posizioni di esponenti della pedagogia speciale si sono opposte a questa opzione, sottolineando i rischi di un percorso nettamente differenziato da quello dell’insegnante curricolare che, invece di allargare la responsabilità delle politiche di inclusione, avrebbe esaltato i meccanismi di delega (Cottini, 2014; Pavone, 2015).

Al di là di queste ipotesi evolutive, il filone di pensiero e di azione prevalente nel settore scientifico sottoscrive la necessità, come si è visto, di potenziare la figura dell’insegnante di sostegno nel suo ruolo di connettore e di attivatore delle “risorse latenti” del contesto, veicolando l’idea che la trasmissione di conoscenze e competenze legate ad un *profilo di docente inclusivo* (European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE, 2012) non debba essere solo ancellare. Ciò vale anche e soprattutto per quanto concerne la formazione per svolgere la funzione di insegnante specializzato, per la quale i corsi annuali messi a punto dal MIUR a livello universitario rappre-

sentano oggi l'iniziativa centrale. Come è noto, questi ultimi, profilati con il D.M. 30.09.2011, devono rispettare le finalità, i requisiti dell'impianto progettuale e il profilo del docente in uscita dal corso espressi dal Ministero<sup>3</sup>. Tuttavia, l'offerta formativa specifica è elaborata dai singoli atenei e pertanto può essere in parte differenziata e improntata, più o meno diffusamente, alla "didattica universale" efficace per tutti gli alunni.

### **3. Una sperimentazione nei corsi di formazione per i futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di II grado**

In questo contributo approfondiamo i principi cardine che hanno guidato la predisposizione di una serie di attività di formazione condotte nell'ambito del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Ateneo di Torino (IV edizione, a.a. 2018/2019). In particolare, il presente lavoro ha lo scopo di documentare i processi di progettazione di tali proposte<sup>4</sup>, rivolte ai corsisti della scuola secondaria di II grado (n=48 in totale). Tra i molti laboratori che ne strutturano l'offerta formativa (insieme agli insegnamenti teorici e al tirocinio), l'esperienza è stata declinata, nello specifico, nell'ambito di quelli denominati "Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi comportamentali".

All'interno della autonomia progettuale concessa dalla normativa, abbiamo deciso di predisporre un circuito metodologico che comprendesse una serie di attività interconnesse, volte a uscire dalla logica della programmazione per allievi "medi" e finalizzate a conciliare l'ottica della individualizzazione/personalizzazione per l'alunno con disabilità con la prospettiva della partecipazione, sua e di tutti, al lavoro svolto in un contesto integrato, per quanto possibile. La proposta nasce, oltre che dalla precipua esigenza di impostare percorsi di formazione di questo tipo nella scuola secondaria di II grado, sulla base dei dati e dei principi sopra descritti, anche da una valutazione dei curricula dei corsisti, la maggior parte dei quali dichiarava importanti esperienze di lavoro in ambito scolastico e possedeva già ampi prerequisiti sulle tematiche.

Va precisato che, trattandosi di un percorso laboratoriale, si è privilegiato un approccio fondato sulla comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica e su un metodo di lavoro che prevedeva il coinvolgimento

3. Si vedano anche i recenti aggiornamenti al D.M. del 2011 (D.Lgs. 66/2017 e D.M. 92/2019).

4. Motivi di spazio impediscono di riportare la descrizione dettagliata e precisa di tutte le attività, che sarà oggetto di un contributo specifico.

diretto dei corsisti (Falcinelli, 2007). Vari autori hanno rilevato, in questa direzione, l'importanza del laboratorio come ponte e spazio di dialogo tra la teoria e la pratica (Baldacci, 2006), in cui l'attitudine del professionista a riflettere ricorsivamente sulla propria attività e sul proprio ruolo viene messa al centro (Schön, 1993). Il laboratorio diventa così la metafora di contesti d'aula reali, nel quale i partecipanti sono chiamati ad analizzare e elaborare i significati del proprio agire professionale, grazie al confronto nel gruppo (Zecca, 2014; Montanari, Ruzzante, 2020).

Questa distinzione rispetto agli insegnamenti teorici è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la trasmissione di conoscenze. Non a caso, anche durante i laboratori da noi condotti in co-docenza, queste ultime sono state riprese solo brevemente, come input iniziali, durante gli incontri, per lasciare spazio alle attività concrete e alla autentica co-costruzione di competenze professionali tra i partecipanti.

### **3.1. Obiettivi e contenuti del percorso formativo**

Come già accennato, l'EADSNE (2012) – attualmente denominata *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* – ha delineato un profilo per il docente inclusivo, evidenziando quattro aree di intervento formativo:

1. l'attenzione alle diversità di tutti gli alunni, e la relativa necessità di promuovere atteggiamenti e comportamenti coerenti con i principi dell'inclusione;
2. la capacità di supportare tutti gli alunni, ponendosi alte aspettative e accompagnando ciascuno verso un proprio successo formativo;
3. la capacità di lavorare in gruppo, di collaborare con altri insegnanti e con le differenti professionalità che ruotano attorno al progetto inclusivo;
4. l'impegno a favore di un costante aggiornamento professionale, accompagnato da un lavoro individuale e autoriflessivo sulle proprie competenze e sulle pratiche pedagogiche e didattiche messe in atto.

La formazione è stata da noi strutturata concettualmente cercando di rispecchiare gli obiettivi sopramenzionati, integrandovi ulteriori riferimenti teorici nazionali e internazionali.

La Tabella 1 mostra la struttura del percorso, mettendo in relazione gli obiettivi formativi con le relative esercitazioni.

Tabella 1 – Obiettivi del percorso formativo e relative esercitazioni

<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<i>Esperienze di progettazione didattica</i>
<p><b>OBIETTIVO 1. Classe eterogenea</b></p> <p>Attenzione alle differenze individuali di tutti gli alunni e acquisizione di adeguate competenze per rispondere ai bisogni di una classe eterogenea</p>	<p><b>PARTE 1. Didattica di classe</b></p> <p><i>Attività 1:</i> Definizione di obiettivi curricolari e/o obiettivi trasversali per una classe eterogenea</p> <p><i>Attività 2:</i> Progettazione didattica di classe in ottica inclusiva</p>
<p><b>OBIETTIVO 2. Individui e gruppi vulnerabili</b></p> <p>Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione che possono riguardare specifiche categorie di alunni (es. con disabilità, svantaggio, o a rischio di abbandono)</p>	<p><b>PARTE 2. Individualizzazione</b></p> <p><i>Attività 3:</i> Definizione di obiettivi specifici per l'alunno con disabilità, collegati agli obiettivi di classe</p> <p><i>Attività 4:</i> Strategie di individualizzazione in ottica inclusiva</p>
<p><b>OBIETTIVO 3. Atteggiamenti e credenze dei docenti</b></p> <p>Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo rispetto alle proprie scelte pedagogiche e didattiche</p>	<p><b>PARTE 3. Integrazione di competenze e autoriflessione</b></p> <p><i>Attività 5:</i> Progettare un'attività didattica a stazioni coniugando progettazione di classe inclusiva e progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità</p> <p><i>Attività 6:</i> Analisi e riflessione critica sulle strategie didattiche</p>

In un'ottica di replicabilità del percorso formativo, risulta essenziale esplicitare i principali riferimenti teorici che hanno guidato le nostre piste di lavoro e, a titolo d'esempio, citare alcune attività realizzate dagli studenti nell'ambito del corso.

## 4. Documentazione dell'esperienza

### 4.1. *Progettazione didattica inclusiva per una classe eterogenea*

La prima parte dell'esperienza formativa si è focalizzata sulla didattica di classe in ottica inclusiva. Le attività proposte miravano a promuovere una progettazione didattica attenta alle differenze individuali degli studenti, tutte e di tutti: il background socio-culturale e linguistico dello studente; le competenze iniziali in ambito curricolare; le competenze personali, quali l'autoregolazione, le competenze metacognitive, l'autonomia; le competenze emotive, sociali

e relazionali; gli interessi; il profilo di apprendimento, in termini di preferenze e stili.

Nel presentare una cornice teorica di riferimento, abbiamo sottolineato a più riprese la necessità di perseguire sia obiettivi curriculari che trasversali, e di proporre a priori una didattica al plurale, ove coesistono più livelli di complessità e molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, e coinvolgimento.

Nei brevi input teorici offerti agli studenti, abbiamo quindi richiamato il concetto di “differenziazione” secondo il modello di Tomlinson (2014) e quello di “Universal design for Learning” (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

All’interno di questa cornice teorica di riferimento, in questa prima fase ai nostri studenti abbiamo proposto di:

- definire obiettivi curriculari e/o trasversali per una classe eterogenea, tenendo conto di molteplici livelli di competenza iniziale e di differenti obiettivi di apprendimento;
- delineare una ipotesi di lezione che contenesse differenti strategie di differenziazione (es. pluralità di attività e materiali di apprendimento), ove possibile integrando anche l’approccio UDL.

Gli studenti, organizzati in gruppi da 4-5, avevano a disposizione le “Indicazioni per il curricolo”, un elenco di conoscenze e abilità riferite alla scuola secondaria di II grado, realizzato dalla Provincia Autonoma di Bolzano<sup>5</sup>.

Gli studenti hanno così sviluppato esempi riferiti a differenti discipline: matematica, storia, diritto, economia, chimica, storia dell’arte, ecc. Per una singola lezione hanno individuato gli obiettivi essenziali di classe e i prerequisiti indispensabili, tenendo in considerazione l’eventuale presenza di alunni con certificazione o con altri bisogni educativi speciali (es. con limitate competenze in italiano).

Di seguito si riporta il lavoro proposto da uno dei gruppi.

5. Le “Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di II grado” della Provincia Autonoma di Bolzano sono suddivise per tipologia di scuola (licei, istituti tecnici e professionali), e in primo biennio e secondo biennio-quinto anno. Si è scelto di utilizzare questi documenti poiché, oltre ad elencare le competenze curriculari da perseguire, le mettono in relazione alle conoscenze e alle abilità. Tale suddivisione, a nostro parere, facilita gli studenti nell’individuazione degli obiettivi di apprendimento. Per maggiori dettagli, visita la seguente pagina: [www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp).

### 4.1.1. Esempio – Attività 1

---

#### Definizione di obiettivi curriculari

---

##### Insegnamento

Lingua e letteratura italiana

##### Macro-competenza

Leggere, comprendere e interpretare testi scritti e orali di vario tipo.

##### Conoscenze

Strutture essenziali e caratteristiche dei testi orali e scritti (descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo-interpretativo, argomentativi, regolativi)

##### Abilità

Leggere e comprendere vari tipi di testo, anche multimediali, caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali, riconoscendone le caratteristiche essenziali.

Utilizzare ed elaborare le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe)

##### Obiettivi essenziali

- Struttura generale del testo (incipit, sviluppo, conclusione)
- Scopi dei diversi tipi di testo
- Stile comunicativo e linguistico dei diversi testi
- Strutture tipiche di diversi tipi di testo
- Individuare in un testo gli scopi comunicativi
- Riconoscere la tipologia di testo
- Ordinare i concetti principali del testo tramite una rappresentazione grafica

##### Prerequisiti

- Concetto di testo scritto e orale
- Lessico di base
- Contesti nei quali possono essere utilizzati diversi tipi di testo
- Comprensione delle strutture logiche e sintattiche
- Comunicare verbalmente e non (iconica, grafica)

##### Definizione di obiettivi trasversali

- Autovalutazione delle proprie competenze e dei prerequisiti
  - Riflessione sui propri stili di apprendimento
  - Gestione dei tempi dedicati alle specifiche attività
  - Incentivare l'autonomia e l'autodeterminazione
- 

## 4.2. Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione

La “Social Justice Education” (Adams *et al.*, 2016) è un modello di formazione, sviluppato in ambito statunitense, che si focalizza sulle dinamiche di potere, discriminazione ed esclusione, e propone strategie didattiche e attività

finalizzate a individuare, analizzare e riflettere su tali fenomeni, con l'obiettivo ultimo di formare docenti promotori di cambiamento sociale.

Pur mantenendo un'attenzione particolare alle questioni relative alla disabilità, abbiamo scelto questo approccio come riferimento culturale nell'intenzione di promuovere uno sguardo ampio a tutte le differenze che possono essere oggetto di discriminazione, quali ad esempio il genere, l'orientamento sessuale, l'appartenenza a minoranze linguistiche, etniche e/o religiose, e la loro intersezionalità (Adams *et al.*, 2016).

Le attività di progettazione proposte in relazione a questo obiettivo si sono focalizzate sulla disabilità, cercando di integrare nella progettazione di classe un'attenzione specifica ai bisogni di tali studenti, attraverso quelli che la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità definisce "accomodamenti ragionevoli" (UN, 2006).

Secondo Cottini (2017), progettare per l'inclusione significa, infatti, garantire un punto di contatto fra la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità e quella curricolare. Questa operazione di "intreccio" tra i percorsi può avvenire a diversi livelli, in quanto non sempre sarà possibile lavorare su obiettivi comuni/simili. Il lavoro di raccordo implica pensare quali delle attività previste per la classe possano essere proposte anche allo studente con disabilità e viceversa.

Per aiutare gli studenti a creare questa connessione, abbiamo proposto loro delle identità ipotetiche di alunni con disabilità (es. un alunno con sindrome di Asperger, un alunno con disabilità intellettiva lieve e problemi del comportamento, un alunno con grave disabilità intellettiva), insieme ad una serie di informazioni generiche sulle competenze e i bisogni di questi ultimi.

I gruppi di lavoro, facendo riferimento ad una ipotetica identità, assegnata di volta in volta in modo casuale, dovevano adattare le strategie alla situazione specifica dello studente.

Siamo partiti dalle numerose conoscenze possedute dagli studenti per quanto riguarda l'individualizzazione, quali ad esempio le *Social Stories*, le *Activity Schedule*, e altre strategie specifiche di comprovata efficacia (Mitchell, 2018).

Per evitare che le strategie di individualizzazione, per quanto adeguate ed efficaci, potessero trasformarsi in processi di separazione ed esclusione, e generare stigmatizzazione, abbiamo cercato di sviluppare con gli studenti strategie specifiche che potessero essere integrate nell'ambiente di apprendimento e, per quanto possibile, generalizzate a tutto il gruppo classe in un'ottica di "speciale-normalità" (Ianes, 2006).

## 4.2.1. Esempio – Attività 4

### Costruzione di supporti visivi per l'autonomia e l'autoregolazione

#### Obiettivi trasversali individuali (alunno con disabilità)

- Effettuare una scelta tra due o più opzioni.
- Sviluppare maggiore autonomia nell'apprendimento.
- Migliorare la gestione del tempo.
- Accrescere la capacità di autoregolazione (es. gestire l'imprevisto).
- Sviluppare competenze metacognitive (es. autovalutazione del comportamento).

Per un alunno con sindrome di Asperger si realizzano due agende settimanali (una per la scuola e una per casa), su cui inserire tessere, con parole scritte e un'icona associata, indicanti le varie attività da svolgere nei vari momenti della giornata (vedi immagine). Tra le tessere sono comprese "l'imprevisto" e una serie di attività che lo studente può scegliere in orario extrascolastico. Alle due agende gemelle è associata una App, recante le medesime informazioni, alla quale l'allievo accede dal suo smartphone.

Una calamita blu può essere spostata sull'agenda lungo le colonne, per indicare a che punto della giornata si è arrivati.



Immagine 1. L'agenda settimanale.

Il supporto da utilizzare a scuola viene costruito assieme al ragazzo, utilizzando una lavagna e delle tessere magnetiche con immagini simili alle icone della App.

Lo strumento si utilizza a scuola in modo coordinato tra tutti i docenti per comunicare eventuali cambiamenti alla famiglia, in modo da garantire una buona gestione dell'imprevisto.

La programmazione viene effettuata a inizio settimana. Per il tempo non già organizzato, lo studente ha la possibilità di scegliere tra diverse attività.

Per la classe si utilizza un supporto visivo simile, una lavagna magnetica relativa all'orario e alle attività scolastiche. Si segnalano in particolare, con apposite calamite, verifiche e interrogazioni, in modo tale che anche alla classe si garantisca un certo grado di prevedibilità, si supporti l'autonomia nell'apprendimento, e si aiuti gli studenti nella gestione del tempo (obiettivi comuni tra classe e alunno con disabilità).

Vengono, inoltre, create apposite calamite per attività extracurricolari, progetti e uscite.

Al termine di ogni attività si prevede un feedback di autovalutazione di classe rispetto alla gestione del tempo e alla partecipazione attraverso apposite calamite a smile. Vi partecipa anche alunno con autismo.

Anche l'utilizzo dell'App è condiviso con tutti gli alunni della classe in modo tale che ciascuno di essi organizzi attraverso tale applicazione la propria settimana, contemplando sia le attività scolastiche (organizzare lo studio in modo funzionale), sia l'extrascuola (sport, cinema, ecc.). Tale opzione è mirata ad incentivare le relazioni tra compagni di classe, e una maggiore partecipazione sociale dell'alunno con disabilità non solo in attività scolastiche ma anche extrascolastiche.

---

### ***4.3. Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo***

Tutte le esercitazioni proposte agli studenti costituiscono dei compiti autentici: ricalcano situazioni realistiche di progettazione in team, richiedono capacità di collaborazione, condivisione e integrazione di competenze differenti. Abbiamo volutamente proposto agli studenti di lavorare in gruppi eterogenei, poiché l'insegnante di sostegno si trova spesso a dover collaborare su discipline che non appartengono necessariamente al suo background universitario.

Inoltre, ciascuna attività di progettazione è stata accompagnata da momenti di riflessione critica in gruppo su alcuni aspetti:

- le strategie di differenziazione introdotte (es. materiali, uso degli spazi, relazioni tra pari, ruolo del docente);
- le caratteristiche e i bisogni degli studenti di cui tenevano conto le attività (es. prerequisiti e obiettivi, stili di apprendimento, interessi e preferenze, autonomia e autodeterminazione);
- i punti di forza e le eventuali criticità che potrebbero emergere in fase di realizzazione.

Tramite domande guida, checklist e discussioni di gruppo, abbiamo stimolato il confronto sulle proposte didattiche. Gli studenti hanno analizzato le pro-

prie proposte e quelle dei colleghi, al fine di anticipare possibili conseguenze negative e inattese, e considerare molteplici alternative.

L'analisi critica serve ad evidenziare i rischi connessi alle pratiche didattiche e sollevare delle questioni in ottica sia preventiva che migliorativa. Non fornisce risposte definitive ma consente al docente di valutare, di volta in volta, a seconda del gruppo classe e dell'attività, le strategie più adeguate da introdurre.

## 5. Conclusioni

L'esperienza formativa proposta nell'ambito del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università di Torino rappresenta ovviamente una sperimentazione, e non vuole costituirsi come rappresentativa di un modello di formazione inclusiva.

La coerenza tra i principi, gli obiettivi e le modalità di realizzazione della formazione, e il buon esito dell'esperienza, rilevato anche dal generale livello di soddisfazione dei corsisti espresso nella fase di valutazione finale del corso, ci porta tuttavia a percepire l'esperienza come positiva.

La proposta avrebbe potuto costituire un reale esempio di buona prassi formativa se coordinata con il tirocinio svolto dagli studenti e se corredata da una valutazione dell'efficacia, con metodi di ricerca sperimentali e rigorosi.

Riteniamo, tuttavia, che l'esperienza – se ampliata e arricchita – potrebbe costituire un prototipo di formazione per il docente inclusivo nella scuola secondaria di II grado. Rielaborando l'esperienza secondo il modello formativo del “Lesson Study” (Dell'Anna, 2020; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018), che prevede non solo la progettazione in team, ma anche la realizzazione/osservazione e la riflessione, si potrebbero costruire momenti di formazione comune tra insegnanti curricolari e di sostegno. Ciò consentirebbe di uscire da una logica che tende ad assegnare al docente curricolare la progettazione di classe e a quello di sostegno la progettazione individualizzata.

Una formazione così strutturata porterebbe il docente curricolare ad una maggiore consapevolezza e capacità di progettazione per una classe eterogenea e l'insegnante di sostegno ad evolvere verso un ruolo di reale supporto nella co-progettazione, co-conduzione e co-valutazione delle attività didattiche (Ianes, Cramerotti, 2015). Le due figure professionali rappresenterebbero così i promotori dei due principali obiettivi dell'educazione inclusiva (International Bureau of Education – UNESCO, 2016): progettare e realizzare ambienti di apprendimento per rispondere alle differenze individuali di tutti gli alunni e, parallelamente, prevenire, individuare e intervenire per contrastare le differenti forme di disuguaglianza, discriminazione ed esclusione.

## Bibliografia

- Adams, M. *et al.* (a cura di) (2016), *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bartolini Bussi, M.G., Ramploud, A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bellacchio, R. *et al.* (2019), *L'inclusione scolastica fra push e pull out: transizioni e BES: una indagine nazionale*, in D. Ianes, *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in gioco*, FrancoAngeli, Milano, pp. 175-218.
- Cottini, L. (2014), *Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), pp. 10-20.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- d'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- de Anna, L., Gaspari, P., Mura, A. (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dell'Anna, S. (2020), *Lesson Study. Progettazione didattica e riflessione in team*, in D. Ianes, *et al.*, *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/ Instrumente für Inklusion*, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-38.
- Demo, H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 13(3) pp. 202-217.
- Demo, H. (2016), *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 15(2) pp. 161-177.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Falcinelli, F. (a cura di) (2007), *La formazione docente: Competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Morlacchi, Perugia.
- Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2020), *Family Background, School-Track and Macro-Area: The Complex Chains of Education Inequalities in Italy*, in "Working papers – Dipartimento di scienze sociali ed economiche", 4, pp. 1-22.
- Ianes, D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno-nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2016), *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): Una ricerca nelle scuole trentine*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 15(2), pp. 178-194.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- International Bureau of Education – UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva.
- INVALSI (2020), *Rapporto prove Invalsi 2019*, INVALSI, Roma.
- ISTAT (2020), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2019*, ISTAT, Roma.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (Ma).
- Mitchell, D. (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2018), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, MIUR, Roma.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2017a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016. Marzo 2017*, MIUR, Roma.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2017b), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, MIUR, Roma.
- Montanari, M., Ruzzante, G. (2020), *Formare l'insegnante specializzato. L'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8(1), pp. 335-349.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264073234-en.
- Pavone, M. (2015), *Insegnante di sostegno "specialista" della disabilità e dell'inclusione?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14(2), pp. 93-96.
- Santi, M. (2015), *Improvvisare creatività: Nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, in "Studium Educationis", 2, pp. 103-113.
- Schön, D.A. (2011), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Tomlinson, C.A. (2014), *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners* (seconda edizione), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (Va).
- UN (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*, United Nations.
- Zecca, L. (2014), *Tra "teorie" e "pratiche": Studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII(13), pp. 201-215.