

Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno

Training for support teacher: the inclusive experience of laboratories in the specialization course for support teacher

Mirca Montanari

Docente a contratto, Università degli Studi di Urbino – mirca.montanari@uniurb.it

Giorgia Ruzzante

Tutor Organizzatore per le attività di tirocinio, Università degli Studi di Padova – giorgia.ruzzante@unipd.it

This paper aims to give relevance to the inclusive perspective as a socio-cultural paradigm, open to the complexity of the post-modern world, must be able to enhance differences by innovating the school organization and overcoming the traditional didactic approach, in order to guarantee education for each and every pupil. Inclusive education requires the support teacher, as an inclusive teacher, be able to build and renew his/her training in an open and pluralistic way. The adoption of an skilled professional habitus can be enhanced by the experience of the laboratories activated within the specialization course for support teachers, with a particular focus on the one related to the Educational Didactic Laboratory which gives the possibility to teachers in their early training to develop inclusive values and educational tools.

Key-words: inclusion, difference, diversity, support teacher, teacher training, laboratory

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

I paragrafi 1 e 2 sono a cura della dott.ssa Mirca Montanari, i paragrafi 3 e 4 della dott.ssa Giorgia Ruzzante. Le conclusioni sono state elaborate congiuntamente dalle due autrici.



1. La scuola inclusiva per tutti e di tutti

L'orizzonte dell'inclusione richiede attualmente una prospettiva aperta alla complessità sociale, culturale, politica, economica, istituzionale, multimediale propria della post-modernità liquida contemporanea (Bauman, 2020) che influenza il punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale (Baldacci, 2019). La scuola è chiamata, quindi, a tenere fortemente conto delle molteplici sfide educative, formative, psicologiche, mediche, antropologiche, etiche e geo-politiche proprie dell'epoca della globalizzazione e della digitalizzazione. La modificazione planetaria degli assetti di vita abbatte o rende permeabili le barriere, esistenti fino a pochi anni fa, per costruire nuove interconnessioni, interazioni, relazioni, tensioni, confini culturali, saperi all'interno del complesso sistema reticolare umano (Ceruti, 2018). La complessità delle nuove emergenze educative coinvolge tutti i docenti nella ricerca attiva di un elevato gradiente di flessibilità didattico-organizzativa, nell'adozione di un atteggiamento altamente riflessivo, consapevole e responsabile nei confronti della pratica professionale (Striano, Malacarne, Oliverio, 2018), nel ricorso a strategie educativo-didattiche individualizzate, personalizzate e differenziate, (d'Alonzo, 2019) all'interno di una progettazione inclusiva capace di valorizzare tempi e modi personali degli allievi in un clima cooperativo (Johnson, Johnson, Holubec, 2015) e di co-costruzione delle competenze e delle conoscenze. Tale rivoluzione educativa, tesa a superare possibili forme di esclusione e di emarginazione, favorisce la legittimazione dei principi di cittadinanza attiva e solidale, di partecipazione e di piena appartenenza di *tutti* gli alunni. I vari documenti internazionali (ONU 2006, 2015; UNESCO 1994, 2015, 2017; OECD, 2018), la Riforma della Buona Scuola e i recenti decreti attuativi (L. 107/15; D.Lgs 66/17; D.Lgs 96/19) si pongono il problema di conciliare la realizzazione delle potenzialità soggettive degli allievi con la qualità dei sistemi scolastici, affermando la netta contrarietà all'aumento dei fenomeni di delega e di isolamento (*push and pull out*) (Demo, 2014) causati dalla diffusa tendenza all'iperspecialismo medico e psicologico. Nella scuola di *tutti* e di *ciascuno*, ogni alunno ha diritto a peculiari ed adeguate risposte formative rispetto agli specifici bisogni educativi, speciali e non, che manifesta e di fronte ai quali tutti i docenti, specializzati e curricolari, hanno l'opportunità di adottare alternativi modelli di insegnamento. La promozione di contesti di apprendimento accoglienti, significativi, creativi e motivanti per tutto il gruppo-classe, fa sostanzialmente appello ad una didattica "speciale", inclusiva, accessibile e sostenibile integrata a quella comune, certamente non separata dalle attività collettive svolte in aula. Educare *nelle* e *per* le diversità significa adattare e condividere strategie, metodi, risorse e materiali, utilizzare innovativi e plurali linguaggi in ottica inclusiva rendendo sempre più "speciale" la "normalità" del fare scuola (lanes, 2006). Cogliere ed interpretare le singolari modalità di funzionamento di ciascun alunno, adottare efficaci interventi individualizzati, personalizzati e differenziati – non certamente tesi a giustificare la normalità-omogeneità degli apprendimenti per la maggioranza degli allievi – consente di riconoscere l'unicità-diversità di ogni soggetto e di partecipare allo sviluppo del ben-essere della comunità scolastica. M. Pavone afferma opportunamente che la cultura dell'inclusione

[...] invita a pensare che si può sempre operare per il miglioramento, convinti che la posta in gioco è sia la condizione di *ben-essere* per le persone con disabilità e in generale per quelle con bisogni educativi speciali sia, al contempo,



la crescita umana e sociale della popolazione cosiddetta “normale”: il che in definitiva si traduce in una migliore qualità di vita per tutti (2014, p. 169).

La presenza di alunni diversi, l’eterogeneità delle classi sollecita i docenti e gli educatori appartenenti alla scuola democratica ed inclusiva a far fronte alle nuove tematiche educative, a porsi costanti interrogativi, a produrre riflessioni critiche ed ulteriori approfondimenti. In tale ottica, l’adozione di modelli progettuali di qualità, l’efficacia delle strategie educativo-didattiche progettate in modo che possano garantire piena partecipazione di tutti gli alunni, gli ottimali livelli di apprendimento e la piena valorizzazione delle differenze (Kahn, 2011; Goussot, 2015a) e delle diversità tendono a creare innovazione e rendono plurali i percorsi di insegnamento-apprendimento e le tradizionali prassi educativo-didattiche senza più artificiose distinzioni e frammentazioni (Demo, 2016).

Le differenze individuali, nella consapevolezza degli aspetti simili che ci uniscono in quanto uomini, dovrebbero essere colte come occasione per promuovere apprendimenti significativi, fondati sulla metacognizione e sulla collaborazione (*peer tutoring, cooperative learning*), avvalendosi anche di strategie derivate dall’analisi comportamentale applicata, dall’insegnamento strutturato, dalle procedure di comunicazione aumentativa e alternativa e da quanto elaborato dalla didattica speciale dell’inclusione (Sandri, 2018, p. 9).

L’inclusione scolastica del sempre più ampio numero di alunni con differenti e specifici funzionamenti all’interno di *differentiated classrooms* (Tomlinson, 2014), rappresenta una grande ricchezza per i contesti educativi chiamati a produrre opportune risposte ai molteplici bisogni, a sviluppare prassi ed attenzioni didattiche (lanes, Canevaro, 2015) influendo positivamente sul clima del gruppo-classe e sulla scuola in generale. In tal senso, è opportuno affermare la possibilità di realizzare, con convinzione di intenti, una scuola di qualità che restituisca voce e libertà di pensiero e di azione ai minori vulnerabili e a rischio di disorientamento e disagio destinatari della piena cittadinanza messa rischiosamente in discussione dall’attivazione di interventi assistenzialistici e/o medicalizzanti (Goussot, 2015b; Gaspari, 2017a). La scuola inclusiva, nel porre in essere tutti i facilitatori possibili, nel rimuovere le barriere e gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione, si connota come scuola che si rivolge a tutti gli alunni secondo modalità, percorsi e strategie educative in grado di garantire la piena partecipazione scolastica e il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e di accessibilità, di *tutti* e di *ciascuno*.

L’inclusione indica una centratura sul contesto oltreché sul singolo bambino come possibilità e diritto per tutti di accedere ai percorsi scolastici ordinari e non speciali o segreganti. Infatti, l’inclusione: ha una *dimensione sociale*, l’obiettivo non è quello di “riabilitare”, poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni; può rendere tangibile l’*appartenenza* (e i processi di identità) a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica, ecc...; favorisce il percorso di *apprendimento* interindividuale e intraindividuale (costruzione del sapere nell’interazione) (Caldin, 2019, p. 261).

Le politiche scolastiche sono, quindi, invitate ad innovare ed “energizzare” le prassi educativo-didattiche, a creare ambienti relazionali costruttivi e a confrontarsi



sull'efficacia dell'azione formativa. L'accoglienza, la comprensione dei bisogni speciali di tutti gli alunni, la definizione degli obiettivi formativi e delle metodologie più adeguate alla condivisione di significative esperienze di conoscenza e di contatto all'interno di uno spazio educativo flessibile, aperto ed efficacemente partecipativo rende accessibili i comuni contesti di apprendimento alle persone con disabilità potenziando il diritto allo sviluppo personale e socio-culturale. A questo proposito, non mancano in Italia originali approcci educativi riferiti a modelli didattici funzionali alla costruzione di attivi e motivanti contesti d'insegnamento-apprendimento come le scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) (Fattorini, Cangemi, 2015) che promuovono nuove forme di cambiamento didattico-organizzativo e metodologico. Mediante l'emancipazione dalla lezione frontale a favore della realizzazione di laboratori polifunzionali nei quali gli alunni possono sperimentare, in prospettiva inclusiva, attività collaborative e proattive, di ricerca, di *peer teaching*, è possibile aumentare la GIL (Gioia, Interna, Lorda) in alunni e docenti. La pluralità e la complessità dei bisogni formativi di tutti gli alunni richiedono un'impostazione delle attività educativo-didattiche basata sul riconoscimento delle diverse forme di intelligenza, sui diversi interessi, modi, stili di apprendere e sulla progettazione di buone prassi inclusive. Tale funzionale atteggiamento didattico può contribuire a rispondere adeguatamente ai nuovi contesti educativi secondo la prospettiva di una scuola che valorizza le differenze di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti, non solo dei soggetti che manifestano particolari bisogni, esigenze e fragilità (Cottini, 2018). La scuola realizzata sul modello "molte misure in un solo contesto classe" (Pavone, 2020) fa leva sulla pluralità e sulla diversificazione di strumenti, obiettivi, materiali, valori, pratiche, sul continuo adattamento progettuale (non vincolato ad un programma rigido da applicare), sulla co-gestione educativa del processo d'inclusione, su metodologie non trasmissive. La facilitazione negli apprendimenti che ne consegue, associata alla comune partecipazione sociale tengono in debita considerazione il fatto che i bisogni portano ad interventi *sugli* alunni mentre i progetti ad interventi *con* gli alunni. La prospettiva progettuale inclusiva, connotata da flessibilità e da rivedibilità, non basata sulla programmazione lineare, prefabbricata e standardizzata, si coniuga favorevolmente con le caratteristiche degli allievi più fragili, in quanto gli itinerari educativo-didattici vengono pensati, previsti e costruiti a partire dalla lettura delle "tracce", delle evidenze formative di *ogni* alunno. Gli allievi con "bisogni educativi speciali" non hanno bisogno di professionisti a loro dedicati, ma di una "diversa" strutturazione del contesto scuola, di un cambiamento sistemico a priori (Bocci, 2015). La presenza di una rete di aiuti e di sostegni contestualizzati, distribuiti, personalizzati, evolutivi e diffusi (Canevaro, 2011) influenza la dinamizzazione dei fondamentali e significativi elementi costitutivi dei processi inclusivi: l'istituito e l'istituente (Vasquez, Oury, 2011). Il rapporto sinergico tra l'istituito, cioè la realtà scolastica preesistente connotata di una sua specifica struttura, e l'istituente, cioè l'azione costruttiva e personalizzata dei soggetti all'interno di quella specifica realtà va decisamente oltre la prospettiva dell'integrazione (de Anna, 2014). In sostanza, il superamento dell'adattamento e dell'assimilazione degli alunni, con disabilità e non, alle richieste del sistema scolastico promuove un effettivo contesto inclusivo in grado di adeguarsi alle diversità di tutti gli allievi. La costante opera di mediazione e di negoziazione di relazioni, comunicazioni, conoscenze all'interno della gestione integrata della classe, l'accesso ai saperi e il potenziamento degli stili cooperativi tendono a sviluppare apprendimenti metacognitivi e democratici che vedono coinvolti, in modo



attivo e coevolutivo, sia tutti gli alunni che i docenti. La scuola inclusiva si fa carico di promuovere la rivoluzione e la ri-evoluzione della sua organizzazione, delle sue pratiche e della sua cultura secondo una nuova ed emancipante frontiera educativa. L'inclusione quale "cantiere" che bonifica gli spazi, i tempi, i professionisti della scuola (Sannipoli, 2017) rappresenta la sfida, il compito quotidiano e collegiale responsabilmente orientato ad accogliere e riconoscere le differenze, a fornire ad ogni alunno, con disabilità e non, le competenze necessarie per esercitare il diritto di cittadinanza attiva nella società contrastando stereotipi, pregiudizi e didattiche tradizionali. Un tale progetto educativo, supportato dall'opportuna riorganizzazione dei contesti scolastici in nome dell'affermazione dei valori della collaborazione, dell'uguaglianza delle opportunità e dell'equità sociale, coincide funzionalmente con l'idea di una scuola sostenibile e democraticamente inclusiva.

2. La complessità della formazione dell'insegnante specializzato

L'attuale ed eterogeneo contesto scolastico, abitato dalla ricca variabilità e complessità delle differenze individuali, richiede da parte dell'intero corpo docente l'acquisizione di una formazione aperta e pluralistica in grado di "leggere" i bisogni e le emergenze educative, in forte espansione, della scuola, secondo logiche di elevata flessibilità e di costante evoluzione dinamica (Mura, 2019) adottando con fiducia il modello inclusivo di giustizia sociale ampiamente interiorizzato e condiviso, almeno idealmente, dagli insegnanti in formazione (Fiorucci, 2019). E' bene tenere presente che l'inclusione scolastica di qualità non può prescindere dalla creazione di un contesto educativo attento alla valorizzazione delle differenze e alla gestione della classe nella sua complessità sistemica. Ne consegue che l'accoglienza e l'accompagnamento competente dell'alunno con disabilità comportano la formazione di un abito professionale inclusivo di base (Bocci, 2018) orientato a rinforzare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze "speciali", non necessariamente specialistiche e/o iperspecialistiche (Gaspari, 2018), a sostegno della poliedricità dell'identità e dell'agire del docente specializzato, esposto a minore rischio di facile delega e marginalizzazione rispetto al passato. L'attenzione critica sull'azione consente al docente di sostegno inteso come "ricercatore", sostenuto dalle competenze riflessive ed auto-riflessive (Schön, 2011) e dalla consapevolezza metacognitiva, di imparare ad apprendere in maniera intelligente dalla propria esperienza, durante la formazione iniziale e permanente, trovando concrete soluzioni ai problemi e alle difficoltà incontrate in classe, promuovendo rinnovati percorsi rispettosi delle differenze e delle diversità. Il soggetto promotore del cambiamento è, *in primis*, l'insegnante specializzato, docente inclusivo "per eccellenza", dal profilo professionale "mutante" (Pavone, 2016) e "polivalente". Adottando logiche di sviluppo reticolari a livello di strategie didattiche, il docente di sostegno tenta di migliorare gli apprendimenti di *tutti* gli allievi favorendo lo sviluppo delle *capability* (Sen, 2006; Nussbaum, 2014), delle possibilità e contribuendo al rinnovamento, all'adeguamento e alla riqualificazione dell'offerta formativo-didattica, in sostanza alla qualità della scuola stessa. Dall'atteggiamento pro-attivo e pro-sociale del docente di sostegno nei confronti dell'unicità della storia di ogni singolo allievo e di quest'ultimo in relazione sistemica al gruppo-classe, dipendono i processi educativi, appren-



ditivi e didattici, nonché il loro successo in prospettiva inclusiva, secondo un'idea di scuola che non si limita ad integrare gli esclusi ma si rende disponibile a modificare e destrutturare i contesti e le pratiche. Il ruolo dell'insegnante specializzato, attualmente inconciliabile con la funzione delegante, assistiva, protesistica ed assistenzialista del passato, comprende la visione a 360° della complessità delle differenze e delle diversità secondo la visione antropologica della persona promossa dall'interpretazione decategorizzante di ICF (Ianes, Canevaro, 2019). Tale modello spinge il docente di sostegno a cercare e a "leggere", con tatto e sensibilità, i complessi bisogni formativi dell'intera classe e le differenti abilità di tutti gli alunni riqualificando le proprie riflessioni, gli strumenti e le strategie teorico-operative. Nell'accogliere, stimolare e valorizzare adeguatamente le differenze *del e nel* gruppo-classe, nel creare un concreto contesto partecipe e collaborativo, diventa centrale la questione della formazione della professionalità del docente specializzato (Gaspari, 2017b).

In tale ottica per promuovere chiavi di lettura, abilità e competenze "al plurale", allo scopo di progettare efficaci e dinamiche azioni di insegnamento-apprendimento, fertili rapporti di collaborazione dei docenti tutti, la presa in carico e la gestione della classe supportata, tra le varie metodologie diventa essenziale, dal *tutoring* e dal *cooperative learning*, trasformando la scuola in una comunità sinergica in grado di accompagnare tutti gli alunni nella realizzazione di un Progetto di vita personalizzato e inclusivo. La professionalità dell'insegnante specializzato reclama l'acquisizione di abiti mentali, di natura critica e complessa, capaci di riflettere costantemente sugli eventi educativi e di riconoscere la validità dell'incontro dialettico costruttivo e significativo con nuovi saperi, competenze e vissuti. L'efficace ricorsività tra teoria e prassi, tra conoscenze acquisite e confronto con i colleghi e le altre figure professionali in prospettiva inclusiva rende visibili le virtù del docente, come afferma P. Freire, tra le quali risulta fondamentale quella di

vivere intensamente la relazione profonda tra pratica e teoria, non come sovrapposizione, ma come unità contraddittoria. Vivere questa relazione in maniera tale che la pratica non possa prescindere dalla teoria. Dobbiamo pensare teoricamente alla pratica. Fare questo richiede un'enorme serietà, un grande rigore (e non superficialità) (2017, p. 34).

Nella scuola inclusiva il docente specializzato di sostegno è regista e principale sostenitore di buone prassi tese a favorire il pieno sviluppo di potenzialità e risorse umane, mediante l'accurata ridefinizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Ianes, Cramerotti, 2009; Lascioli, Pasqualotto, 2018) e del Progetto di vita secondo la definizione del recente Profilo di funzionamento (DLgs 66/17; DLgs 96/19). Tali documenti richiedono l'acquisizione di abilità, di competenze plurali, integrate, multidimensionali e polivalenti finalizzate alla valorizzazione delle diverse dimensioni presenti nella personalità di ogni alunno, con disabilità e non, e alla progettazione di efficaci azioni educative rivolte a curare il prioritario compito di accompagnare il "diverso" nel percorso formativo e ricompositivo dell'esistenza (Demetrio, 2013). La formazione dell'insegnante specializzato reclama, oltre la problematizzazione dell'utilizzo delle didattiche trasmissive e standardizzate (Ianes, Demo, Zambotti, 2011), l'acquisizione di una pluralità di approcci culturali e di strategie metodologico-didattiche orientata a ridurre la condizione di svantaggio, di fragilità e di vulnerabilità (Gardou, 2018) dell'alunno con disabilità. L'adeguata progettazione di una funzionale rete di sostegni e di aiuti distribuiti richiede l'attenta



presa in carico globale delle diverse e possibili difficoltà che possono emergere nel corso delle attività e delle esperienze scolastiche (Medeghini, 2006). Il percorso di specializzazione universitario iniziale del docente di sostegno (Zappaterra, 2014), quale figura di sistema strategica con ruolo pivotale (Cottini, 2014), si configura come spazio privilegiato di affinamento delle competenze inclusive. L'intero team docente, all'interno del quale l'insegnante di sostegno assume una sostanziale funzione, viene coinvolto positivamente nella co-progettazione e nella co-costruzione di creativi processi e contesti di insegnamento-apprendimento, nella promozione di sane relazioni pro-sociali all'interno della classe-comunità (insegnanti, educatori, collaboratori scolastici e dirigenti) offrendo sostegno ed aiuto alle famiglie, mediante la promozione di proficue modalità di cooperazione con le stesse. In qualità di specialista delle pratiche di mediazione pedagogica, coordinamento e negoziazione delle strategie inclusive, da adottare in ottica flessibile e senza rigide categorizzazioni, le esperienze formative dell'insegnante specializzato consistono nel costruire, rilevare e valutare itinerari didattici nella prospettiva di complementari interventi sistemico-integrati di rete, a servizio della classe, della comunità scolastica, del territorio e delle agenzie socio-sanitarie che si occupano della disabilità. Al fine di ripensare e riprogettare i percorsi educativi, in ottica co-evolutiva e co-educativa, in modo che non agiscano negativamente sui vissuti emotivi degli alunni con "BES" influenzandone sfavorevolmente la storia personale e scolastica, diviene fondamentale da parte del docente inclusivo, durante la formazione iniziale e in servizio, l'adozione di una pluralità di aiuti e strumenti. Tra questi quelli tecnologico-digitali sono in grado di rispondere ai bisogni differenziati degli alunni e di consentire loro il raggiungimento di adeguati traguardi formativi in termini di conoscenze, competenze e abilità. La presenza delle tecnologie e degli strumenti compensativi digitali nelle classi, quando non è sinonimo di delega a compensazione di un deficit e di ricorso a *software* specifici che costituiscono deleterie occasioni di isolamento dell'alunno con disabilità, contribuiscono alla valorizzazione della pluralità delle differenze e delle diversità, in quanto possono incidere nella strutturazione-ristrutturazione e nella modifica dei contesti in prospettiva inclusiva. Attualmente la drammatica presenza planetaria del virus Covid-19 nella nostra quotidianità, ha reso maggiormente concreta la tecnologia e le sue applicazioni in tutti i contesti e gradi scolastici rendendo la didattica a distanza (DAD) unica ed indispensabile modalità di apprendimento di fronte all'emergenza delle scuole chiuse. Pur nell'accezione positiva dell'utilizzo degli strumenti digitali, capaci di creare nuovi significati emotivo-affettivi rinforzati dal docente che "ti viene a prendere attraverso la webcam", come sostiene D. Lucangeli (2020), tale passaggio epocale evidenzia il possibile rischio di solitudine, vuoto, smarrimento ed esclusione causato dalla scuola a distanza che necessita di opportune e funzionali risorse umane a supporto degli studenti con "BES", per il momento non previste, accanto ai dispositivi multimediali. La "fatica" degli insegnanti nell'affrontare eventi imprevisi, come nell'eccezionale caso dell'emergenza sanitaria nazionale, può causare, l'incremento del *burn out* professionale derivato da altri rischi e problematiche a cui sono quotidianamente sottoposti i docenti, curricolari e di sostegno, nell'espletamento delle loro impegnative funzioni (Mameli, Molinari, 2017). Il *setting* formativo inclusivo dell'insegnante di sostegno, rinnovato e ri-definito nella sua polivalente identità, comprende anche il saper gestire con consapevolezza il sovraccarico emotivo riducendo il livello di stress, disagio, malessere, demotivazione e impotenza elementi connaturati alle professioni di cura e di aiuto (Palmieri, 2018) rivolte ad interpretare



la diversità dei bisogni educativi di tutti gli alunni, favorendo l' "accettazione del deficit e la riduzione dell'handicap" (Canevaro, 1999), nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale e culturale.

3. Le attività laboratoriali nel corso di specializzazione per il sostegno

Il curriculum del Corso di specializzazione per il sostegno, giunto al IV° ciclo nell'a.a. 2018/2019, cerca di superare la dicotomia teoria/prassi mediante la proposta di un percorso formativo che valorizza l'interazione dinamica e virtuosa tra insegnamenti, laboratori e tirocinio nella prospettiva di un curriculum integrato oltrepasando la contrapposizione tra conoscenze disciplinari e competenze professionali. Situandosi tra gli insegnamenti e il tirocinio, le attività laboratoriali svolgono la funzione di costruttivo ponte tra la teoria e la pratica didattica (Galliani, Felisatti, 2001). All'interno dell'attuale Corso di specializzazione sono previste differenti tipologie di laboratori, diversificati per ciascun grado di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado), ciascuno da 1 CFU. I laboratori si articolano in specifiche aree di funzionamento e di conoscenza: disabilità sensoriali, disturbi comportamentali (di matrice psicologica), didattica delle diverse discipline/campi di esperienza declinati in senso inclusivo (area linguistica, matematica, antropologica). In tale contesto universitario, lo spazio del laboratorio assume la funzione di consentire agli insegnanti in formazione di sperimentarsi nel ruolo di docenti per le attività di sostegno. In questo senso il laboratorio viene inteso come luogo di produttiva connessione e dialogo tra la teoria e la pratica (Baldacci, 2006), spazio di progettazioni didattiche innovative in ottica inclusiva, contesto privilegiato per la formazione iniziale dei docenti. Non si tratta, infatti, di trasmettere ulteriori conoscenze ai corsisti, acquisite durante le lezioni teoriche deputate alla formazione dei saperi, ma il laboratorio si configura piuttosto come luogo di analisi, progettazione ed elaborazione di contesti d'aula reali (a partire dalle proprie esperienze professionali e/o di tirocinio) o simulati, attraverso la descrizione di contesti-classe ispirati alla realtà scolastica (Zecca, 2014). Esso diviene spazio di connessione tra la teoria degli insegnamenti e la pratica del tirocinio a scuola, consentendo di sviluppare competenze professionali spendibili all'interno dei contesti scolastici, per sviluppare "la *polivalenza* e la *multidimensionalità* delle competenze del docente specializzato di sostegno" (Gaspari, 2015, p. 49). Lo specializzando viene condotto a divenire il professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato: all'interno del laboratorio il futuro insegnante di sostegno viene accompagnato nel mettere in atto modalità di riflessione imparando a "dire la pratica" (Mortari, 2010), riflettendo sia sul proprio intervento didattico che sulle azioni dell'insegnante accogliente "esperto" di cui è osservatore nel corso dell'esperienza di tirocinio. Il laboratorio è generalmente condotto da docenti specializzati su sostegno oppure formatori esperti che coniugano il sapere professionale della pratica con un'approfondita conoscenza della pedagogia e didattica per l'inclusione, creando uno spazio di discussione e di riflessione sulle pratiche professionali, luogo di confronto di esperienze, condivisione di buone prassi, progettazione didattica inclusiva. F. Falcinelli afferma che



l'attività di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, costruzione di un prodotto, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica ed è caratterizzata da un metodo di lavoro che prevede sistematicamente un coinvolgimento diretto degli studenti nelle diverse esperienze (2007, p. 14).

Gli elementi importanti da tenere in considerazione per la realizzazione di un efficace laboratorio riguardano la proposta di attività multidimensionali e momenti di riflessione metacognitiva. Il docente di laboratorio si propone come facilitatore dei processi di apprendimento degli specializzandi piuttosto che come docente tradizionalmente inteso; uno dei suoi scopi è quello di far conoscere il

sapere essenziale che viene dall'esperienza, poiché è un sapere che si costruisce affrontando pensosamente nel quotidiano il lavoro dell'insegnante. E' un sapere che i docenti costruiscono per trovare risposte concrete ed efficaci ai problemi che individuano nella loro pratica (Mortari, 2010, p.1).

L'*expertise* del docente è molto difficile da trasmettere perché i docenti esperti che possono svolgere la funzione di mentori sono pochi a scuola, in considerazione della carenza effettiva di docenti specializzati sul campo. Attraverso i dialoghi formali e non informali che si intrecciano nello spazio-tempo del laboratorio, gli specializzandi costruiscono e ri-costruiscono significati rispetto al proprio agire professionale e a quanto osservato, sviluppando soluzioni migliorative dell'esistente grazie al confronto *del e nel* gruppo. L'esperienza maturata all'interno dei corsi di specializzazione ci ha insegnato l'enorme importanza che riveste il gruppo di laboratorio e di tirocinio nel supportare, non soltanto il percorso formativo, ma anche la pratica professionale, sperimentando la condivisione di una comunità che si configura come tetracomunità: comunità di apprendimento, di pratica, di discorso, di ricerca (Santi, 2006).

4. Il laboratorio di didattica delle educazioni: dalla teoria alla pratica

Tra i numerosi laboratori previsti all'interno del percorso di specializzazione vi è quello di didattica delle educazioni. Tale laboratorio viene declinato, nel panorama nazionale, in molti *format* diversi, proponendo l'articolazione di conoscenze e competenze assai variegata tra loro. Tale libertà progettuale va colta come una possibilità per poter sperimentare contenuti inediti, non sviluppati all'interno degli altri laboratori o negli insegnamenti. La sfida della formazione dei docenti all'interno del Corso di specializzazione per il sostegno è elevata, in quanto i corsisti provengono da percorsi di studio molto eterogenei: per l'infanzia e primaria vi sono docenti con il diploma magistrale accanto ai laureati in Scienze della formazione primaria; per le scuole secondarie docenti che hanno acquisito l'abilitazione e/o l'accesso alle classi di concorso tramite SSIS, TFA, 24 CFU. Un'altra complessità deriva dalla capacità di proporre esperienze concretamente spendibili nel contesto scolastico, e capaci di attivare capacità di riflessione sulla pratica (Schön, 2011). Il riferimento culturale e professionale per la progettazione del laboratorio è stato il Profilo dei docenti inclusi dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2012), in parti-



colare per quanto riguarda la dimensione “lavorare in team” ovvero la dimensione del lavoro collaborativo come contesto privilegiato per lo sviluppo della professionalità del docente specializzato e lo sviluppo dell’autoanalisi e della riflessività professionale. La proposta del *Wordcloud delle parole inclusive* ha costituito l’interessante e coinvolgente attività iniziale favorendo nei partecipanti l’attenzione all’utilizzo di termini corretti per parlare adeguatamente di differenza. Il laboratorio è successivamente proseguito con l’individuazione e la lettura, all’interno dei propri contesti scolastici, delle barriere e dei facilitatori per l’implementazione di culture, politiche e pratiche inclusive (Booth, Ainscow, 2014). Solitamente, in qualità di docente formatore, si propone tale attività senza dare altri suggerimenti ai corsisti, in modo da consentire una reale e autentica co-costruzione della conoscenza tra i partecipanti, a partire dalla rilevazione di similarità ma anche di differenziazioni tra i diversi istituti. Fondamentale risulta, quindi, il processo di analisi della qualità dell’inclusione all’interno del contesto scolastico nel quale operano i diversi docenti. Questo ci riporta ad uno degli elementi di maggiore criticità dell’inclusione in Italia, ossia il non garantire una qualità almeno minima in tutto il territorio nazionale (lanes, 2015). La riflessione non si ferma, però, alla rilevazione dello *status quo* ma, grazie agli sviluppi offerti dal gruppo, prefigura scenari di possibilità di cambiamento, cercando di cogliere i facilitatori presenti all’interno dei propri contesti lavorativi che più difficilmente vengono individuati rispetto alle barriere. L’utilizzo di chiavi di lettura tratte dall’*Index per l’inclusione*, con la tripartizione in culture, politiche e pratiche inclusive e dall’ICF (OMS, 2001) consente di utilizzare una visione maggiormente oggettiva. Alcune tra le domande tratte dall’*Index* prese in considerazione nel percorso laboratoriale dei contesti scolastici sono state le seguenti:

- quali ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione si presentano nella scuola?
- Quali sono le risorse presenti tra gli adulti, gli alunni e il contesto dentro e fuori della scuola per sostenere l’apprendimento e la partecipazione?
- Come possono essere mobilitate risorse aggiuntive per sostenere l’apprendimento e la partecipazione all’interno della scuola?

È stato, in seguito, proposto il tema dell’educazione alle differenze in classe e come affrontare tale tematica nella pratica didattica, presentando delle buone prassi attuate nel contesto della scuola primaria. In una prima fase dell’attività sono state raccolte le narrazioni dei corsisti in merito a come nelle loro esperienze professionali fosse stato trattato il tema delle differenze con i bambini nelle classi/sezioni, focalizzandosi, quindi, sulla funzione dei libri come “mediatori” (Canevaro, 2008) per parlare del tema della differenza in classe. È importante infatti “creare in classe contesti protetti nei quali poter parlare delle proprie e altrui differenze consente di percepirle come qualcosa che caratterizza tutti e di ciascuno e di considerarle in ottica di potenzialità anziché di limite” (Ruzzante, 2019, p. 149). La consegna per l’incontro successivo è stata quella di portare un albo illustrato ai colleghi, presentando la motivazione della scelta e un’analisi rispetto alla modalità con la quale nel testo viene affrontata la tematica della differenza, se ritenuta opportuna o meno. Rispetto a questo aspetto, successivamente in piccolo gruppo sono state elaborate delle Unità di Apprendimento per competenze a partire dall’analisi del contesto-classe nel quale i corsisti svolgevano il ruolo di docenti o tirocinanti. Nell’ultima edizione del corso di sostegno si è voluto proporre anche la dimensione della sostenibilità ambientale e



dell'educazione alla cittadinanza in prospettiva inclusiva presente all'interno dell'*Index* e negli obiettivi sostenibili dell'Agenda 2030 dell'ONU (2015), sia per quanto riguarda il goal relativo alla scuola di qualità e l'educazione inclusiva, sia per la parte relativa alla riduzione dello spreco di risorse. A partire da alcune suggestioni tratte dall'*Index*, è stato chiesto ai corsisti di elaborare in piccolo gruppo una progettazione didattica inclusiva sui temi dello sviluppo sostenibile/educazione alla cittadinanza. Un'altra attività proposta è stata quella dell' "incidente critico" (Tripp, 2012; Spencer-Oatey, 2013; Mohammed, 2016) per riflettere su "cosa non aveva funzionato" in una determinata situazione didattica. Era possibile riportare sia un episodio del proprio vissuto professionale che quello di un collega del quale si era stati osservatori. Dopo la scelta dell'incidente critico ritenuto più interessante per il gruppo, l'attenzione si focalizzava sulla riprogettazione utilizzando i principi dell'*Universal Design for Learning-UDL* (CAST, 2011), scegliendo su quale dei tre principi agire per la riprogettazione (Fornire molteplici forme di Rappresentazione, Fornire molteplici forme di Azione ed Espressione, Fornire molteplici forme di Motivazione). Molti degli episodi riportati riguardavano docenti curricolari, dalle discutibili forme di micro-esclusione (Dal Zovo, Demo, 2017) fino all'uscita dalla classe e la mancanza di adeguate strategie di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2019). Questa attività ha permesso il graduale accrescimento delle competenze professionali e della riflessività dei docenti in formazione. È proprio la capacità di riflettere sulle proprie pratiche quella che consente di incrementare la qualità della professione docente, in modo particolare del docente inclusivo. La parte finale del laboratorio ha riguardato la riflessione in piccolo gruppo rispetto ai 12 principi del docente inclusivo (Canevaro, lanes, 2019). Ogni gruppo doveva scegliere il principio che riteneva più importante e poi tradurlo nella pratica didattica. Non vi sono stati principi che hanno ricevuto maggiori scelte rispetto ad altri, anzi vi è stata la difficoltà di sceglierne uno perché ritenuti tutti molto importanti, anche se ancora lontani da raggiungere per quanto riguarda le pratiche didattiche. L'obiettivo che si è sempre messo in primo piano nei laboratori condotti e realizzati è la capacità di progettazione didattica, in quanto si nota la difficoltà, soprattutto presente nei docenti che hanno da poco iniziato a lavorare nel mondo della scuola, di saper tradurre in progettazione e di seguito in pratica professionale le pur interessanti intuizioni in merito alle possibili proposte didattiche. Scarsa attenzione viene usualmente riservata alla strutturazione in fasi delle proposte didattiche e alla valutazione formativa. La possibilità di poter sperimentare, all'interno del laboratorio, la scrittura collaborativa, così come dovrebbe avvenire in un team docenti, funge da facilitatore nel complesso lavoro di progettazione per competenze. Tali prodotti realizzati all'interno del laboratorio andranno poi necessariamente ri-contestualizzati, ma possono costituire concrete piste di lavoro da adottare all'interno del tirocinio del corso stesso o nella propria professione docente. Diversi sono stati, infatti, gli studenti che mi hanno riportato di aver utilizzato all'interno del percorso di tirocinio o nell'elaborato teorico le suggestioni presentate all'interno del laboratorio.

Conclusioni

Nell'ottica del cambiamento dei tradizionali metodi di insegnamento che la scuola inclusiva si propone, assume fondamentale importanza il compito di rispondere alla pluralità e alle differenti richieste formative degli alunni anche mediante la valoriz-



zazione del ruolo del docente specializzato come uno degli attori e dei protagonisti maggiormente significativi di tale trasformazione. L'evoluzione professionale, migliorativa e permanente di tale figura, prevede l'adeguata acquisizione di un bagaglio formativo personalizzato al fine di praticare "un mestiere" che si costruisce *in progress* e si arricchisce di specifiche conoscenze e competenze plurali: relazionali, progettuali, organizzative, metodologiche, strumentali, ecc. L'esperienza operativa dei laboratori, all'interno del corso di specializzazione di sostegno, incide con evidenza nella formazione iniziale di tale specialista della complessità. Nella prospettiva dell'acquisizione di un elevato profilo di professionalità riportiamo l'ultima attività di riflessione proposta ai futuri insegnanti di sostegno: "Io insegnante prima e durante la specializzazione", orientata ad avviare un primo confronto sulle modalità con le quali la formazione ha inciso a livello di culture e di pratiche professionali. Tutti i docenti hanno evidenziato come *self-report* un cambiamento nelle proprie prassi operative e nel loro sguardo nei confronti della scuola, in direzione di una prospettiva inclusiva più ampia. È tendenzialmente accresciuta, inoltre, la loro consapevolezza rispetto all'importanza fondamentale, nel campo dell'inclusione, dello "sviluppo professionale continuo" (European Agency, 2009) supportato da un innovativo bagaglio formativo frutto di competenze teorico-pratiche in grado

di innalzare il gradiente inclusivo della scuola intesa come autentica comunità educante (Gaspari, 2019, p. 61).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97-104). Brescia: La Scuola.
- Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci (edizione italiana a cura di F. Dovigo).
- Caldin R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2011). Dal sostegno ai sostegni, dal contesto ai contesti. *Rivista dell'istruzione*, 2, 35-43.
- Canevaro A., Ianes D. (2019), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.



- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Ceci M.P. (16 marzo 2020). *Il prof. ti viene a prendere attraverso la webcam*, Scuola24. Intervista a D. Lucangeli. https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2020-03-13/il-prof-ti-viene-prendere-attraverso-webcam-133022.php?uid=ADK8C6C&refresh_ce=1
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Cortina.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 11-19.
- d'Alonzo L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.
- Dal Zovo S., Demo H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V (1), 45-60.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G-00074/sg>
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/SG>
- Demetrio D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), 202-217.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo europeo dei docenti Inclusivi*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- Falcinelli F. (ed.) (2007). *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*. Perugia: Morlacchi.
- Fattorini O., Cangemi L. (2015). D.A.D.A. (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*. <http://www.educazione.duepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII (2), 271-293.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB Lampi.
- Galliani L., Felisatti E. (eds.) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardou C. (2018). Nodi problematici nella vita delle persone con disabilità. La comunità umana e il concetto di vulnerabilità universale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 214-222.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2017a). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari P. (2017b). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato, *PedagogiaPIUDidattica*, 3 (1), <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato>



- Gaspari P. (2018). Per una formazione “non medicalizzata” del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (3), 265-274.
- Gaspari P. (2019). L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro. In P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali* (pp. 50-68). Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2015a). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Goussot A. (2015b). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, 9, 15-47.
- lanes D. (2006). *La Speciale normalità Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- lanes D., Cramerotti S. (eds.) (2009). *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita*, vol. 3. Trento: Erickson.
- lanes D., Demo H., Zambotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D., Canevaro A. (eds.) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kahn S. (2011). *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*. Brescia: la Scuola.
- Mameli C., Molinari L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on italian teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 32 (2), 219-234.
- Medeghini R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Vannini: Brescia.
- Mohammed R. (2016). Critical incident analysis: reflections of a teacher educator. *Research in Teacher Education*, 6 (1), 25-29.
- Mortari L. (aed.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mura A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova secondaria*, XXXVI, 108-112.
- Nussbaum M.C. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2018). *The framework for policy action on inclusive growth*. <https://www.oecd.org/-mcm-2018/documents/C-MIN-2018-5-EN.pdf>
- OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health, World Health Organization*, Geneva (trad. it. *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002).
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Palmieri C. (2018). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15 (1), 44-53.
- Pavone M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In Galanti M.A., Pavone M. (eds.),



- Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Ruzzante G. (2019). La concettualizzazione della differenza negli alunni di scuola primaria, in D. Ianes (eds.), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (pp. 149-161). Milano: FrancoAngeli.
- Sandri P. (2018). Didattica inclusiva, didattica speciale, didattiche disciplinari: una co-evoluzione necessaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 7-10.
- Sannipoli M. (2017). Cantiere inclusione: per una bonifica autentica del sistema scuola. In D. Ianes, A. Canevaro (eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 262-275). Trento: Erickson.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön D.A. (2011). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A.K. (2006). What do we want from a theory of justice. *The Journal of Philosophy*, 103 (5), 215-238.
- Spencer-Oatey H. (2013). *Critical incidents. A compilation of quotations for the intercultural field. Global PAD Core Concepts*. <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
- Striano M., Malacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Tomlinson C.A. (2014). *The differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tripp D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.
- Vasquez A., Oury F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *Metis IV* (1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-iv-numero-1-062014-qual-e-universita-per-qual-futuro/126-formalex/600-formare-insegnanti-specializzati-per-il-sostegno-in-italia-uno-sguardo-dia-cronico.html>
- Zecca L. (2014). Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VII (13), 201-215.