


Studi
Studies



La didattica della matematica nei Laboratori del Corso di specializzazione al sostegno per gli insegnanti della secondaria

Maths didactics in the post-graduate course for support teachers

Davide Maria Cammisuli
Università degli Studi di Siena
davide.cammisuli@unisi.it

ABSTRACT

The quality of education depends on teacher's choices in order to ameliorate teaching-learning process. What regard to it, laboratory didactics is the primary methodology able to direct knowledge cores addressed through practical and realistic tasks by concrete illustrations and vivid images. The experience of Maths didactics in the post-graduate Course for support teachers of secondary school provided participants the awareness of lab potential, as a critical ability upon their planning, action, evaluation and monitoring, by giving effect the ability to project and the culture of training during work.

La qualità dell'istruzione dipende dalle scelte che il docente pone in essere, allo scopo di migliorare il processo di insegnamento-apprendimento rispetto a cui la didattica laboratoriale si colloca come metodologia elettiva in grado di convogliare, attraverso illustrazioni concrete ed immagini vivide e suggestive, i nuclei dei saperi, che vengono affrontati mediante compiti pratici orientati al reale. L'esperienza della didattica della matematica, al Corso di specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità della secondaria, ha prodotto la consapevolezza nei partecipanti delle potenzialità espresse dal laboratorio come capacità critica sul proprio processo di pianificazione, azione, valutazione e monitoraggio messo in atto, rendendo efficaci la capacità progettuale e la cultura della formazione in servizio.

KEYWORDS

Laboratory, Training, Didactics, Maths, Secondary school.
Laboratorio, Formazione, Didattica, Matematica, Scuola secondaria.

1. Introduzione: l'antecedente legislazione in materia di formazione degli insegnanti specializzati al sostegno didattico

L'intento del legislatore, per gli insegnanti della scuola secondaria formati al sostegno, è stato chiaro fin dall'inizio. Si assumeva infatti, con efficacia di legge, che l'insegnante specializzato fosse un operatore capace di un'articolazione multidimensionale della funzione docente, abile nell'integrare pedagogia e didattiche (tra cui quelle "speciali") all'interno della propria formazione, individuo portatore di quella "sana" discontinuità tra insegnamento accademico e pratica professionale.

Lo spazio intelligente, in seno a tale discontinuità, era stato da subito rappresentato dal "laboratorio" (dal latino *labor*, cioè spazio di fatica, officina in cui si dà creazione), luogo di apprendimento progettuale ed operativo che, partendo dal "saper fare" giunge al "sapere", in un modello di insegnamento ricorsivo, induttivo e sostanzialmente capovolto rispetto alle comuni pratiche didattiche.

Il D.M. del 30 settembre 2011, recante "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno" stabiliva che (art. 1) «in attesa della definizione di specifiche classi di concorso e della correlata istituzione di apposite lauree magistrali, le attività di sostegno didattico (di cui alla L. n. 104/92), sono svolte da insegnanti muniti della relativa specializzazione conseguita nelle Università». L'allegato A del decreto in parola descriveva il "Profilo del docente specializzato". Tra le numerose *skills* da possedere spiccavano quelle relative alla «familiarità e alla competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali, nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale» nonché «competenze pedagogico-didattiche per realizzare le forme più efficaci ed efficienti di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi formativi». Le lezioni frontali e laboratoriali, il tirocinio diretto presso le istituzioni scolastiche e quello indiretto per l'elaborazione dell'esperienza professionale di ritorno all'Università svolti sotto la supervisione di tutor, definivano il quadro formativo del provvedimento in oggetto.

2. Il nuovo orizzonte culturale e professionale della funzione docente

La Legge n. 107/2015 dà piena attuazione all'autonomia scolastica, di cui al D.P.R. n. 275/99. In particolare (art. 1, co. 3), «la piena attuazione del curriculum della scuola, il raggiungimento degli obiettivi, la valorizzazione della creatività e degli stili di apprendimento nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie ed il territorio, sono perseguiti mediante le forme di flessibilità dell'autonomia didattica ed organizzativa» di cui al Regolamento per l'Autonomia scolastica.

Tuttavia, la Legge in parola non si limita a questo. Difatti, le istituzioni scolastiche «individuano il fabbisogno dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento ad iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali per il raggiungimento degli obiettivi formativi», fra cui, «il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio» (art. 1, co. 7 lett. i).

Nel rispetto della devoluzione della L. n. 59/97, la c.d. "Bassanini", nel più ampio panorama del decentramento amministrativo che ha caratterizzato la riforma

della pubblica amministrazione a partire dagli anni Novanta, i commi 180 e 181 della Legge n. 107/2015 impegnavano il Governo ad adottare, entro diciotto mesi dall'entrata in vigore della medesima, uno o più decreti legislativi, al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni ivi contenute.

Così è stato. Con il D. lgs. n. 59/2017 viene regolamentato il "Riordino, l'adeguamento e la semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docenti, compresi quelli degli insegnanti tecnico-pratici, della scuola secondaria per i posti comuni e per quelli di sostegno". L'obiettivo dichiarato è quello di rendere il nuovo percorso di reclutamento funzionale «alla valorizzazione sociale e culturale della professione» (art. 1 co. 2).

Per diventare docenti, i candidati saranno selezionati sulla base di un concorso pubblico nazionale e di un successivo percorso triennale, di formazione iniziale, tirocinio ed inserimento nella funzione docente (il c.d. "percorso FIT"). Più specificatamente, il titolare di contratto FIT su posto di sostegno è tenuto a conseguire, al termine, il diploma di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per mezzo di lezioni, seminari, laboratori, attività di tirocinio diretto ed indiretto e corsi opzionali. In questo contesto, in cui la procedura concorsuale costituisce soltanto il primo *step* di un percorso complesso ed articolato, il decreto (art. 2 co. 4) assume il percorso FIT come garante della formazione degli insegnanti rispetto allo sviluppo delle competenze richieste dall'attuale "società cognitiva" 3.0, tra cui «le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari» nonché «la capacità di progettare percorsi didattici flessibili ed adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti». Tale sistema costituisce, insieme alla formazione universitaria e alla formazione in servizio (Piano nazionale di formazione docenti, art. 1 co. 124, L. n. 107/2015), l'attuale percorso verticale unitario di formazione dei docenti della scuola secondaria.

L'acquisizione delle specifiche suddette competenze assume due precisi significati. In primo luogo, il docente non è più divulgatore di "sapiente conoscenza" ma tecnico/esperto dei saperi che predispone sotto forma di problemi da risolvere ai propri studenti, messi in campo grazie ad apprendimenti situazionali e contestualizzati sempre più reali – i cc.dd. "compiti autentici" ed attento valutatore, ancor più attendibile, grazie all'utilizzo di valide "rubriche". In secondo luogo, la funzione docente è rivestita sempre più di una crescente sapienza di ricerca di qualità, svincolata dal contesto puramente accademico e, quasi immediatamente, usufruibile, condivisibile (anche per mezzo di piattaforme informatiche che sostengono l'adozione di modelli di rete) e rinnovabile, come nel contesto della ricerca-azione: lo scopo ultimo è la produzione di quelle *best practices* tanto desiderate quanto necessarie alla coscienza di una identità e di una comunità professionale al passo con una "crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", così come auspicato dall'Europa (Cammisuli, Pruneti, 2017).

3. Il laboratorio: tra forma mentis e metodologia didattica

Secondo gli indirizzi delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), gli insegnanti devono mantenere un alto ed accurato grado di attenzione per la costruzione dell'ambiente di apprendimento. Tra le varie metodologie didattiche adoperabili, il laboratorio spicca per le sue funzioni di mobilitazione cognitiva e manipolativa,

che scaturisce direttamente dall'impatto col lavoro che si va, via via, realizzando in aula.

Il laboratorio, stricto sensu, gode di modalità di apprendimento condivise per gruppi di lavoro, la cui implementazione può avvenire sia valorizzando gli spazi, magari opportunamente attrezzati ad opera delle ICT all'interno della scuola, sia adoperando le occasioni che il territorio offre, grazie all'esperienza messa in campo da associazioni culturali, Università ed enti di ricerca pubblici e privati per mezzo di "laboratori territoriali". Infatti, la costruzione dei saperi caratterizzanti il curriculum per competenze può essere approfondita e modellata lungo il percorso scolastico annuale, grazie ad esperienze che ben si incontrano con i presupposti del linguaggio matematico, per il quale il laboratorio medesimo, ora lato sensu, impegna gli alunni a connettere "il fare al pensare" e diviene momento in cui «l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta ed esperimenta, discute ed argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze individuali e collettive» (MIUR, 2012).

Alla secondaria, l'uso del laboratorio in classe con gli studenti diviene strumento metodologico avanzato per la risoluzione di problemi o per la costruzione di progetti/prodotti. I documenti di riforma del sistema scolastico secondario (DD.PP.RR. nr. 87-88-89/2010) attribuiscono soprattutto alla metodologia dei tecnici e dei professionali tale insostituibile supporto all'agire didattico degli insegnanti secondari, producendo rilevanti implicazioni sullo sviluppo delle competenze dei loro studenti. Infatti, se per i frequentanti dei licei, esso diviene principalmente metodo di apprendimento attraverso cui costruire in modo efficace le conoscenze sistematizzate mediante una rinnovata consapevolezza della procedura attivata per arrivare a definirle, per i tecnici, un'intensa e diffusa attività di laboratorio costituisce una metodologia induttiva e partecipativa adeguata allo sviluppo del Profilo educativo, culturale e professionale degli studenti (PECUP), così come per i professionali, in cui esso assurge persino a capacità innovativa e di costruzione del futuro a servizio della comunità locale, divenendo così mezzo capace di trasmettere curiosità ed impegno professionale, per una piena realizzazione umana e sociale in ambito lavorativo (Boccia, 2016).

Tale impalcatura, se formata in fase iniziale ed in seguito implementata durante la carriera professionale dei docenti della secondaria, consente loro di coglierne il ruolo critico sviluppato dal laboratorio, curando la personalizzazione dei percorsi per gli studenti e traendo informazioni utili per il loro orientamento scolastico e professionale.

4. Il Laboratorio di "Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico"

I laboratori di *Didattica Speciale, codici del linguaggio logico e matematico* indirizzati agli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado svolti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università di Siena, hanno visto la loro seconda presentazione universitaria nell'a.a. 2015/2016, dopo una prima comparsa nell'a.a. 2014/2015, a seguito dell'entrata in vigore del summenzionato D.M. 30 settembre 2011.

Tale esperienza ha conferito significato alla formazione in servizio dei docenti della secondaria del Corso di specializzazione al sostegno didattico agli alunni con disabilità, subito invitati, in modalità assembleare, a condividere con il docente del Laboratorio la consapevolezza della natura del compito da svolgere,

ossia quello di apprendere le capacità di mediazione del linguaggio tipico (*codice*) della matematica e di facilitazione alle procedure logiche in favore degli alunni con disabilità. Si è quindi proseguito riflettendo, non senza visioni contrapposte da parte dei professori, sulla *mission* educativa della scuola odierna e sulla valenza dell'acquisizione, da parte degli studenti, di competenze specifiche come quelle matematiche, soprattutto in presenza di condizioni di disabilità.

Successivamente, il docente del Laboratorio ha fornito ai corsisti gli "attrezzi del mestiere". Del resto, non è possibile realizzare una "cultura di laboratorio" senza munire i partecipanti di strumenti per mezzo dei quali operare e produrre. Quindi, si è reso da subito necessario affrontare principalmente tre punti:

1. La matematica utilizza un linguaggio specifico costituito da una grammatica fatta di segni (es., $3 + 4$, $n < 5$, ecc. ...), una sintassi rappresentata da una catena di operazioni corrette (es., $5+10:2 \uparrow 15:2$) ed una semantica atta alla comprensione dei simboli (es., $+ o - ^\circ$);
2. La matematica fonda il proprio dispiegarsi su un sistema numerico che si realizza nelle fasi della comprensione (*subitizing*, stima, comparazione, seriazione) e della produzione numerica (lettura e scrittura dei numeri);
3. Alcuni di questi processi possono essere agevolati dall'utilizzo di strumenti compensativi che tanto il docente di sostegno quanto quello curricolare (per es., nel caso di alunni/studenti con DSA e BES) hanno facoltà di conferire in caso di necessità (es., calcolatrice, tavola pitagorica, tabella del sistema metrico decimale, ecc.); l'insegnante "facilitatore" permette inoltre l'accesso alla funzione logica mediante procedure esecutive (che insistono su schemi guidati per la lettura, la scrittura e l'incolonnamento dei numeri), di calcolo scritto (agevolazioni per il recupero dei "fatti numerici" e per le operazioni algebriche) e di lavoro specifico sul quesito/problema geometrico, mediante la suddivisione della processazione per brevi step, con l'obiettivo di migliorare la comprensione di ogni singolo passaggio (D'Amore, 2000; Contardi, Pertichino, Piochi, 2004; Malagoli, Pellizzari, Lucangeli, 2013; Cammisuli, 2016).

Infine, il docente del Laboratorio ha proposto un video-tutorial realizzato mediante gli avanzamenti dei più recenti software informatici *screen cast*, capaci di mostrare fattivamente il repertorio di lezioni da unire coerentemente per la creazione di un'Unità di Apprendimento (UdA), avente ad oggetto:

1. I documenti ministeriali di riferimento per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado (Indicazioni Nazionali 2012) e nella scuola secondaria di secondo grado (Indicazioni Nazionali per i Licei, Linee guida Istituti Tecnici, Linee guida Istituti Professionali, 2010);
2. Il Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.) dell'alunno con disabilità, redatto in base al modello ICF-CY (WHO, 2007);
3. I formati digitali di materiali, schede e documenti, contenuti in apposite cartelle, per la definizione delle attività e della verifica/valutazione all'interno dell'UdA.

L'obiettivo finale era quello di co-progettare, dopo l'apprendimento visivo del modello proposto, in gruppi di lavoro cooperativo e sotto la supervisione del docente del Laboratorio, un'UdA relativa alla didattica della matematica, capace di cogliere la principale articolazione formativo-educativa per la classe e, soprattutto, di connettervi gli adattamenti curricolari necessari per l'alunno con disabilità. I corsisti sono stati quindi divisi in gruppi di lavoro, forniti loro strumenti infor-

matici con accesso ad Internet (tablets e personal computers), nominato un coordinatore referente per l'attività nonché suddivise le mansioni all'intero del gruppo (responsabile della stesura dell'UdA, dei destinatari della lezione, degli obiettivi specifici di apprendimento e del loro adattamento, della definizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze, delle scelte metodologiche e dei tempi, dei luoghi, dell'ambiente di apprendimento, dei materiali e degli strumenti, delle attività didattiche curricolari e di sostegno, della valutazione e del corretto svolgimento della progettazione).

In quel momento, la formazione dei corsisti assumeva la dimensione centrale del laboratorio, come luogo di condivisione, discussione, progettazione e produzione in un unico momento, sintesi rispondente dell'esigenza – umana – di sperimentare e riflettere sopra l'agito, operare e ri-definire (Dewey, 1916). È qui che può nascere, nelle buone occasioni formative, quella "consapevolezza docente" come complesso integrato di esperienze significative compiute intenzionalmente, promotrice di una didattica di qualità.

Tale nascente consapevolezza è andata progressivamente acquisendosi a conclusione dei Laboratori che, proprio come in ogni bottega che si rispetti, hanno osservato l'analisi partecipata dei prodotti (le varie UdA con i relativi adattamenti curricolari per l'alunno con disabilità realizzate dai vari gruppi) dibattuti vivacemente in assemblea, sotto l'attenta conduzione del docente esperto del Laboratorio (che lasciava così momentaneamente la conduzione al responsabile del gruppo di lavoro), al fine di rilevarne criticità e punti di forza. Alcuni dei lavori sono stati persino premiati attraverso un'appendice alla pubblicazione di un testo del docente, testimoniando, ancor di più, come la struttura laboratoriale produca, crei, identifichi e predisponga alla documentazione didattica come testimonianza di buone prassi compiute.

5. Conclusioni: cosa insegna l'esperienza dell'Università di Siena? Quali auspici per la formazione degli insegnanti della secondaria?

Il laboratorio della didattica speciale della matematica ha insegnato dapprima ai docenti della secondaria che la competenza matematica è l'abilità di sviluppare ed applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, soprattutto per gli alunni con disabilità. Il laboratorio ha creato le condizioni necessarie per capire che la competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni) che possano essere usati in misura pragmatica nella vita. L'insegnante di sostegno, sulla scorta della "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij, deve mediare gli apprendimenti logici e matematici, avendo cura di moderare il proprio intervento didattico in ragione della "sostenibilità" del carico cognitivo assegnato allo studente disabile. Ancora, il laboratorio è divenuto mezzo esplicito per promuovere la consapevolezza dei docenti della secondaria del proprio stile di insegnamento: in ragione delle difficoltà di accesso al codice matematico e dei deficit logici evidenziati dagli alunni/studenti in condizioni di disabilità, modelli visuali (*visual learning*), globali (mettere coerentemente in relazione i diversi elementi tra di loro che compongono la macro-struttura della lezione) e sistematici (metodicità e ragionamento deduttivo) possono dare un considerevole vantaggio al processo di apprendimento di tutti gli alunni, in particolar modo per coloro che sono portatori di bisogni educativi speciali, in accordo con la letteratura più recente (Grandi, Stella, 2011).

Tuttavia, ad oggi, la formazione iniziale ed in servizio dei docenti della scuola secondaria manca ancora di una vera e propria cultura della progettazione e della valutazione, a differenza di quanto accade per i gradi inferiori di istruzione. Il laboratorio ha messo chiaramente in evidenza alcuni limiti dell'attuale classe docente dei professori, con difficoltà di centratura sulla personalizzazione dei percorsi nonché sulla capacità di connettere sapientemente il lavoro di classe con il sostegno al singolo.

Il laboratorio, grazie alla struttura a spirale le cui ricorrenze sono il fare e l'istantanea riflessione su di esso per giungere allo step successivo, è servito a mettere in luce il retaggio di un insegnamento basato sulla trasmissione cattedratica delle conoscenze alla classe – che ancor oggi purtroppo domina in molte realtà scolastiche (!) – condito dalla cultura del programma, rigidamente scandito per obiettivi e non del progetto, come nel caso della formulazione dinamica delle UdA. Altro chiaro deficit, palese grazie alla realizzazione del laboratorio, che permette infatti uno stretto monitoraggio sul “saper fare” dei partecipanti da parte del formatore regista dei giochi, è la difficoltà di provvedere a valutare secondo standard differenti ma pur sempre riferiti a indirizzi nazionali (D.P.R. n. 122/2009), gli alunni con disabilità come persone portatrici di una “speciale normalità” (lanes, 2001; 2005; lanes, Macchia, 2008), il cui operato non è direttamente codificabile nelle ristrettezze del paradigma valutativo docimologico.

In questo contesto, in accordo con gli scopi dell'azione prioritaria “Inclusione e disabilità” del Piano di Formazione Docenti 2016-2019, siamo convinti che essa rappresenti un interessante punto di partenza per la formazione dei professori della secondaria. L'obiettivo è appunto quello di assicurare ai Consigli di classe che accolgano alunni con bisogni educativi speciali, moduli formativi capaci di consolidare le capacità di progettazione, realizzazione e valutazione di percorsi didattici appropriati ed integrati, anche in collaborazione con le realtà del territorio in cui la scuola insiste. Molti di questi corsi prevedono, all'uopo, una formazione di tipo laboratoriale, in grado di accompagnare i docenti a ripensare la progettazione curricolare come flessibile ed aperta a differenti tipi di abilità ed attenta all'accrescimento di competenze complementari che concorrono al percorso educativo personalizzato degli studenti (D.M. 797 del 19 ottobre 2016).

Riferimenti bibliografici

- Boccia, P. (2016). *Il RAV e il PdM nella scuola italiana*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M. (2016). *Contributi di didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Cammisuli, D.M., Pruneti, C. (2017). *La dimensione europea dell'educazione*. Roma: Stamen University Press.
- Contardi, A., Pertichino, M., Piochi, B. (2004). *Insegnare la matematica a studenti disabili*. Pisa: ETS.
- D'Amore, B. (2000). *Lingua, Matematica e Didattica. La matematica e la sua didattica*, 1, 28-47.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Decreto Ministeriale 797 del 19 ottobre 2016. *Adozione Piano Nazionale di Formazione 2016-2019*.

- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. *Norme concernenti il riordino degli istituti professionali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. *Norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n.112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*
- Decreto del Presidente della Repubblica, 22 giugno 2009, n. 122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.*
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. In *The Middle Works of John Dewey*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976- 1983, vol. 9.
- Ianes, D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione: Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2005). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Vanessa, M. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- Malagoli, G.M., Pellizzari, E., Lucangeli, D. (2013). *Strategie di calcolo*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.
- Stella, G., Grandi, L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version* Geneva: WHO.