



L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile

The inclusive didactic action of the teacher: towards a fair and sustainable post-Covid-19 school

Daniela Gulisano

Università degli Studi di Catania - E-mail: daniela.gulisano@unict.it

ABSTRACT

The long path that is being led towards an inclusive school model increasingly able to accommodate all students, responding to the diversified needs of each of them, has been stimulated and accompanied by specific national regulatory provisions, as well as by declarations from prestigious organizations international. In this perspective, the teacher certainly plays a central role, called to operate in an educational context characterized by profound changes, accentuated by the crisis triggered by the Covid-19 pandemic, which has called for a substantial renewal of teaching and inclusive and planning processes. . In this new perspective, with the "special normality" as a starting point, teachers are required to make an educational investment that is increasingly capable of innovating and differentiating teaching strategies in a creative and flexible way, to make them not only more suitable for the present age, but above all significant for the needs of each one, with constant solicitude and attention to personal characteristics and individual needs, so that the potential of all can emerge and mature. To this end, in this contribution the Author analyzes the fundamental elements that make up *teacher training in an inclusive perspective* and its action, in the light of the many changes that distinguish the school of the third millennium.

Il lungo cammino che si sta conducendo verso un modello di scuola inclusiva sempre più in grado di accogliere tutti gli allievi, rispondendo alle esigenze diversificate di ciascuno di essi, è stato stimolato ed accompagnato da specifiche disposizioni normative nazionali, oltre che da dichiarazioni di prestigiosi organismi internazionali. In tale prospettiva, un ruolo centrale lo riveste sicuramente il docente, chiamato ad operare in un contesto formativo caratterizzato da profondi mutamenti, accentuati dalla crisi innescata dalla pandemia da Covid-19, che ha richiamato un rinnovamento sostanziale della didattica e dei processi inclusivi e progettuali. In questa nuova prospettiva, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare i talenti di tutti. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza gli elementi fonda-

mentali che costituiscono la *formazione del docente in prospettiva inclusiva e la sua azione didattica*, alla luce dei molteplici cambiamenti che contraddistinguono la scuola del III Millennio.

KEYWORDS

Keywords: Teachers, Inclusion, Didactics, School, Disability

Parole Chiave: Docenti, Inclusione, Didattica, Scuola, Disabilità

1. Quale docente per una scuola inclusiva, equa, sostenibile e di qualità nell'epoca post Covid-19? prospettive a confronto

Il tema della riflessività pedagogica e delle sue applicazioni didattiche si è, negli ultimi anni, strettamente intrecciato agli studi intorno alla *formazione del docente in prospettiva inclusiva e la sua azione didattica*, interpretata attraverso le profonde trasformazioni introdotte dalle ultime normative nazionali sulla base di sollecitazioni emergenti da una società iper-complessa quale quella contemporanea, che vede sempre più le scuole confrontarsi nella competizione e nella riorganizzazione delle proprie scelte didattiche.

Oggi, inoltre, nell'era del Covid-19, in piena emergenza sanitaria, gli esperti si interrogheranno su come "*Ricostruire meglio: verso un mondo post COVID-19 inclusivo della disabilità, accessibile e sostenibile*" (ONU 2020). La pandemia, infatti, non ha fatto che evidenziare problematiche già presenti nell'ambito dei *diritti delle persone con disabilità*.

Già la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* adottata nel 2006 (Unicef 2007), aveva ribadito il principio di uguaglianza e la necessità di garantire la loro piena ed effettiva partecipazione alla sfera politica, sociale, economica e culturale. Inoltre, allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, all'interno degli Stati membri, il sistema educativo prevedeva la loro *integrazione scolastica a tutti i livelli* tramite (Unicef 2007, p. 19):

- il pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana;
- lo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale;
- mettere in grado le persone con disabilità di partecipare effettivamente a una società libera.

Lungo questa direzione, i diritti delle persone con disabilità e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dall'*Agenda 2030* che mira, in particolare, a «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» e «costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti» (Agenda 2030, obiettivo 4.a).

In via generale, dall'inclusività dell'istruzione passa la misura della civiltà di

un Paese ed ecco perché, scrive la Ministra dell'Istruzione Azzolina, sebbene «la legislazione in tema di diritti delle persone con disabilità e, in particolare, di inclusione scolastica, rimane tra le più avanzate al mondo, non vi è dubbio, tuttavia, che i livelli di attuazione delle norme e di erogazione dei servizi nelle diverse realtà del nostro Paese sono ancora troppo eterogenei». Per questa ragione l'invito è quello di «promuovere e realizzare azioni di sensibilizzazione per sostenere e difendere i diritti delle persone con disabilità e promuovere la rimozione di tutte le barriere che ne ostacolano lo sviluppo, affermando il pieno rispetto della dignità umana, sempre e per ciascuna persona» (<https://tg24.sky.it/>).

A tal proposito, è importante ricordare che una *scuola inclusiva* si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2005), a questo proposito suggerisce, che migliorare la professionalità degli insegnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del benessere e del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa. Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola "per tutti e per ciascuno", una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità (European Agency 2003).

Da questo punto di vista, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e "soprattutto" attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* del 2009 nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti (European Agency for Development in Special Needs Education 2009).

A tal fine, nel *documento* vengono formulate le seguenti raccomandazioni:

Raccomandazioni

Obiettivi

Ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità di tutti gli alunni;

Obiettivo dell'integrazione scolastica è ampliare l'accesso all'istruzione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità educative di tutti gli studenti suscettibili di esclusione al fine di realizzare il loro potenziale;

Istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;

I docenti che operano in classi comuni hanno bisogno di un'adeguata formazione, di idonee competenze e abilità, conoscenze e capacità;

Cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica

A scuola, o nell'istituzione scolastica, è fondamentale una cultura condivisa e valori che propongono atteggiamenti positivi verso l'accoglienza della diversità degli alunni in classe e l'accoglienza della diversità delle esigenze scolastiche;

Organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;	Le strutture di appoggio che incidono sull'integrazione scolastica sono diverse e spesso comportano il coinvolgimento di una serie di professionisti di servizi diversi, più approcci e metodi operativi. È ormai certo che le strutture di sostegno possono agire come un aiuto reale o come un ulteriore ostacolo o anche una barriera all' inclusione;
Sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;	Le politiche e le strutture di finanziamento restano uno degli elementi più significativi in materia di integrazione;
Legislazione che promuove l'inclusione.	La promozione della qualità nell'integrazione scolastica richiede affermazioni politiche chiare. L'Obiettivo della scuola per tutti dovrebbe essere promosso dalle politiche educative e sostenuto dai valori etici all'interno delle scuole e dalla dirigenza scolastica e dalle prassi didattiche dei docenti.

Tab. 1: Raccomandazioni scuola inclusiva
 (adattato e rielaborato, *Principi guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*,
 Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2009)

In questa prospettiva, la *didattica inclusiva* può svilupparsi solo se si attiva una didattica integrata, in cui tutte le «strategie attentive, motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno devono essere estese all'intera classe» (Mulè et al. 2016, p. 106).

A tal proposito, per costruire una *scuola inclusiva*, che integra i soggetti-persona in formazione è necessario porre l'accento sui protagonisti essenziali della scuola: gli studenti e i docenti.

In questa reciproca relazione, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola & Ciraci 2013, p.9).

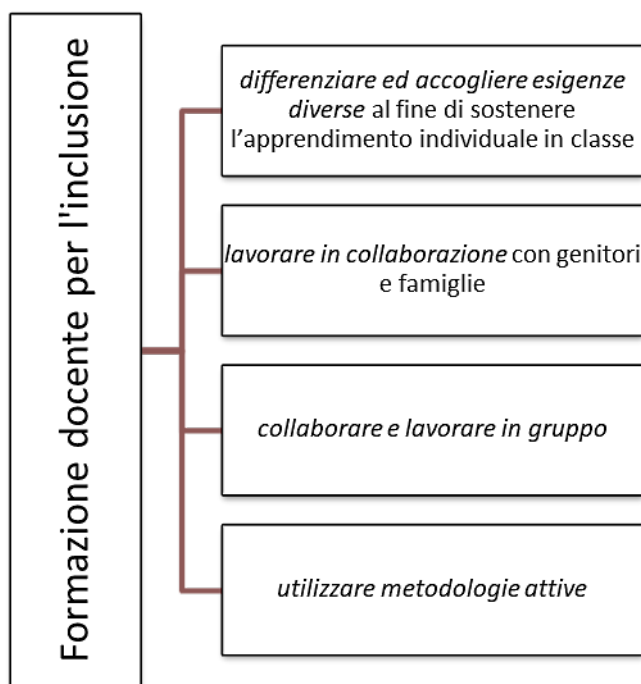


Fig 1: Profilo dei docenti inclusivi
 (adattato e rielaborato, **Profilo dei Docenti Inclusivi**,
 Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili 2012)

A tal fine, è stato sviluppato il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*, i cui obiettivi principali sono: 1) Identificare un *quadro di valori e aree di competenza* validi per qualunque programma di formazione iniziale ed di abilitazione all'insegnamento; 2) Evidenziare i valori fondamentali e le aree di competenza utili a preparare i docenti ad esercitare la professione in *ambienti scolastici inclusivi* tenendo conto di tutte le forme di diversità; 3) Individuare gli elementi che consentono l'introduzione dei valori e delle aree di competenza in tutti i programmi di *formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento*; 4) Rafforzare la tesi proposta dal progetto, ovvero che *l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti* ed è responsabilità dei formatori dei programmi di formazione iniziale preparare ad esercitare la professione docente in scuole e classi inclusive (European Agency for Development in Special Needs Education 2012, p. 8).

Tuttavia, l'emergenza sanitaria che il mondo sta attraversando ha reso necessari provvedimenti volti ad attivare, come espressamente citato nella *Nota Ministeriale n.388 del 17 marzo 2020* «per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, *modalità di didattica a distanza* avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità». Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, il punto di riferimento rimane il «Piano educativo individualizzato (PEI). La sospensione dell'attività didattica non deve interrompere, per quanto possibile, il processo di inclusione. Come indicazione di massima, si ritiene di dover suggerire ai docenti di sostegno di mantenere l'interazione a distanza con l'alunno e

tra l'alunno e gli altri docenti curricolari o, ove non sia possibile, con la famiglia dell'alunno stesso, mettendo a punto materiale personalizzato da far fruire con modalità specifiche di didattica a distanza concordate con la famiglia medesima, nonché di monitorare, attraverso feedback periodici, lo stato di realizzazione del PEI» (Nota Ministeriale n.388, 2020).

Nell'ultimo rapporto ISTAT "L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A. S. 2019/2020" si evince come, nell'anno scolastico 2019/2020 gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono «quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente [...]. Tuttavia, con la Didattica a distanza, i livelli di partecipazione sono diminuiti sensibilmente, tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%». I motivi che hanno reso difficile la partecipazione degli alunni con disabilità alla Didattica a distanza sono diversi; tra i più frequenti sono da segnalare «la gravità della patologia (27%), la mancanza di collaborazione dei familiari (20%) e il disagio socio-economico (17%). Per una quota meno consistente ma non trascurabile di ragazzi, il motivo dell'esclusione è dovuto alla difficoltà nell'adattare il Piano educativo per l'inclusione (PEI) alla Didattica a distanza (6%), alla mancanza di strumenti tecnologici (6%) e, per una parte residuale, alla mancanza di ausili didattici specifici (3%)» (Istat 2020).

Tali complessità hanno ostacolato o interrotto del tutto il percorso didattico intrapreso da molti docenti, impedendo il conseguimento di uno degli obiettivi che una scuola inclusiva si pone ancor prima dell'apprendimento: quello della socializzazione.



RAPPORTO ALUNNI CON DISABILITÀ SU TOTALE ALUNNI PER ORDINE E ANNO SCOLASTICO.

	INFANZIA	PRIMARIA	SECONDARIA DI PRIMO GRADO	SECONDARIA DI SECONDO GRADO	TUTTI GLI ORDINI
a.s.14/15	1,4	3,1	3,8	2,2	2,7
a.s.15/16	1,5	3,1	3,9	2,3	2,8
a.s.16/17	1,9	3,3	4,0	2,5	2,9
a.s.17/18	2,1	3,5	4,1	2,6	3,1
a.s.18/19	2,4	3,8	4,2	2,7	3,3
a.s.19/20	2,5	4,1	4,3	2,9	3,5

Tab. 2: Inclusione scolastica degli alunni con disabilità A.S 2019/2020 ISTAT, 2020

Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e studenti. «Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto inconsueto nella percezione

e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta» (Nota Ministeriale n.388, 2020).

In conclusione, l'attivazione della DAD ha reso più complesso un processo delicato come quello dell'inclusione scolastica. La presenza in aula, le relazioni con i propri compagni, il sostegno di docenti competenti opportunamente formati, la presenza e la fruibilità di tecnologie adeguate, l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento, giocano un ruolo fondamentale nel favorire la partecipazione degli studenti alle didattiche inclusive.

2. La didattica inclusiva e laboratoriale del docente del III Millennio: realtà o utopia?

L'inclusione richiede una rivoluzione radicale dell'apparato didattico-formativo del "fare scuola" e una strutturale modifica degli ambienti di apprendimento, dei tempi e delle modalità di accessibilità alle conoscenze, delle relazioni educative-comunicative, della gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando *pratiche didattiche* altamente innovative capaci di garantire a tutti la possibilità di avere un percorso di qualità che consenta la valorizzazione dei talenti e delle vocazioni individuali.

Si tratta di formare *docenti inclusivi* in una scuola che comprende già in sé gli elementi fondativi della dialettica inclusiva, in cui assumono un ruolo di pari importanza le espressioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, l'accessibilità alle conoscenze, la gestione della classe, le strategie didattiche, la pluralità delle competenze/capacitazioni e delle specifiche abilità, non solo declinate sul versante curricolare-disciplinare, ma nel più «ampio orizzonte del *Progetto di vita* della persona *diversamente abile*, che deve aprirsi al più vasto scenario sociale e culturale di appartenenza» (Gaspari 2017).

Lungo questa direzione, il docente inclusivo è un *professionista attivo e riflessivo* che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di pratiche didattiche in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti *cooperativi, laboratoriali, metacognitivi*, funzionali a rispondere alle esigenze di *tutti e di ciascuno*. «Ora sappiamo che una buona integrazione è un primo passo nella direzione di una Scuola inclusiva, [...] che individualizzare bene apre le strade a forme più generalizzate di Didattica Inclusiva, rivolte a tutti gli alunni, [...] Inclusione non è un sinonimo più moderno di Integrazione [...]. E sappiamo anche che ci avvicineremo ancora di più a una Scuola inclusiva se progetteremo spazi, tempi, materiali e didattica già fin dall'inizio in forme plurali, diverse e multiple, fruibili e adatte alle varie differenze» (Ianes e Canevaro 2015, p. 17).

Al docente si richiede pertanto di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'impegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali ed informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extrascuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia. Tutto questo contribuisce a trasformare il contesto scolastico, spesso rigidamente strutturato, in un ambiente più idoneo all'attivazione di *momenti sociali e collaborativi* di apprendimento, in cui il *fare* dello studente si traduce in un *pensare riflessivo* che si sostanzia di interazioni con i compagni e con i docenti. Questo ambiente è rappresentativo della *didattica laboratoriale*.

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di *tutti* gli studenti, sollecitando una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale.

Perciò, «imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose» (Dewey 1965, p. 187).

Così caratterizzato, *l'apprendimento dall'esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione "laboratoriale" in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare.

Proprio per questo, la struttura *dell'insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale. A maggior ragione, le caratteristiche che emergono dalla riflessione deweyana sulla scuola-laboratorio e che possono essere applicate, con alcune variazioni, a quelle che sono le specificità del docente nella scuola contemporanea (Abravanel & D'Agnesse 2015):

- una didattica laboratoriale che è espressione dello stile fondamentale dell'insegnante nella scuola democratica;
- una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento;
- una didattica individualizzata;
- una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe.

Per perseguire finalità così articolate e complesse è necessario ripensare le proposte educative tradizionali e, fra queste, in prospettiva antidogmatica, la strategia laboratoriale si pone come un riferimento essenziale e un mezzo privilegiato. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell'attività laboratoriale, rintracciabili nell'idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di *processi attivi*, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società (Fioretti 2010, p. 8).

L'enfasi quindi è posta, nelle *Metodologie Attive*, a quelle pratiche in cui lo studente è al *centro del processo di apprendimento*, vale a dire svolge un ruolo attivo nella dinamica di costruzione della propria conoscenza e competenza (Gulisano 2019).

Il presupposto teorico dei *metodi attivi* è che «l'apprendimento effettivo sia soprattutto apprendimento dall'esperienza. [...] ed è proprio l'utilizzo del *gruppo* e delle relative tecniche e modalità di relazione che implica il superamento della concezione puramente accademica di produzione e trasmissione di conoscenza. L'iter del ciclo di vita di un gruppo non potrebbe mai svolgersi in ambiente che volesse astenersi dall'impatto con le emozioni, i conflitti, le interdipendenze, le combinazioni di azioni cooperative» (Di Nubilia 2013, p. 97).

La *didattica attiva* si realizza secondo uno stile relazionale che per sua natura non può essere oggetto «di ricette pronte per l'uso ma costruita su principi procedurali» (Gherardi 2013, p. 14). Assumono importanza le esperienze vissute direttamente dagli studenti, i quali verranno coinvolti in situazioni problematiche a partire da tali esperienze.

È opportuno, quindi, sostenere un'idea di scuola comunitaria che si nutra di consapevolezza progettuale, flessibilità organizzativa, e mentalità cooperativa (Pavone, 2015).

Il compito della *didattica per l'inclusione*, quindi, consiste essenzialmente nel promuovere apprendimento attraverso l'attivazione e la gestione di processi inclusivi idonei a sollecitare un protagonismo condiviso che tuteli l'azione autonoma del singolo che apprende, situandola in un contesto partecipativo e relazionale allargato a tutta la classe (Dainese 2016, p. 78).

Riflessioni Conclusive

In buona sostanza, compito fondamentale del docente è quello di intervenire didatticamente affinché tutti gli studenti possano esprimersi al meglio ed avere le potenzialità per costruire un percorso di vita qualitativamente positivo.

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che *ogni* studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

Di conseguenza, se l'inclusione si legittima nell'appartenenza, l'educazione inclusiva necessita di una *didattica di qualità*, rispettosa della pluralità dei bisogni di *tutti* e di *ciascun* educando in cui vengano promossi i principali ambiti di vita dell'alunno per renderlo cittadino attivo nel mondo. «Le politiche inclusive attuali implicano la radicale trasformazione della professionalità docente, delle competenze degli insegnanti per "leggere" i bisogni formativi e per valorizzare le *potenzialità* di *tutti* gli alunni» (Gaspari 2015, p. 92).

In conclusione, occorre aprire la strada ad una più articolata professionalità docente che, sviluppando le potenzialità di ciascuno nel rispetto delle *speciali* esigenze di apprendimento, permetta davvero alla scuola di realizzare, come prospetta la nostra Costituzione «il pieno sviluppo della persona umana».

Riferimenti Bibliografici

- Abravanel, R., D'Agnesse, L. (2015). *La ricreazione è finita. Scegliere la scuola, trovare il lavoro*. Milano: Rizzoli.
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A. M. (2013). *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2014) *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nubilia, R. (2013). *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Danimarca, consultato il 10/12/2020, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze. Basi pedagogiche e metodologie didattiche*: Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2017, Aprile 1). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, 3, consultato il 30/12/2020, <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato/>
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi, V. (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Roma: Aracne.
- Gulisano, D. (2019). *Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Istat. (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – A. S. 2019/2020*. Consultato il 05/12/2020, <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>.
- Miur. (2020). *Nota Ministeriale n.388 del 17 marzo 2020*.
- Mulè, P. (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.