



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

RENATA VIGANÒ

Direttore

Renata Viganò

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Vice-Direttore

Pierpaolo Limone

(Università Telematica Pegaso)

Comitato scientifico

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)

Giovanni Bonaiuti (Università degli Studi di Cagliari)

Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena)

Ettore Felisatti (Università degli Studi di Padova)

Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)

Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna)

Valentina Grion (Università degli Studi di Padova)

Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Lovanio)

Alessandra La Marca (Università degli Studi di Palermo)

Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma)

Patrizia Magnoler (Università degli Studi di Macerata)

Massimo Margottini (Università degli Studi di Roma Tre)

Antonio Marzano (Università degli Studi di Salerno)

Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre)

Elisabetta Nigris (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Achille M. Notti (Università degli Studi di Salerno)

Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)

Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata)

Loredana Perla (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (City University of Moscow)

Maria Jose Martinez Segura (University of Murcia)

Paolo Sorzio (Università degli Studi di Trieste)

Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino)

Ira Vannini (Università degli Studi di Bologna)

Luisa Zecca (Università degli Studi di Milano Bicocca)

Coordinatori del Comitato di Redazione

Cristina Lisimberti (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Andrea Tinterri (Università Telematica IUL)

Comitato di Redazione

Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)

Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)

Maria Tiso (Università degli Studi di Salerno)

Collana soggetta a peer review

Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9

ISSN collana 2612-4971

PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche

The teacher and the operational working group for inclusion. Pedagogical reflections and perspectives

Corrado Muscarà – *Università di Catania*

Abstract

L'articolo riflette sull'istituzione del *gruppo di lavoro operativo* per l'inclusione (GLO), come *organo inter-istituzionale* prescritto dal D.lgs. 96/2019 per promuovere e garantire la corresponsabilità educativa dei docenti, delle famiglie e delle *figure* extrascolastiche che fanno parte della *rete* sociale dell'alunno/a con disabilità. Attraverso l'analisi di alcuni aspetti delle recenti normative scolastiche, la considerazione di alcune riflessioni pedagogiche già elaborate e degli esiti di alcune ricerche investigative condotte su questo tema, l'articolo tenta di dimostrare l'ineludibilità della cooperazione sistematica tra tutti gli *attori* del GLO, in direzione della corresponsabilità educativa. Si tratta di una prospettiva che esige preliminarmente, da parte di tutti i docenti, la conoscenza e la condivisione di linguaggi *speciali e comuni*, nonché il ricorso a modelli e paradigmi della didattica speciale e della pedagogia speciale (entrambe) per l'inclusione, dai quali sia possibile ricavare *strumenti* e sviluppare competenze per progettare e implementare Piani Educativi Individualizzati per gli/le alunni/e con disabilità, altresì percorsi di ricerca-azione intesi come azioni proficue per promuovere e ottimizzare l'operatività del GLO, soprattutto in quelle circostanze in cui si rilevano *elementi* critici per la promozione dell'auspicata corresponsabilità educativa.

The paper reflects on the establishment of the operational working group for inclusion (OWG), as an inter-institutional group prescribed by Legislative Decree 96/2019 to promote and guarantee the educational co-responsibility of teachers, families and extracurricular stakeholders in the social network of the disabled pupil. The paper attempts to demonstrate the inescapability of systematic cooperation between all OWG actors, in the direction of educational co-responsibility, through the analysis of some aspects of recent school regulations, some pedagogical reflections that have already been elaborated, and the results of some investigative research that has been conducted on the subject of OWG. This is a perspective that preliminarily requires, on the part of all teachers, the knowledge and sharing of special and common languages, as well as the use of models and paradigms of special didactics and special pedagogy (both) for inclusion. The aim is to derive tools and develop skills useful for designing and implementing Individualised Educational Plans for pupils with disabilities, as well as research-action projects. These projects are advantageous actions to promote and optimise the operation of the OWG, especially in those cases in which critical elements for the promotion of the desired educational co-responsibility are found.

Parole chiave: Gruppo di lavoro operativo; docente; pedagogia speciale; inclusione.
Keywords: Operational working group; teacher; special education; inclusion.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il Governo italiano ha dedicato particolare attenzione alle diverse e alle multiformi dimensioni che articolano la prospettiva dell'inclusione scolastica. L'emanazione delle recenti disposizioni legislative su questo tema trova fondamento nella trasposizione nelle politiche scolastiche delle proposte e contenuti innovativi del dibattito scientifico, nazionale e internazionale, dei paradigmi culturali condivisi nei settori della ricerca educativa e didattica, in ordine al tema dell'inclusione e della disabilità a scuola (Antico, Giaconi & d'Alonzo, 2023; d'Alonzo, 2018; Isidori, 2017; Shakespeare, 2017). Il riordino dei gruppi di lavoro, per potenziare i processi di inclusione a scuola, rappresenta una tra le recenti e apprezzabili disposizioni normative scolastiche. Si tratta di una *manovra* governativa intenzionalmente pensata anche per promuovere ed ottimizzare la *corresponsabilità educativa* scuola-famiglia-territorio, ritenuta dalla letteratura scientifica come criterio ineludibile per il funzionamento della *rete interistituzionale* di ogni alunno/a (Mulè, 2022; Dainese, 2019; Pati, 2019; Amadini, Ferrari & Polenghi, 2019).

Processo abbastanza complesso, l'inclusione scolastica, oltre ai docenti, coinvolge anche altre *figure* appartenenti ad istituzioni extrascolastiche, che insieme alla scuola costituiscono la *rete* personale, sociale e professionale dell'alunno/a con disabilità. È un processo, come ribadisce Cottini, che «richiede un'organizzazione e un coordinamento precisi e, nello stesso tempo, flessibili fra i diversi attori che entrano in gioco (insegnanti, dirigenti, educatori, genitori, specialisti, ecc.), sia interni sia esterni alla scuola» (2023, p. 60). Questa dimensione dell'inclusione, come è stato rilevato durante alcune investigazioni scientifiche, a volte sembra però presentare molteplici difficoltà in termini di sviluppo ed operatività (Muscarà, 2024). Per queste ragioni, si può ritenere che l'inclusione scolastica richieda il ricorso a paradigmi e prospettive pedagogiche, dai quali sia possibile sviluppare anche la riflessione sull'interazione e sul raccordo sistematico fra le *figure* che lavorano, sia all'interno che all'esterno della scuola, per il successo formativo di tutti/e gli/le alunni/e, con particolare riguardo a quelli/e con accertate condizioni di disabilità. In questa direzione, è opportuno operare secondo un'ottica pedagogica che guarda l'inclusione come un processo che si realizza *dentro e fuori* dalla scuola, in una realtà caratterizzata da un insieme di elementi, di interazioni e comunicazioni, di tanti micromondi, di ecosistemi che collaborano in modo sinergico. Difatti, come sostiene Ianes, «realizzare un'inclusione significativa vuol dire operare in una serie di ecosistemi; valutazioni, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed "entità" di vario genere» (Canevaro & Ianes, 2023, p. 19).

2. Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: promotore e garante della corresponsabilità educativa

Il D.lgs. 66/2017 all'art. 1, comma 2, recita che l'inclusione scolastica «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio». Per avvalorare e rendere operativo questo principio, attraverso l'art. 9 del suddetto decreto, il Legislatore prescrive il riordino dei gruppi per l'inclusione, sulla base di quelli già previsti dalla precedente legge-quadro 104/1992, artico-

landoli inizialmente in tre principali *categorie*, ognuna con specifici compiti e funzioni. Il GLIR è il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale, disposto presso ogni Ufficio scolastico regionale, che si occupa di offrire consulenza e supporto alle reti di scuole, per la progettazione e l'implementazione delle attività educative e didattiche inclusive. Il GIT è il Gruppo per l'Inclusione Territoriale disposto presso ogni Ambito Territoriale (ufficio scolastico provinciale), che verifica e valuta le proposte inerenti alla quantificazione delle risorse del sostegno didattico, da parte delle scuole, e di quelle da avanzare all'Ufficio Scolastico Regionale. Oltre a compiti di consultazione e programmazione delle multiformi e articolate attività per promuovere l'inclusione, questo gruppo si occupa anche di coordinare interventi sul territorio di competenza, interfacciandosi e integrandosi sia con gli enti locali e con le aziende sanitarie locali, sia anche con le varie associazioni del territorio, prevalentemente quelle rappresentative delle persone con disabilità. Il terzo è il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), istituito presso ogni istituto scolastico. Questo gruppo ha il compito di supportare il collegio dei docenti per tutto quel che concerne l'elaborazione e la realizzazione del Piano dell'Inclusione (PI) e dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) degli/delle alunni/e con disabilità.

Successivamente, attraverso il D.lgs. 96/2019, che all'art. 8 comma 10 dispone di modificare l'art. 9 del D.lgs. 66/2017, il Legislatore introduce il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). È il gruppo che la scuola deve istituire per ogni alunno/a con disabilità. Come viene ulteriormente disposto nel D.I. 182/2020, agli artt. 3 e 4, le funzioni di questo gruppo riguardano prevalentemente la redazione, l'approvazione e l'implementazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), su base ICF, dell'alunno/a con disabilità. Si tratta, come è ben noto, di un documento attraverso il quale si costruisce anche un percorso di inclusione per la realizzazione di un ambiente di apprendimento che dia modo di soddisfare i bisogni educativi individuati, secondo un criterio di categorie di dimensioni che riguardano l'attività della persona in relazione allo sviluppo degli apprendimenti (Benvenuto, 2023, p. 153).

La disposizione del GLO potrebbe essere considerata come l'*ufficializzazione* di un gruppo che c'è sempre stato (prima definito GLHO), che però è stato *ombreggiato* dal precedente GLI. Rispetto agli altri, sopra menzionati, il GLO è il gruppo che lavora in "modo più diretto" con l'alunno/a con disabilità, per garantire il suo successo formativo, attenendosi specificatamente le sue diversificate esigenze e i suoi multiformi bisogni educativi speciali, secondo una logica che trova il suo fondamento più significativo nel modello dell'*Inclusive Education* (Graham, 2023; Rodríguez Ferrán, Hofman & Schraepen, 2023; Soan & Monsen, 2023; Armstrong, 2016; Medeghini & Fornasa, 2011; UNESCO, 2009). Il GLO «è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare» (D.I. 182/2020, art. 3). Questa composizione induce a ritenere che si tratta di un gruppo pensato specificatamente per promuovere e potenziare anche la *corresponsabilità educativa* della micro-comunità scolastica e di quella extra-scolastica, in direzione del fatto che la diversità della persona – secondo un approccio che trova le sue radici nel modello del *Capability Approach*, formulato dalla coniugazione delle teorie di Sen (1993) e Nussbaum (2006) – è un fattore imprescindibile che deve essere al centro di ogni approccio etico-normativo del *well-being*, perché la disabilità rappresenta una delle infinite forme di differenziazione che contraddistinguono le persone (Cottini, 2023, p. 22). La prima (la micro-comunità scolastica) si riferisce a tutti i docenti della classe dell'alunno/a con disabilità, mentre l'extrascolastica coinvolge alcune *figure* che fanno parte della *rete inter-istituzionale* dell'alunno/a con disabilità, o, come sostiene Ianes, degli *ecosistemi* in cui vive, fuori dalla scuola (Canevaro & Ianes, 2023).

La struttura del nuovo PEI su base ICF, previsto dall'attuale normativa (D.I 153/2023), è articolata per consentire a tutti i componenti del GLO di operare in modo sinergico, secondo una logica di *rete interistituzionale*, che sia garante della corresponsabilità educativa del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. Il raccordo con il progetto individuale, inteso come *progetto onnicomprensivo* (Nocera, 2019), previsto nel modello di riferimento nazionale, è pensato per garantire un processo non delimitato solo nelle aule scolastiche. L'inclusione scolastica è un processo che coinvolge anche l'extrascuola, impegnando *figure* che operano nei diversi contesti della quotidianità della *rete* personale, sociale e professionale dell'alunno/a con disabilità. Si tratta di un principio già insito nella legge-quadro 328/2000, *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali del riordino dei servizi*, che prevede, da parte dei servizi sociali, specifiche azioni di intervento in direzione del *welfare state*, della realizzazione della piena inclusione delle persone con disabilità, richiamando una *dimensione* della legge-quadro 104/1992, che all'art. 3 recita che «nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro, i comuni, d'intesa con le aziende unità sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un progetto individuale, secondo quanto stabilito al comma 2».

3. L'ineludibilità della cooperazione tra i docenti della classe

Come si evince dalle ricerche scientifiche e dalle riflessioni elaborate e avanzate soprattutto nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione per l'inclusione, più volte è stato necessario affrontare il tema della *contitolarità* del docente di sostegno nella classe, anche se la normativa su questo punto è abbastanza chiara (Canevaro & Ianes, 2019). Purtroppo, negli anni si è riscontrato che, in diverse realtà scolastiche, il docente di sostegno sia stato considerato come il *docente esclusivo* dell'alunno/a con disabilità, e non di tutta la classe. Queste situazioni se da un lato hanno fatto rilevare alla ricerca scientifica stati di emarginazione e di solitudine da parte del docente di sostegno (Fratini, Galanti & Trisciuzzi, 2015), dall'altro hanno fatto individuare, nel contempo, realtà caratterizzate da quello che si potrebbe definire come il fenomeno della *deresponsabilizzazione pedagogico-didattica inclusiva* da parte dei docenti curriculari (non tutti). Questi ultimi non sempre risultano *attori attivi* in termini di collaborazione e di cooperazione, in ordine al *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. Altresì, si sono registrate – e si registrano ancora – situazioni contraddistinte da una sorta di *accordo implicito* tra i docenti curriculari e quelli di sostegno, secondo cui ognuno agisce didatticamente all'interno della classe esclusivamente in ordine al proprio ruolo, generando anche situazioni di *comfort didattico*. Durante alcune investigazioni si è, per esempio, rilevato che alcuni docenti curriculari circoscrivano l'agire didattico ad una parte di alunni/e, tralasciando di *prendersi cura* di quelli/quelle con disabilità, questi ultimi, generalmente, gestiti/e esclusivamente dai docenti di sostegno. Viceversa, si sono rilevate anche situazioni in cui alcuni docenti di sostegno esercitano l'agire didattico solamente nei riguardi degli/delle alunni/e con disabilità, non occupandosi degli/delle altri/altre che non presentano disabilità, o dedicandosi a loro in modo “marginale” (Muscarà, 2024; 2017).

Le motivazioni che hanno indotto molti docenti, ma non tutti, ad assumere questi atteggiamenti e “posizioni” sono tante. Alcune si potrebbero attribuire alle circostanze che si sono create a scuola, al sistema che si è generato conseguentemente a *distorsioni* di attuazioni normative, altre anche al *profilo* che ogni docente si è costruito nel corso degli anni, al suo bagaglio di conoscenze e di competenze non tanto sul piano disciplinare, ma soprattutto su quello dei saperi pedagogici e didattici speciali per l'inclusione, che purtroppo non tutti dispongono nel proprio *corredo professionale*, soprattutto i docenti curriculari (non tutti), o se li dispongono non sempre scaturiscono da modelli sviluppati e conclamati dalla letteratura scientifica di riferimento.

Lavorare a scuola in direzione dell'inclusione presuppone un lavoro sinergico tra tutti i docenti, la condivisione di *linguaggi* e di modelli di progettazione educativa e didattica inclusiva, un bagaglio di saperi e di competenze che sia anche il prodotto di esperienze scolastiche e di percorsi formativi strutturati con sistematicità, altresì di un *agire* in modo *riflessivo* (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Schön, 1993). Una parte della ricerca che è stata condotta sul tema del Gruppo di Lavoro Operativo, di cui alcuni esiti sono già stati pubblicati in altra sede (Muscara, 2024), ha messo in luce che a scuola ci sono docenti (curriculari) che non dispongono del *linguaggio* della didattica speciale e della pedagogia speciale per l'inclusione, facendo generare situazioni sfavorevoli all'attivazione di autentici processi di collaborazione e cooperazione, in direzione dell'inclusione.

Queste *discrepanze professionali* tra i docenti fanno ipotizzare che, all'interno della classe, si possono creare circostanze che non favoriscono, o anche ostacolano, la corresponsabilità educativa e didattica del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità. La collaborazione, ma soprattutto la cooperazione tra i docenti, curriculari e di sostegno, è un requisito imprescindibile per promuovere e garantire la corresponsabilità educativa con le altre *figure di sistema* del progetto di vita dell'alunno/a con disabilità (Lascioli & Pasqualotto, 2002, p. 100). Prima ancora che la scuola si raccordi e si interfacci in modo sistematico con gli altri ecosistemi dell'alunno/a con disabilità, con le altre istituzioni che fanno parte della sua *rete* personale, sociale e professionale, che si attivi dunque alla costituzione ed operatività del GLO, è essenziale creare le condizioni per garantire processi di corresponsabilità educativa e didattica tra tutti i docenti della classe. A tal fine, è fondamentale che tutti i docenti, indipendentemente dal ruolo che ognuno di essi ricopre in classe, alle discipline che insegnano, siano dotati di capacità e di competenze adeguate a rispondere, insieme, in modo efficace agli innumerevoli bisogni educativi speciali degli/delle alunni/e con disabilità, e, nel contempo, alle differenze e diversità di tutti gli altri e le altre della classe, dunque senza escludere nessuno (Mulè, 2016), promuovendo e realizzando pertanto processi di inclusione scolastica *per tutti e per ciascuno*.

4. Conclusioni e prospettive

In considerazione di quanto si è tentato di argomentare, si può concludere questo breve contributo sostenendo, senza alcuna pretesa, che, per il funzionamento del GLO, inteso come organismo inter-istituzionale che promuove e garantisce la corresponsabilità educativa del *progetto di vita* dell'alunno/a con disabilità, dunque che non si riduca ad un adempimento formale, come purtroppo – non ovunque – ancor oggi accade (Lascioli & Pasqualotto, 2022, p. 100), sarebbe opportuno dotare tutti i docenti di *bagagli* di conoscenze e di esperienze costruite prevalentemente dai modelli della didattica speciale e della pedagogia speciale per l'inclusione (Fiorucci, Giaconi & Pinnelli, 2024; Caldin, 2022; Gaspari, 2021; Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015). Sono saperi che risultano come ineludibili ed essenziali per la funzionalità e la produttività del *dialogo scientifico e professionale* di tutti i docenti, per consentire a questi ultimi di operare sinergicamente e con sistematicità, di cooperare tra di loro e con le altre *figure* delle istituzioni extrascolastiche, al fine di decidere e condividere insieme scelte in termini di obiettivi, di strategie educative e didattiche, di sistemi di verifica e di valutazione. In questa direzione è, pertanto, auspicabile promuovere nelle scuole l'adozione di paradigmi e modelli della didattica speciale e della pedagogia speciale entrambe per l'inclusione, attraverso percorsi di formazione *speciale per l'inclusione* rivolta a tutti i docenti, pensata ed organizzata anche in rapporto a specifiche realtà scolastiche, impegnando, in modo cooperativo e con corresponsabilità, tutti i docenti della classe anche in percorsi di ricerca-azione che consen-

tano la circolarità continua dell'azione-riflessione-azione, della formulazione e ri-formulazione di ipotesi di intervento da validare o falsificare.

Certamente si tratta di un progetto pedagogico che implica un consistente impegno da parte delle politiche scolastiche, ma soprattutto dei docenti della scuola, che, per fruire attivamente di una formazione comune, *speciale* e continua, pensata e organizzata attraverso la coniugazione della ricerca scientifica con l'esperienza professionale, devono modificare il loro *modus operandi*. Sarebbe opportuno, altresì, che i docenti dialogassero costantemente con chi si occupa di fare *ricerca educativa speciale per l'inclusione*, che è costantemente impegnato/a a riflettere con sistematicità sulle possibili *piste culturali* utili per costruire una didattica sempre più inclusiva, attraverso la quale sia possibile offrire ad ogni alunno/a le «migliori opportunità per raggiungere il successo formativo» (Cottini, 2022, p. 81). Formare tutti i docenti a *prendersi cura* di ogni alunno/a, indipendentemente dai suoi bisogni educativi, attraverso modelli pedagogici-didattici *speciali*, caratterizzati dalla ricorsività della riflessione-azione, è una *strategia pedagogica*, certamente non l'unica necessaria, per promuovere processi di corresponsabilità educativa e didattica, che è una dimensione ineludibile per la funzionalità del GLO, per una scuola in cui l'inclusione rappresenta uno dei principali fondamenti della *pedagogia della speranza* per un *mondo più giusto* (Catalfamo, 1986; Canevaro, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M., Ferrari, S. & Polenghi S. (Eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Antico, L.Z., Giaconi, C. & d'Alonzo, L. (Eds.) (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Trento: Erickson.
- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (Eds.) (2016). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: Routledge.
- Benvenuto, G. (2023). Per una valutazione inclusiva e orientante. In C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (Eds.), *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Caldin, R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (Eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Catalfamo, G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Cottini, L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2023). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (Ead) (2019). *La rete di relazione a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L. & Covelli, A. (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, A., Giaconi, C. & Pinnelli, S. (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fratini, C., Galanti, M.A. & Trisciuzzi, L. (2015). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Gaspari, P. (2021). La Pedagogia speciale come scienze inclusive: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.

- Graham, L.J. (Ead) (2023). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (Eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Isidori, M.V. (2017). *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica*. Pisa: ETS.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2022). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Mulè, P. (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mulè, P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murdaca, A.M., Dainese, R. & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Muscarà, C. (2017). *Pedagogia dell'inclusione, Disabilità e Scuola. Indagine esplorativa in alcuni istituti scolastici della Sicilia orientale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Muscarà, C. (2024). Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: prospettive e dilemmi. Indagine esplorativa. In R. Viganò & C. Lisimberti (Eds.), *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale. Atti del convegno Nazionale SIRD. Milano, 21 e 22 settembre 2023*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nocera, S. (2019). *Il progetto individuale deve essere onnicomprensivo*. In <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=122290>.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge-London: Belknap.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Rodríguez Ferrán, O., Hofman, B. & Schraepen, B. (Eds.) (2023). *Inclusive education: research and practice*. Sevilla: Wanceulen Editorial S.L..
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1993). Capability and Well-Being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società: Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Soan, S. & Monsen, J. (2023). *Inclusive Education Theory and Policy: Moving from Special Educational Needs to Equity*. London: McGraw-Hill Education.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.