



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

La scuola inclusiva ai tempi del Covid.

The inclusive school in the time of covid

Volume 1

Numero 1

Anno II Gennaio/Giugno 2021

ISSN 2705-0351(online)

www.educrazia.com

info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF

Paolina MULE' – *Università degli Studi di Catania*

CONDIRETTORE / CO-EDITOR

Giuseppe SPADAFORA – *Università della Calabria*
Claudio DE LUCA – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Larry A. HICKMAN (*Southern Illinois University – Carbondale*)

Leonard J. WAKS (*Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University*)

Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (*Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas*)

Ely KRAMER (*Southern Illinois University - Carbondale*)

Randall AUXIER (*Southern Illinois University - Carbondale*)

Cristina DE LA ROSA CUBO (*Universidad de Valladolid*)

Mari Carmen VERNÁNDEZ TIJERO (*Universidad de Valladolid*)

Irina Vladimirovna DERGACHEVA (*Moscow State Art and Cultural University*)

Mahmudova SVETLANA (*Moscow State University Of Psychology And Education*)

Luigi BERLINGUER - Francesco BRUNO - Mario CASTOLDI - Gaetano DOMENICI - Piergiuseppe ELLERANNI - Antonio MARZANO - Giovanni MORETTI - Piero LUCISANO - Achille NOTTI - Domenico TAFURI - Rosanna TAMMARO - Fiorino TESSARO - Antonio ARGENTINO - Simonetta COSTANZO - Alessio ANNINO - Marika CALENDIA - Alessio FABIANO - Daniela GULISANO

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER

Alessio FABIANO – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT

Marika CALENDIA - Daniela GULISANO - Mauro Fortunato MAGNELLI - Feliciano MOSTARDI - Corrado MUSCARÀ - Valentina PERCIAVALLE - Maria SAMMARRO - Antonella TIANO

EduCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training

AeT ASSOCIAZIONE
EDUCATION
& TRAINING
Formazione e Cittadinanza Digitale

(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Sommario

Introduzione

La scuola inclusiva tra problemi e prospettive/ *Introduction The inclusive school between problems and perspectives (P. Mulè) pag. 4*

Norme adattate: Un'analisi deweyana dell'istruzione dopo la pandemia del 2020-2021/

Adapted standards: A Deweyan analysis of education after the 2020-2021 pandemic
(Randall E. Auxier) **pag. 8**

Innovazione didattica del docente inclusivo tra simulazione e role playing per “tutti e per ciascuno”/
Educational innovation of the inclusive teacher between simulation and role playing for “each and every one” (D. Gulisano) pag. 25

Alcune metodologie didattiche per promuovere l'inclusione scolastica. Quale rapporto tra docenti contitolari e personale ASACOM nei casi di sordità/ *Some teaching methods to promote school inclusion. What relationship between counting teachers and ASACOM staff in cases of deafness (V. Perciavalle) pag. 31*

Disabilità, scuola e famiglia. riflessioni e proposte pedagogiche/ *Disability, school and family. reflections and pedagogical proposals (C. Muscarà) pag. 38*

Didattica inclusiva e DAD: punti di forza e criticità. Un'indagine esplorativa nella provincia di Catania ai tempi del Covid-19 /*Inclusive education and DAD: strengths and weaknesses. An exploratory survey in the province of Catania at the time of Covid-19 (K. Perdichizzi) pag. 47*

Inclusione scolastica, nuove tecnologie e didattica a distanza/ *Educational inclusion, new technologies and distance learning (A. Raciti) pag. 55*

Modello pedagogico normativo della scuola italiana: dall'emarginazione all'inclusione degli alunni con disabilità certificata e costruzione di alleanze educative per una significativa “attenzione alla relazione” con le famiglie e il territorio, per la condivisione di un progetto di vita/ *Normative pedagogical model for the italian school: from marginalization to inclusion in students with certified disabilities and construction of educational alliances for an “effective attention to the relationship” with families and the territory, for sharing a life project (P. Garraffo) pag 63*

Il modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF/ *The bio-psycho-social model underlying the ICF (T. Baglio e C. Spatola) pag. 75*

La sfida della docenza universitaria ai tempi del CoVid-19: strategie e strumenti didattici innovativi/ *The Challenge of University Teaching in COVID-19 Pandemic: Innovative Teaching Strategies and Tools (C.de la Rosa Cubo e A. Isabel Martín Ferreira) pag. 79*

Consecuencias sociales y psicológicas del paso de una educación superior presencial a no presencial en el marco del covid-19: influencia de los rasgos de la personalidad del alumnado universitario/ *Social and psychological consequences of the transition from face-to-face to non-face-to-face higher education in the framework of covid-19: influence of the personality traits of university students (J. Callejo Maudes, Mari C. Fernández Tijero, P. Coca Jiménez, J. Ortego Osa) pag. 85*

Flipped classroom e gamification: due strategie didattiche per la DaD ai tempi del CoVid-19/ *Flipped Classroom and Gamification: Two Teaching Strategies for E-learning in COVID-19 Pandemic (JVictoria Recio Muñoz Universidad de Valladolid) pag. 96*

Innovazione didattica del docente inclusivo tra simulazione e role playing per “tutti e per ciascuno”

Educational innovation of the inclusive teacher between simulation and role playing for “each and every one”

di Daniela Gulisano³ (Università di Catania)

Abstract

Il paradigma dell'attuale complessità formativa e sociale è caratterizzato dalla certezza che sia oggi più che mai necessaria un'alta preparazione professionale per tutti i docenti “inclusivi” di qualsiasi ordine e grado. 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 e i bisogni individuali di tutti e di ciascuno. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza alcune prospettive fondamentali che costituiscono la *formazione e l'azione didattica del docente in prospettiva inclusiva*.

Abstract

The paradigm of current social complexity is characterized by the certainty that today, more than ever, a high professional preparation is needed for all “inclusive” teachers of any order and grade. In this new perspective, with “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 individual needs and requirements of each one. To this end, in this contribution the Author analyzes some fundamental perspectives that make up the training and didactic action of the teacher in an inclusive perspective.

Parole Chiave: Docenti, Inclusione, Strategie didattiche, Role Playing

Keywords: Teachers, Inclusion, Didactic strategies, Role Playing

1) Il docente inclusivo nella scuola che verrà: alcune prospettive a confronto

Grazie all'azione di organismi internazionali, che hanno posto con forza il tema dell'inclusione in una dimensione mondiale, è stato possibile avviare un continuo e approfondito processo di studi intorno alla *formazione del docente inclusivo e la sua azione didattica*, volta a promuovere *un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e per ciascuno*. Inoltre, tramite la valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere le proprie speciali “capacitazioni”, contro ogni forma di discriminazione.

Lungo questa direzione, *i diritti delle persone con disabilità* e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dal *quarto obiettivo dell'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 una scuola di tutti e di ciascuno» (www.unirc.org).

3) Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Dipartimento di Scienze della Formazione e il Corso di specializzazione per le attività di sostegno Cicli IV, V e VI, Università degli Studi di Catania



Agenda 2030

Obiettivi per lo sviluppo sostenibile

Inoltre, abbiamo capito in tutti questi anni anche un altro aspetto da sottolineare, ossia che il contesto in cui la persona vive ed esercita la propria azione nel mondo è determinante per permettersi di realizzarsi pienamente nella sua umanità e nella sua potenzialità. L'ambiente sociale capace di comprendere i diritti e le necessità delle persone può, infatti, favorire enormemente lo sviluppo della persona in tutta la sua pienezza (Bocci, D'Alonso, Pinnelli, 2015, p. 13).

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.

Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) sottolinea che: «E' essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti se si vuol renderli sicuri e competenti nell'insegnamento a studenti che presentano molteplici esigenze» (www.anffas.net).

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola & Cirani, 2013, pag. 9).

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. A tal fine, nel documento vengono formulate le seguenti raccomandazioni (www.european-agency.org):

- una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento inclusivo;
- una didattica individualizzata;
- una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe;
- istruzione e formazione dei docenti all'inclusione scolastica;

La trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implica un'attenzione specifica alle esigenze degli

studenti e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti.

Lungo questa direzione, 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* (www.european-agency.org), i cui obiettivi principali sono: 1) *Valorizzare la diversità dell'alunno*: la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe; 2) *Sostenere gli alunni*: coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee. 3) *Lavorare con gli altri*: la collaborazione ed il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a: saper lavorare con i genitori e le famiglie; saper lavorare con più professionisti dell'educazione. 4) *Sviluppo e aggiornamento professionale*: insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita⁴. 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, 2016, p. 106).

Innovare la didattica significa allora attivarsi per promuovere un processo riflessivo nel singolo docente e, al contempo, stimolare in lui la necessità di un confronto costante con i colleghi. 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).

2) Strategie didattiche inclusive: simulazione e role playing nella pratica laboratoriale

Vivere il concetto di *inclusione*, per i docenti, come asse portante del proprio *agire didattico* significa avere consapevolezza che i ragazzi a scuola, e in classe, rappresentano il nostro più grande interesse. *L'intenzionalità educativa*, da sempre alla base di ogni processo pedagogico e didattico, ha bisogno di essere esplicitata in scelte educative istituzionali scolastiche coraggiose, capaci di arrivare a mettere il proprio studente nelle condizioni di trovare il *proprio progetto di vita* dentro e fuori le aule scolastiche (Bocci, D'Alonso, Pinnelli, 2015, p. 18).

Il docente inclusivo è «quel docente attento alle relazioni, agli studenti, ai loro diritti, alla loro specifica età, ai loro bisogni; motiva e focalizza la propria attenzione sulle possibilità e sulle positività invece che sugli errori; attua strategie didattiche inclusive [...]» (Mannucci, Collacchioni, 2013, p. 43).

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'im-

4) Per maggiori approfondimenti sul tema del docente inclusivo Cfr. Gulisano D. **L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile**, in «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XXIX, n.2-2021, pp. 237-245. **Peer review publication.** ISSN: 2279-7505.

pegno 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* (Gulisano, 2019).

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, sollecitandone 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.

Perché allora non pensare ad un ambiente di apprendimento pratico-innovativo, che veda una classe trasformata in un setting teatrale? Di fatto le stesse *Indicazioni Nazionali del 2021* indirizzano in tal senso, affermando che l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche di luoghi attrezzati che facilitano approcci cooperativi. Fare teatro a scuola rappresenta infatti una grande risorsa perché, oltre a riflettersi in modo positivo sul rapporto studente/docente, favorisce quelle dinamiche interpersonali, quell'interdipendenza positiva, che nella pratica tradizionale non può manifestarsi.

Il teatro s'incontra con la pedagogia nel momento in cui pone al centro l'uomo e gli dà voce, nel momento in cui recupera ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo fa crescere attraverso un percorso individuale che è, però, inserito in un disegno di gruppo.

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).

Si evidenzia quindi che, oltre agli aspetti descritti, nell'ottica di una didattica per l'inclusione per una scuola "per tutti e per ciascuno" (Commissione Europea, 1996, p. 1), *il role playing o "gioco di ruolo"* si caratterizza come una metodologia centrata sull'impiego di mediatori analogici, ovvero di modalità di *simulazione del contenuto* di realtà oggetto del lavoro didattico: «in ciò sta la sua principale prerogativa, consentendo una immedesimazione dell'esperienza che orienta l'attenzione non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello sociale, emotivo, valoriale» (Capranico, 1997, p. 3).

Collocabile entro la categoria delle tecniche espressive volte allo sviluppo personale e relazionale, *il role playing* nasce dallo psicodramma e dal teatro della spontaneità di ideazione del medico J. L. Moreno (1973). In questa prospettiva, le azioni umane, corredate di gesti, posture, mimiche e parole, sono rappresentazioni "agite" che prevedono la partecipazione dei movimenti del corpo, tanto quanto quelli della mente e diventano veicoli espressivi e comunicativi ben più incisivi della semplice descrizione verbale. In buona sostanza, le finalità generali che giustificano l'impiego didattico di questa metodologia riguardano la comprensione di attitudini, valori, percezioni messi in gioco dal soggetto-persona in determinate situazioni, l'esplorazione dei propri e degli altrui sentimenti e lo sviluppo di abilità di *problem solving*, in particolare per contesti di azione formativa e sociale. *Partendo da questa definizione possiamo individuare almeno due grandi categorie di role playing*, aventi ciascuno obiettivi

didattici in parte differenti (Castagna, 2012):

- **role playing addestrativi**, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti circoscritti e predefiniti. Questo tipo di role playing viene anche chiamato "simulazione addestrativa", oppure "role playing strutturato", proprio per sottolinearne la componente di prescrittività;

- **role playing veri e propri**, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti abbastanza ampi e non definibili in modo preciso, ma solo nei criteri essenziali di efficacia. Questo tipo di comportamenti sono molto più frequenti ed hanno la caratteristica di essere più complessi rispetto ai precedenti. I destinatari del role-playing variano in base al contesto di utilizzo della tecnica simulativa e all'obiettivo che si vuole raggiungere. Durante l'attività i partecipanti, che sono al centro dell'azione, vengono suddivisi in attori e uditori: i primi devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento; i secondi, che compongono l'uditorio, assumono particolare importanza, poiché non fungono da semplici osservatori ma cercano di esaminare e capire quanto avviene sulla scena. Altra figura di rilevanza è quella del *trainer-docente*, il quale è responsabile della fase di preparazione, collocazione e scelta del tipo e del tema del role-playing. Inoltre, egli stabilisce gli obiettivi ed ha il compito di mantenere viva l'azione dei partecipanti e quella scenica. Il docente, inoltre, può avvalersi di collaboratori che hanno il compito di aiutarlo nella direzione, nell'osservazione e nella possibile registrazione di quanto avviene (Di Nubilia, 1998). Dunque il role playing costituisce la migliore approssimazione possibile alla realtà e come tale si deve utilizzare, anche perché, nei fatti è l'unica metodologia didattica che può aiutare concretamente i comportamenti interpersonali. A tal fine, l'atmosfera che contraddistingue la "classe – attiva", incide in maniera importante sulla qualità dell'apprendimento di tutti gli studenti. Si tratta, infatti, di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che caratterizzano lo stare insieme in uno spazio condiviso da parte di studenti e docenti (D'Alonzo, 2018). Da qui l'idea del laboratorio come luogo dell'esperienza deweyanamente intesa e dell'arte come esperienza dell'educazione. *In fondo ogni storia è un'esperienza, ogni esperienza è un'emozione, ogni emozione è un pezzo di vita.*

Bibliografia

Agenda 2030. (2015). **Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.** In < <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educazio-ne-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> > (ultima consultazione: 21/12/2021)

Canevaro A. (2006). **Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi).** Trento: Erickson.

Capranico S. (1997). **Role Playing. Manuale a uso di formatori ed insegnanti.** Milano: Raffaello Cortina.

Castagna M. (2012). **Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti psicosociali.** Milano: Franco Angeli.

Chiappetta Cajola L, Ciraci A. M. (2013). **Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?** Roma: Armando.

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.

Dewey J. (1965). **Democrazia ed educazione.** Firenze: La nuova Italia.

Dewey J. (2014). **Esperienza e educazione.** Milano: Raffaello Cortina.

Di Nubilia R. (2013). **Dal gruppo al gruppo di lavoro. la formazione in Team: la conduzione, l'a-**

nimazione, l'efficacia. *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*

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.*

Mulè P. (ed) (2016). Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale. *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*

Rapporto Mondiale sulla Disabilità. (2011). In < <http://www.anffas.net/it/news/1247/presentato-il-rapporto-mondiale-sulla-disabilita/>> (ultima consultazione: 21/12/2021)