

## Insegnare e apprendere nella scuola secondaria: paradigmi teorici e declinazioni operative per una scuola inclusiva

### Teaching and learning in secondary school: Theoretical paradigms and operational declinations for an inclusive school

Donatella Fantozzi\*

#### Riassunto

La necessità di pensare ad un percorso formativo che permetta al futuro insegnante di sperimentare il proprio apprendimento teorico attraverso modalità operative quali il tirocinio, le attività laboratoriali, l'affiancamento di colleghi esperti durante il primo periodo di servizio, la formazione continua per tutto l'arco temporale dello svolgimento della professione, emerge a chiare note sia dalla ricerca scientifica che dai monitoraggi internazionali OCSE sullo status della scuola e sulle competenze dei docenti; emerge del resto anche dalle risposte dagli aspiranti insegnanti che esprimono, nelle risposte all'indagine presentata, l'esigenza di acquisire competenze specifiche circa la didattica inclusiva, la collegialità e l'interdisciplinarietà, dispositivi ritenuti irrinunciabili per poter e saper declinare l'insegnamento in apprendimento. Il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa svolta tra gli iscritti presso l'Università di Pisa, negli aa.aa. 2018/2019 e 2019/2020, al Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 Crediti Formativi Universitari necessari per accedere all'insegnamento, indagine volta a misurare la soddisfazione e i desiderata dei partecipanti.

**Parole chiave:** Scuola secondaria; Formazione insegnanti; competenze; teoria pratica.

#### Abstract

The need to think of a training path that allows the future teacher to experience his own theoretical learning through operational methods such as internships, laboratory activities, the support of expert colleagues during the first period of service, continuous training throughout the time frame of the profession, clearly emerges from both scientific research and OECD international monitoring on the status of the school and on the skills of teachers; the rest also emerges from the answers from the aspiring teachers who express, in the responses to the survey presented, the need to acquire specific skills regarding inclusive

---

\* Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Pisa. E-mail: [donatella.fantozzi@unipi.it](mailto:donatella.fantozzi@unipi.it).

Doi: 10.3280/ess1-2021oa11861

teaching, collegiality and interdisciplinarity, devices considered indispensable in order to be able to and know how to decline teaching in learning. The contribution presents the results of an exploratory survey carried out among students enrolled at the University of Pisa, in the academic year. 2018/2019 and 2019/2020, to the Training Path for the acquisition of the 24 University Training Credits necessary to access the teaching, a survey aimed at measuring the satisfaction and wishes of the participants.

**Keywords:** Secondary school; Teacher training; skills; theory and practice.

*Sottomesso: 10/05/2021; accettato: 20/05/2021*

*Pubblicato online: 28/6/2021*

## 1. Imparare ad insegnare: nuove risposte per antiche emergenze

L'eccellenza nell'insegnamento dipende, in larga parte, da ciò che gli insegnanti conoscono e sono in grado di fare. Le conoscenze e le competenze acquisite durante la formazione iniziale degli insegnanti sono soltanto il punto di partenza. I programmi di avvio alla professione e di mentoring nelle prime fasi della carriera consentono agli insegnanti di sviluppare le loro competenze professionali e di instaurare utili legami con l'ambiente scolastico. Lo sviluppo professionale continuo fornisce ai docenti l'opportunità di migliorare le loro competenze e di adattare all'ambiente odierno in rapido cambiamento. Anche il sostegno degli altri colleghi e di professionisti specializzati può aiutarli ad affrontare questioni complesse e a svolgere meglio compiti impegnativi (Eurydice, 2018, p. 71).

La necessità di intervenire sulla formazione iniziale e in servizio del corpo docente è una questione percepita come urgente sia a livello normativo che a livello accademico; prova ne sono le ricerche scientifiche (Corsi, Ascenzi, 2013; Domenici, 2017; Perla, Martini, 2019; Baldacci, Nigris, Riva, 2020), nonché le circolari, i decreti legislativi e i documenti, anche di respiro internazionale, che nel tempo sono stati emanati sulla questione, nel drammatico continuo tentativo di modificare la struttura all'interno della quale progettare una trasformazione radicale che però, nel corso degli anni, pare non aver ancora trovato una dimensione in grado di soddisfare tutti gli *stakeholders* coinvolti, né di dare organicità e sistematicità ai bisogni dell'utenza, dei docenti, del contesto socio-economico (Dewey, 1915; Perrenaud, 2016).

La qualificazione della funzione docente in maniera che essa si presenti come bagaglio di competenze trasferibili, quindi che non si esaurisca nella sola competenza disciplinare ma sappia soprattutto declinare i saperi e i contenuti in

modalità tale che essi diventino comprensibili, fruibili e quindi spendibili dagli studenti, è un problema ancora da risolvere (Corsi, Ascenzi, 2013; Domenici, 2017; Perla, Martini, 2019; Marzano, 2019; Baldacci, Nigris, Riva, 2020).

Se focalizziamo la nostra attenzione sulla scuola secondaria il problema si acuisce in ragione della constatazione che per molto tempo la convinzione che conoscere a fondo la disciplina fosse sufficiente ad insegnare, mentre è stato profondamente trascurato l'aspetto pedagogico e metodologico.

Tale limite ha pesato in maniera specifica proprio sulla scuola secondaria sia di primo che di secondo grado, settore formativo che ancora mantiene una fragilità all'interno del proprio impianto, debolezza determinata dalla pressoché assenza di progettualità sulle dimensioni trasversali del processo di insegnamento-apprendimento. Prova ne è, per esempio, il fatto che nella scuola secondaria non sono previste ore dedicate alla programmazione didattica nonostante il D.P.R. 275/99 – conosciuto come Legge sull'autonomia scolastica – preveda lo sviluppo sui quattro assi portanti della progettualità, dell'autonomia didattica, dell'autonomia organizzativa e dell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, per tutti i gradi di scuola.

Dopo l'esperienza delle Scuole di specializzazione per l'Insegnamento Secondario, definite con l'acronimo SSIS, dedicate ad affiancare le competenze disciplinari con quelle pedagogiche e metodologico-didattiche in modo da fornire alla professionalità dei docenti strumenti in grado di renderli capaci di declinare il disciplinare sulle traiettorie dell'insegnamento-apprendimento, gli interventi successivi hanno assunto la fisionomia della fugacità e del condensato, e si è di fatto rinunciato ai tempi che una adeguata formazione richiede.

La Legge 107/2015, ultima emanazione legislativa italiana riguardante la scuola, rinnova la volontà dello Stato di configurare il percorso formativo come un processo in grado di favorire lo sviluppo di pensiero critico, consapevolezza e creatività negli studenti di ogni età.

Una visione siffatta ci interroga tutti in ordine a un *approccio multiprospettico* della scuola che le consenta di farsi ambiente rigoroso di costruzione della personalità, di equilibrio della conversazione, di padronanza delle conoscenze e delle esperienze che concorrono alla edificazione e alla regolazione del bene comune. Lo sviluppo, infatti, del sistema scolastico garantisce alla società il governo delle risorse e delle opportunità di apprendimento, all'interno di un progetto, non solo formativo e educativo, ma sociale (ovvero regolato dalla volontà generale, come stabilito dalla Costituzione) in grado di equipaggiare lo studente di *valori culturali, civili ed etico-sociali* che sono alla base del suo potenziale agentivo (Margiotta, 2018, p. 15).

Se, dunque, il profilo ideale del docente coincide con una figura che, oltre ad avere conoscenze specifiche e approfondite *sulla materia*, deve avere competenze che lo pongono in grado di dimostrare realmente l'efficacia e rendere

quindi interiorizzate – ovvero trasferibili in altre situazioni – le strutture teoriche disciplinari, l'insegnante dovrà possedere un bagaglio professionale in grado di sviluppare in maniera reticolare e transdisciplinare il processo di insegnamento-apprendimento (Morin, 2000); dovrà essere capace di aprire la cornice epistemologica per creare legami consistenti con le altre forme di conoscenza, per agganciare i sistemi in maniera da destabilizzare la parcellizzazione dei saperi e trasformarla in un'aggregazione coerente e produttiva, spendibile in un mondo plurale, quindi in un modo di vivere e di conoscere che, da sempre del resto, utilizza l'apprendimento miscelando i saperi differenti e realizzando soluzioni che determinano il saper essere.

Tutto ciò implica anche l'urgenza di una formazione estesa a tutti i docenti riguardante le competenze necessarie per una scuola inclusiva: personalizzare, individualizzare, ma soprattutto mettere a regime l'*Universal Design for Learning* e quell'*accomodamento ragionevole* raccomandato dalla Convenzione ONU per i diritti della persone con disabilità (N.U., 2006; Rose and Meyer, 2002; Mangiatori, 2017), concetti divenuti assiomatici nella stesura del Piano Educativo Individualizzato con il D.lgs., 66/17; sono, queste, esigenze che non possono più essere disattese neanche nel segmento formativo secondario, laddove si esplicita con precisione l'azione della scuola per quanto riguarda l'orientamento e l'inserimento lavorativo anche delle persone con disabilità (Fantozzi 2019); è questo un aspetto che deve interessare *in primis* la scuola nel suo ruolo prioritario di istituzione competente nell'individuare eventuali barriere ma soprattutto nel focalizzare la migliore prospettiva di vita possibile per ciascun suo studente (Galanti, 2020; Giaconi, 2020; Zappaterra, 2020).

Per ottenere docenti in grado di affrontare la complessità (e non la complicazione) che contraddistingue gli esseri umani (Morin, 2000) nel loro costante processo di apprendimento, vanno quindi aperti cantieri operativi, sia durante la formazione iniziale che durante il servizio, che prevedano l'organizzazione dell'accompagnamento e dell'orientamento sotto forma di azioni laboratoriali e di tutoraggio durante le quali insegnanti esperti non impartiscono ma sperimentano, guidano, monitorano, condividono. La collegialità non può continuare a riguardare solo la burocrazia strumentale, deve coinvolgere, e oserei dire sconvolgere, pedagogicamente parlando, le scelte e le azioni conseguenti.

La condizione fondamentale affinché l'insegnamento possa definirsi efficace è data dalla capacità del docente di instaurare una comunicazione performativa con i propri allievi proponendosi come modello, trasformando ogni lezione in un laboratorio in cui decostruire e ricostruire sia idee che artefatti (Schön, 1983). Queste azioni possono essere realizzate soltanto se si sono sperimentate su se stessi, per questo la valenza di una formazione che preveda l'affiancamento e l'accompagnamento da parte di colleghi mentori (Damiano 2007), dove è davvero riconosciuta pari dignità di teoria e pratica, è l'unico

viatico verso una scuola che sviluppa la formazione a saper interpretare l'informazione e che permette all'informazione di farsi realtà trasformatrice e generatrice di apprendimenti costruttivi.

## 2. Presentazione della ricerca

L'intenzione dalla quale nasce l'indagine esplorativa trova le sue ragioni nel bisogno diffuso di dare organicità alla formazione degli insegnanti, con particolare riguardo nei confronti di quelli che operano nel grado secondario.

Tale necessità non rappresenta soltanto un desiderio puramente speculativo e teorico, essa è un'espressione dei docenti stessi che spesso dichiarano di trovarsi a fronteggiare complessità didattiche che le sole competenze disciplinari non consentono di risolvere.

Attualmente coloro che intendono intraprendere la carriera scolastica, nella fattispecie nel primo e secondo grado di istruzione, successivamente al conseguimento della laurea, devono acquisire (a meno che non li abbiano ottenuti durante l'ordinaria carriera universitaria) 24 crediti formativi universitari negli ambiti pedagogico, metodologico e didattico, antropologico e psicologico.

La scelta di somministrare un questionario di indagine fra coloro che hanno frequentato il Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 Crediti Formativi Universitari per ottenere la possibilità di accesso all'insegnamento nei gradi secondari della scuola italiana è nata dall'esperienza pluriennale come docente di Pedagogia, Pedagogia speciale e didattica dell'inclusione e di Tecnologie e Metodologie didattiche presso l'Ateneo nel quale chi scrive svolge la professione.

A fronte di 1833 iscrizioni nell'a.a. 2018/19 e di 2092 nel 2019/20, alle quali va sottratta una percentuale di ritiri o di non conferme pari all'incirca al 10%, le risposte al questionario sono state 1183 distribuite per il 58,5% tra coloro che hanno frequentato nell'a.a. 2019/20 e per il 41,5% nell'a.a. 2018/19.

Fondamentalmente, l'intento è stato quello di raccogliere riflessioni circa il gradimento dell'offerta formativa ricevuta, verificando quali punti di forza e quali debolezze i corsisti stessi avevano individuato nel percorso.

Inoltre, sono state proposte alcune domande riguardanti la valenza del tirocinio formativo, delle esperienze laboratoriali, l'importanza della formazione in servizio, del valore attribuito dagli stessi alle competenze di didattica inclusiva, di personalizzazione e individualizzazione delle metodologie e degli obiettivi didattici, quanto questi dispositivi rappresentino e siano percepiti come un patrimonio culturale e professionale che deve essere rintracciato anche nella cassetta degli attrezzi dei docenti curricolari, e quanto le esigenze dei futuri insegnanti coincidano con quelle emergenti dalla ricerca accademica.

Il campione si presenta molto interessante proprio grazie alla varietà della formazione pregressa di ciascuno di loro: la possibilità di aggregare le risposte risulta quasi impossibile a causa delle molte differenze determinate dagli indirizzi specifici dei percorsi di formazione e dei titoli conseguiti; certo è che sono presenti tutti gli ambiti: umanistici, scientifici, informatici, sociali, sanitari, più o meno in egual misura. Inoltre, nella stragrande maggioranza dei casi i corsisti si sono iscritti al percorso dopo un periodo di attività in altri settori, senza avere nessun tipo di conoscenza né competenza riguardante la scuola, l'insegnamento e l'apprendimento, se non le loro esperienze come allievi. La 'miscela' tra questi due aspetti rende la platea molto originale e complessa anche per il formatore che deve approcciarsi ai fondamenti disciplinari di pertinenza con modalità diverse rispetto ad un corso universitario ordinario; in questo caso è importante tenere presente che gli studenti non sono matricole poiché hanno già esperienza di percorsi universitari, taluni anche di corsi postlaurea, specializzazioni di settore o dottorati; ciò li pone talvolta, inizialmente, in una posizione ambigua nei confronti dell'interesse verso i contenuti: se da un lato la loro esperienza accademica permette di poter fare affidamento su capacità metacognitive già 'addestrate' nella rielaborazione delle informazioni, dall'altra questo stesso aspetto fa sì che, almeno nella fase iniziale, ci sia una sorta di diffidenza da parte di alcuni di loro, quando non addirittura una chiara ostilità poiché l'esperienza viene vissuta come una sorta di ingiustizia che li costringe a studiare ulteriormente, per di più discipline come la pedagogia, la didattica, l'antropologia e la psicologia, spesso ritenute non necessarie e quindi snobbate da chi non le ha scelte con una personale motivazione.

L'idea che le competenze disciplinari esauriscano di per sé la preparazione necessaria per poter svolgere la professione di insegnante è purtroppo molto diffusa nell'opinione pubblica ma anche negli esperti dei vari ambiti e anche in chi tra questi intraprende la carriera di docente, salvo poi rendersi conto, strada facendo, che l'insegnamento di per sé è una professione molto complessa che si nutre, prima ancora che dei contenuti disciplinari, delle metodologie didattiche che poggiano contestualmente sulle competenze psicopedagogiche e metodologiche (European Commission, 2017; Rapporto Eurydice, 2018; OECD, 2018).

Tutte le domande proposte prevedevano la possibilità di assegnare un punteggio da 1 a 5 con valore positivo crescente.

Entrando nel dettaglio, come si evince dal grafico 1, ben il 75,4 % dei partecipanti è rappresentato da docenti (precari o aspiranti) della scuola secondaria di secondo grado, mentre il 22,5 % è dato dai corsisti rivolti verso la scuola secondaria di primo grado; una esigua percentuale, solo il 2 %, riguarda la scuola dell'infanzia e primaria, ma come ben sappiamo ciò dipende dal fatto

che per questi segmenti scolastici l'accesso al mondo del lavoro si attiva attraverso un altro canale formativo di per sé già abilitante.

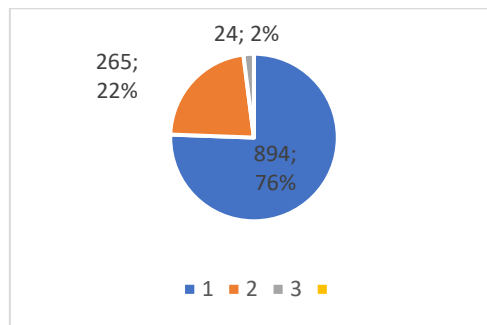


Grafico 1 - Grado di scuola di riferimento

La prima domanda proposta (grafico 2) riguarda la percezione che i corsisti hanno della propria formazione disciplinare. È un dato certamente positivo che il 79,4 % dei corsisti ritenga di poter contare su ottime competenze disciplinari, avvalorando in questo modo la formazione ricevuta dal percorso formativo affrontato.

*Quale punteggio attribuisce alle sue competenze disciplinari?*

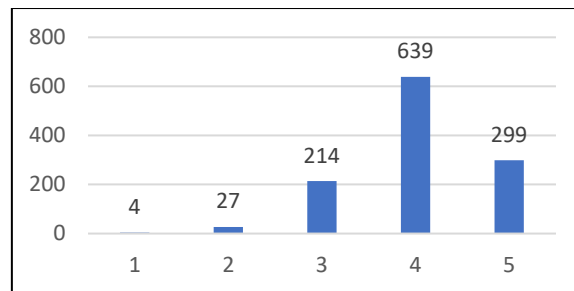
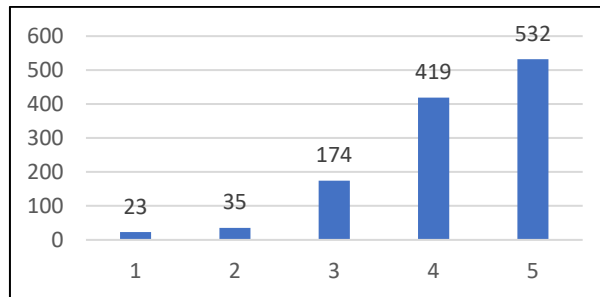


Grafico 2 - Percezione delle proprie competenze disciplinari

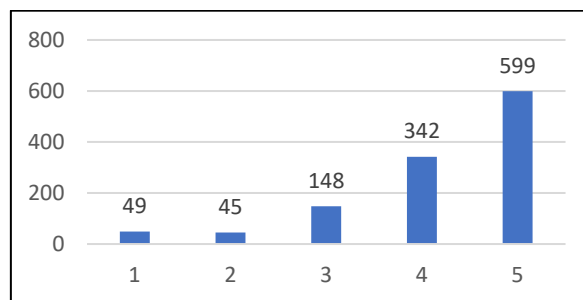
Entrando nello specifico dell'indagine, le domande successive chiedono ai partecipanti di esprimersi circa l'importanza che danno ad alcuni aspetti della formazione, utilizzando anche in questo caso un punteggio da uno a cinque con valore crescente; queste le domande e i risultati che saranno analizzati nel dettaglio successivamente:

*Ai fini dell'insegnamento, quale valore attribuisce alle competenze pedagogico-didattiche?*



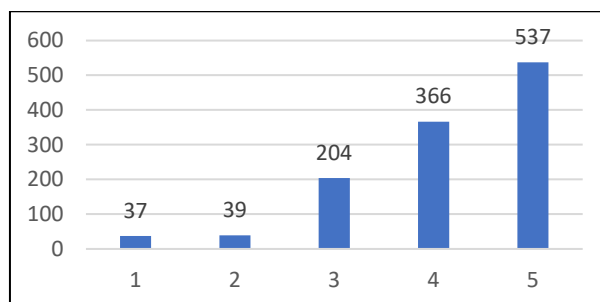
*Grafico 3 - Valenza delle competenze pedagogico-didattiche*

*Ai fini dell'acquisizione delle competenze necessarie per insegnare, quale valore attribuisce ad una possibile esperienza di tirocinio formativo?*



*Grafico 4 - Importanza del tirocinio formativo*

*Ai fini dell'acquisizione delle competenze necessarie per insegnare, quale valore attribuisce al valore formativo di possibili esperienze laboratoriali condotte da docenti già esperti?*



*Grafico 5 - Importanza delle esperienze di tipo laboratoriale*



*Ritiene che la possibilità di essere affiancato, durante il primo anno di servizio, da un collega esperto (docente tutor) sia un'azione formativa?*

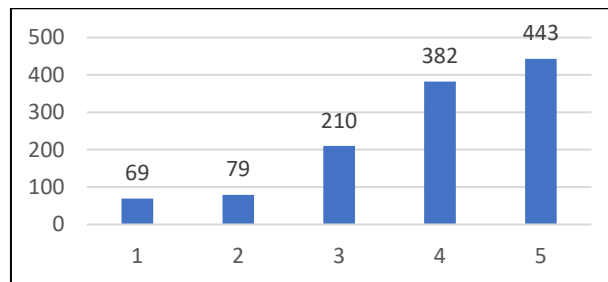


Grafico 6 - Valenza del docente tutor

*Quale valore attribuisce alla formazione in servizio?*

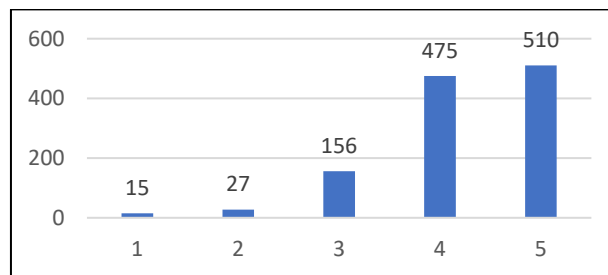


Grafico 7 - Valenza della formazione in servizio

*Quale valore attribuisce al lavoro collegiale/interdisciplinare ai fini dei risultati didattici?*

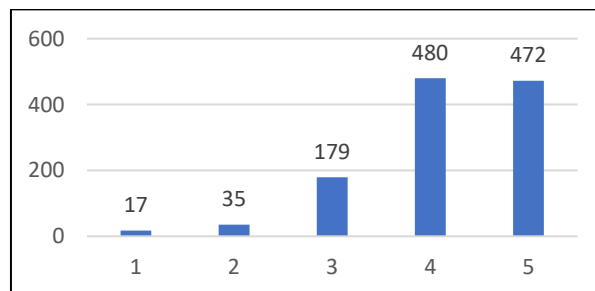
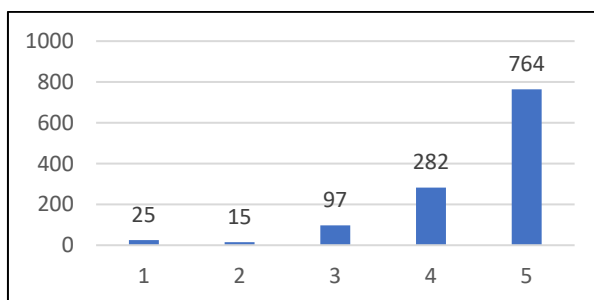


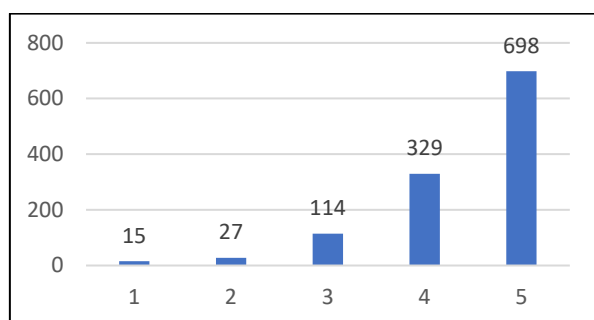
Grafico 8 - Importanza dell'interdisciplinarietà

*Riguardo alle competenze di didattica inclusiva, quanto ritiene debbano essere possedute anche dai docenti curricolari?*



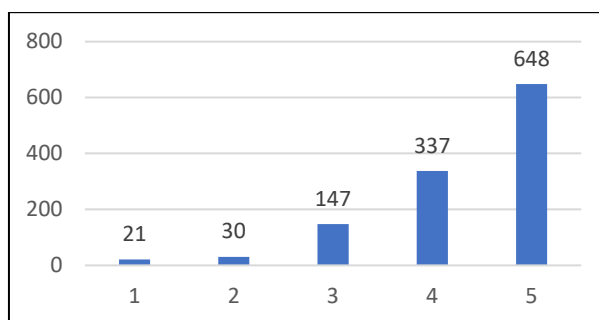
*Grafico 9 - Competenze di didattica inclusiva nei docenti curricolari*

*Personalizzare e/o individualizzare le attività didattiche è una competenza che devono possedere anche i docenti curricolari?*



*Grafico 10 - Docenti curricolari e competenze di personalizzazione/individualizzazione didattica*

*Ritiene che personalizzare e/o individualizzare le azioni didattiche possa rappresentare una risorsa per l'intera classe?*



*Grafico 11 - Didattica inclusiva e gestione della classe*

### 3. Analisi dei risultati

I risultati ottenuti danno uno spaccato molto significativo del percepito da parte dei corsisti-futuri docenti circa ciò che già ritengono di possedere, in termini di formazione, e ciò di cui ritengono di aver bisogno in termini di caratterizzazione della loro professionalità.

Rispetto all'importanza che viene attribuita alle competenze di natura pedagogico-didattica (grafico 3), appare con evidente chiarezza il quasi totale riconoscimento che la costruzione di una professionalità docente adeguata non possa prescindere da una formazione che poggi su un impianto metodologico senza il quale le sole competenze disciplinari rischiano di ridursi a mero nozionismo contenutistico. Tale struttura può essere garantita soltanto dall'essere posti in grado di mettere in campo i dispositivi pedagogico-didattici che forniscono al docente le coordinate trasversali, organizzative e metodologiche per attivare un processo di insegnamento-apprendimento efficace.

Anche rispetto alle richieste concernenti il valore delle esperienze di tirocinio e delle attività laboratoriali, entrambe sotto la supervisione di docenti già esperti, quindi in una modalità basata sull'importanza di un tutoraggio fornito da colleghi competenti, i partecipanti all'indagine ne dichiarano la necessità, come si evince dai dati riportati nei grafici 4 e 5 e 6.

Risulta leggermente meno marcata l'esigenza di essere seguiti da un docente tutor durante il primo anno di servizio (grafico 6), mentre resta molto alto il valore attribuito alla formazione in servizio (grafico 7) e all'approfondimento di metodologie che si avvalgono dell'interdisciplinarietà e della collegialità delle scelte (grafico 8).

Infine, si ritiene rappresentino un grosso valore sui cui riflettere sia per la formazione da erogare ai futuri insegnanti che a coloro che già sono in servizio, i risultati presentati nei grafici 9, 10, 11: le competenze circa la pedagogia e la didattica inclusiva debbono essere un patrimonio culturale e professionale di ciascun professionista della scuola e della formazione in generale; gli studenti con disabilità, disturbi, fragilità in genere, non sono un problema che riguarda soltanto i docenti specializzati per il sostegno; lo afferma la legge e lo sostiene da sempre, in ragione delle evidenze che emergono dalla ricerca e dalle sperimentazioni, la comunità scientifica internazionale.

La formazione dei futuri docenti, e soprattutto della scuola del futuro, non può essere relegata all'erogazione in un tempo ristretto di soli contenuti teorici che oltretutto molto spesso non trovano appigli nella loro precedente formazione. C'è bisogno di strutturare un percorso che preveda l'opportunità per il docente *in pectore* di mettersi alla prova, di avere il tempo e i contesti per appropriarsi di quanto studiato diventandone il proprietario; deve essere messo

nelle condizioni di sviluppare destrezza e autonomia nell'esercitare la professione, di poter monitorare *in itinere* le proprie azioni e di poter contare sullo sguardo attento e collaborativo di colleghi esperti.

Riguardo ai risultati ottenuti rispetto alla responsabilità collegiale nei confronti degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, se la posizione di coloro che ancora non insegnano è quella di ritenerla necessaria, dobbiamo chiederci quali azioni mettere in campo affinché chi già esercita quotidianamente e da anni nella scuola possa finalmente cambiare idea e soprattutto modo di insegnare; ancora troppo spesso invece, si agisce sullo studente pensando, quasi assurdamente, che si possa modificare il modo di apprendere anziché il modo di insegnare, trascurando totalmente tutte le teorie che affermano l'essenzialità dell'uso di una didattica flessibile, personalizzata, basata su linguaggi e metodologie plurali e ragionevolmente accomodate.

#### 4. Riflessioni conclusive

Ripensare la struttura del reclutamento dei docenti significa, prima di tutto, chiedersi quali docenti per quale scuola, significa quindi porsi le domande circa quale futuro vogliamo intravedere, quali obiettivi vogliamo offrire agli studenti e con quali metodologie intendiamo proporli.

I dati dell'indagine esplorativa presentata danno risultati che coincidono perfettamente con le esigenze sentite come urgenti dalla comunità scientifica internazionale: chi sta per salire in cattedra chiede di avere competenze metodologiche, vuole che gli sia insegnato come si fa ad insegnare. Contemporaneamente il *feedback* che ci arriva da chi ancora siede nei banchi di scuola è inequivocabile: la dispersione è in aumento, l'interesse per lo studio è superficiale e se c'è spesso si risolve in un meccanismo di opportunità privato della passione e della curiosità. Rivisitare la professione docente è un'emergenza non più procrastinabile, nella consapevolezza del fatto che imparare significa saper e poter mettere a reddito, per chi insegna e per coloro a cui si insegna, i palinsesti teorici concettuali.

Costruire una formazione degli insegnanti che ricalchi esattamente il processo che viene richiesto, successivamente, agli studenti di ogni età, rappresenta la migliore progettualità per garantire alla scuola un bilancio in attivo.

Per questo è fondamentale mettere a sistema attività laboratoriali e di tirocinio poiché con tali dispositivi ciò che risalta non è il che cosa ma il come si affronta il che cosa, permettendo al docente di attivare la possibilità di guardarsi mentre agisce e di sviluppare quell'atteggiamento metariflessivo indispensabile per potersi poi presentare agli studenti, atteggiamento che non si genera solo

nel docente tutorato ma anche nel docente *tutee*, grazie alla possibilità di assumere il ruolo di colui che guarda l'altro mentre guarda se stesso, determinante per procedere verso l'autovalutazione e la percezione dell'efficacia del proprio intervento.

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Nigris E., Riva M.G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2007). *Il Mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1915). *The School and the Society*. Chicago: The University of Chicago.
- Domenici, G. (ed). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- European Commission (2017). *Preparing teachers for diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Final Report (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>) - ultima consultazione: 28/04/21.
- Eurydice Italia (2018). *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Firenze: INDIRE - Unità italiana di Eurydice.
- Fantozzi D. (2019). Scuola e lavoro tra formazione e orientamento delle persone con disabilità intellettiva. *Nuova secondaria ricerca*, 7: 62-67.
- Galanti M. A., Pavone M. (eds) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* Milano: Mondadori-Università.
- Giaconi C. (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni Settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In A. Ascenzi, R. Sani (eds). *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mangiatordi A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, Pisa: ETS.
- Margiotta U. (2018). *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Trento: Erickson .
- Marzano A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (eds.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: S.Ap.I.E.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (or. 1999).
- OECD *Multilingual Summaries, TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en), ultima consultazione: 28/04/21.
- Pellerey M. (2014). Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile

- alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo - Rassegna CNOS. *Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 30(2), Maggio-Agosto.
- Perla L., Martini B. (2019) (eds). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenaud P. (2016). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*. Roma: Anicia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Corsi, M., Ascenzi, A. (2013). *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Roma: Armando.
- Schön D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad. it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.
- U.N. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, N.Y.
- U.N. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, ultima consultazione: 28/04/21.
- Zappaterra T. (2020). Disabilità e partecipazione sociale. Dal diritto all'istruzione a quello all'informazione e alla comunicazione. In E. A. Emili, V. Macchia (eds). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.

#### **Normativa di riferimento**

- D.P.R. 275/99, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997*.
- Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- D.Lgs. 66/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.