

Prime riflessioni su una ricerca-formazione per insegnanti: “in viaggio” per la costruzione di uno strumento di progettazione che dialoga con il PEI

Valentina Pennazio, Samantha Armani

Abstract – *The article presents the first results of a Research-Training carried out with the curricular teachers of a Comprehensive Institute in the province of Savona, Liguria Region. The two-year process, which involved a total of 107 kindergarten, primary and lower secondary school teachers, started in September 2022 and will end in 2024. After a careful analysis of the training needs of the teachers who requested support of the University in order to prepare a planning tool that would help them structure truly personalized and individualized learning paths. The need perceived as a priority by the teachers was to be able to effectively implement in practice the encounter and dialogue between the EIP and the planning of the classroom, also taking into account what was defined from the perspective of the ICF. In addition to the tool, the various phases of carrying out the analysis, reflection and processing activities carried out with the teachers will be presented.*

Riassunto – *L'articolo presenta i primi risultati di una Ricerca-Formazione realizzata con gli insegnanti curricolari di un Istituto Comprensivo della provincia di Savona, Regione Liguria. Il percorso biennale ha coinvolto un totale di 107 docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, è avviato dal settembre 2022, si concluderà nel 2024. Dopo un'analisi attenta dei bisogni formativi degli insegnanti che hanno richiesto il supporto dell'Università al fine di predisporre uno strumento progettuale che li aiutasse a strutturare percorsi di apprendimento realmente personalizzati e individualizzati. L'esigenza avvertita come prioritaria dai docenti è stata quella di poter effettivamente realizzare nella pratica l'incontro e il dialogo fra il PEI e la progettazione di classe, tenendo conto anche di quanto definito dalla prospettiva dell'ICF. Inoltre si presenteranno le varie fasi di svolgimento delle attività di analisi, di riflessione, di elaborazione condotte con i docenti.*

Keywords – research-formation, teachers, inclusion, design, EIP

Parole chiave – ricerca-formazione, Insegnanti, inclusione, progettazione, PEI

Valentina Pennazio è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor). Le sue ricerche sono finalizzate a indagare il ruolo che le metodologie di didattica attiva, le tecnologie e la robotica sociale rivestono nel favorire l'attuazione di processi inclusivi in presenza di bisogni educativi speciali nei contesti sociali e di apprendimento. Si occupa inoltre di formazione inclusiva degli insegnanti dei vari gradi scolastici. Fra le sue pubblicazioni: *Formarsi per una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno* (Milano, FrancoAngeli, 2017).

Samantha Armani, PhD, è Assegnista di ricerca presso l'Università di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor). Presso la stessa università è da diversi anni Docente a contratto nell'ambito dell'inclusione e della pedagogia speciale. I suoi interessi di ricerca riguardano l'inclusione delle doppie vulnerabilità, le interconnessioni educative fra robotica sociale e persone con bisogni educativi speciali, la formazione inclusiva degli

insegnanti. Fra le sue recenti pubblicazioni: *Progettare ambienti di apprendimento inclusivi con le TIC. Un percorso di formazione per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado* (in coll. con V. Pennazio, in "Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies", XV, 1, 2023, pp. 117-129).

Valentina Pennazio ha scritto i paragrafi 1, 2, 3, 4; Samantha Armani ha scritto i paragrafi 5, 6, 7, 8.

1. Introduzione

La formazione inclusiva del docente curricolare è oggi avvertita come prioritaria. Il fine è favorire l'attuazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati volti alla valorizzazione delle differenze. Il legislatore ha colto questa urgenza. Ha istituito una formazione di 25 ore rivolta ai docenti curricolari, nonché ai docenti a tempo determinato, con contratto annuale. Essi sono privi di titolo di specializzazione per le attività didattiche di sostegno, ma impegnati in classi nelle quali siano presenti "allieve e allievi con disabilità" (comma 961, art. 1 della legge 30 dicembre 2020, n. 178). Tale formazione, finalizzata a favorire l'inclusione scolastica dell'alunno con disabilità si propone, nello specifico, di garantire il principio di contitolarità nella presa in carico dell'alunno stesso. Questi due piani di azione rimandano non solo alla necessità di stimolare la condivisione delle pratiche didattiche tra gli insegnanti curricolari e di sostegno ma, ancora prima, di incentivare la loro capacità di co-progettare¹ e co-valutare². Lo scopo è realizzare nella classe percorsi di apprendimento rispondenti alle esigenze cognitive, affettive, motivazionali di tutti gli studenti inclusi quelli che presentano una disabilità per i quali è prevista la stesura del PEI.

I bisogni formativi rintracciati come "più urgenti" nelle indagini condotte con i docenti dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria e secondaria di primo grado)³, rimandano, nello specifico, alle modalità per: (1) strutturare una progettazione inclusiva, nella quale si definisce concretamente il dialogo tra PEI e progettazione di classe e (2) realizzare una valutazione autentica e formativa, che sappia rendere conto in maniera puntuale dei progressi compiuti dagli studenti relativamente agli obiettivi definiti in sede progettuale.

¹ E. Ghedin, D. Aquario, D. Di Masi, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VI, 11, 2013, pp. 157-175; V. Pennazio, *Formarsi per una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno*, Milano, Franco Angeli, 2017; C.A. Tomlinson, *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

² G. Conderman, L. Hedin, *Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching*, in "Teaching Exceptional children", 44, 4, 2012, pp. 18-27.

³ S. Armani, V. Pennazio, *The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal design in a dialogue with IEP. A path of ActionFormation*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 32-40.

Se la professione docente è da intendersi come "processo"⁴ è necessario agire a livello formativo. Ci si prefigge di creare un'identità professionale e una responsabilità della professione che si estendono oltre il piano delle pratiche per abbracciare quello della cultura inclusiva. Infatti, questo aspetto, più complesso da "orientare" soprattutto in chi ha già una professionalità consolidata, può agire da barriera nella realizzazione di percorsi didattici realmente inclusivi. A seconda di come l'insegnante concepisce l'"inclusione" nel suo complesso sarà più o meno disponibile a rivisitare criticamente il proprio modo di progettare e quindi, agire e valutare orientandolo verso la valorizzazione delle differenze⁵.

Il cambiamento di prospettiva verso cui indirizzare l'identità professionale del docente deve essere dunque in sintonia con il mutamento del sistema di istruzione e formazione. Esso ha determinato la crescente richiesta di nuove competenze culturali, didattiche educative, organizzative, progettuali, valutative, relazionali e comunicative, sempre più necessarie a fronte delle nuove esigenze, sia della comunità scolastica, che del contesto in cui la stessa comunità opera⁶. Non è dunque possibile pensare che l'acquisizione di professionalità si esaurisca con la formazione iniziale dei docenti (laurea e specializzazione post-laurea abilitante). È necessario che questa prosegua in maniera attiva al fine di garantire al profilo docente una adeguata preparazione capace di rispondere in maniera efficace alle richieste e ai cambiamenti del contesto e della società⁷.

Nella strutturazione della professionalità docente, Vuorikari⁸ sottolinea l'importante passaggio che dovrebbe realizzarsi dalla prospettiva formativa a quella di sviluppo personale e professionale nella quale l'autore fa rientrare anche la formazione in servizio⁹. Nella definizione di "sviluppo" vengono dunque comprese, in linea con il pensiero di Dutto¹⁰ la totalità delle esperienze formali e informali di apprendimento che accompagnano il complessivo percorso professionale di un insegnante in una dinamica che vede lo sviluppo professionale dei docenti migliorare la qualità dell'insegnamento, che, a sua volta, migliora i risultati degli studenti¹¹. Perché ciò avvenga è necessario però che il bisogno di formazione nasca dai docenti stessi e che gli stessi non percepiscano la formazione come qualcosa di "imposto dall'alto" o poco rispondente ai loro

⁴ R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, in "Italian Journal of Educational Research", X, 19, 2017, pp. 53-67.

⁵ E. Ghedin, S. Mazzocut, *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", X, 18, 2017, pp.145-162.

⁶ R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, cit.

⁷ G. Bonetta, C. Crivellari, *Il ruolo delle SSIS nella professione docente*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2002; R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, cit.

⁸ R. Vuorikari, *Sviluppo professionale degli insegnanti*. Bruxelles, Unità Europea eTwinning (CSS), 2012.

⁹ OECD, Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at a Glance 2017*, Paris, OECD, 2017; R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, cit.

¹⁰ M. G. Dutto, *La professionalità nel sistema dell'autonomia*, in "Q6 – La formazione dei docenti", Treccani, Iter, 9, 2003, p. 11.

¹¹ R. Tammaro, A. Petolicchio, A. D'Alessio, *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, cit.

bisogni reali. Anche le modalità di erogazione devono essere ben calibrate da parte dei formatori per contrastare le lacune evidenziate da alcune ricerche circa i percorsi formativi rivolti ai docenti¹². In quanto adulti in formazione, gli insegnanti presentano bisogni formativi che in parte si collegano all'acquisizione di competenze teoriche e pratiche, in parte rimandano alla necessità di dimostrare il possesso di una pratica e di sentirla valorizzata. I due bisogni sono soddisfatti nel momento in cui i due piani iniziano a dialogare tra loro¹³ influenzandosi vicendevolmente. Gli approcci centrati sulla partecipazione attiva e riflessiva degli "insegnanti" prevedono un coinvolgimento degli stessi in tutte le fasi del processo formativo. Questi approcci possono determinare maggiormente esiti in positivo nell'acquisizione di determinate competenze inclusive¹⁴. La formazione in servizio volta all'acquisizione di un approccio inclusivo, dovrebbe inoltre essere maggiormente orientata a far assumere al docente la postura del ricercatore che si interroga sulla pratica, sperimenta metodologie, ne scopre di nuove, le analizza in maniera critica e le rivede in un'ottica migliorativa. È necessario, dunque, partire con l'estrapolazione del bisogno dei docenti (che origina anche da una pratica che l'insegnante in formazione ha fatto propria e che sente la necessità di dimostrare di possedere) per arrivare alla sua analisi e dunque alla proposta di azione¹⁵. Trattandosi di adulti in formazione, dotati di un proprio bagaglio esperienziale e di proprie posizioni concettuali, diventa necessario portare in superficie anche le "pedagogie implicite" che, nell'ambito dell'inclusione, possono creare resistenze nella disponibilità ad apprendere nuove conoscenze e strategie di azione e a metterle in pratica¹⁶.

A partire da queste riflessioni il contributo intende presentare l'articolazione di un percorso di Ricerca-Formazione realizzato con 107 docenti di un IC della Regione Liguria finalizzato alla predisposizione di strumento di progettazione inclusiva inteso come "macrocontenitore di competenze, obiettivi e attività" declinati, secondo i principi dell'UDL¹⁷, in maniera partecipata dal Team docenti per essere rispondente alle esigenze diversificate presenti nella classe.

¹² Eurydice, *Voci nuove: Accogliere la diversità a scuola*, Bruxelles, Eurydice, 2008; Eurydice, *Special educational needs. Country data*, Bruxelles, Eurydice, 2009; UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris, UNESCO, 2009.

¹³ V. Pennazio, F. Bochicchio, *From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 16, 1, 2021, pp. 1-20.

¹⁴ F. Bochicchio, *Self-direction in learning and personal initiative of subject*, in "Rivista Formazione e Lavoro", 9, 26, 2019, pp. 9-19; A. Salerni, S. Zanazzi, *Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti*, in "Rivista Formazione, lavoro, persona", VIII, 25, 2019, pp. 55-68.

¹⁵ M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: andragogy vs pedagogy*, New York, The Association Press, 1970.

¹⁶ V. Pennazio, F. Bochicchio, *From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey*, cit.

¹⁷ D.H. Rose, J. W. Gravel, Y.M. Domings, *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL*, in T. E. Hall, A. Meyer, D. H. Rose, (Eds.), *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*, New York, NY: Guilford Press, 2012; G. Savia, *Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti*, in "Educare.it", 15, 3, 2015, pp. 52-56; G. Savia (a cura di), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

2. L'identificazione dei bisogni formativi

La propensione e la disponibilità all'apprendimento sono maggiori quando l'esperienza formativa riesce a fornire stimoli motivazionali intrinseci a un bisogno di conoscenza in cerca di risposta¹⁸. Lo stesso Maslow¹⁹ nella sua teoria sui bisogni umani, definisce il bisogno come strettamente collegato alla motivazione e all'azione²⁰. Per tali ragioni, nella proposta di formazione rivolta agli insegnanti è indispensabile partire proprio dall'estrapolazione del loro bisogno professionale. I bisogni di formazione, in questo caso inclusivi, non possono essere identificati solo come carenza rispetto al presente o aspirazione rispetto al futuro, lo definisce bene Baudrillard²¹, ma sono qualcosa di più complesso identificabile come una tensione che la persona avverte all'interno di sé e che la spinge all'azione, motivandola²². Nel lavoro formativo con gli insegnanti è doveroso partire dall'identificazione del bisogno all'interno di un processo dialogico che coinvolge sia il docente formatore sia colui che è in formazione. Il formatore è chiamato a interpretare le informazioni raccolte, tradurle in obiettivi per l'azione (prima e nel corso della stessa) individuando le competenze e le abilità che necessitano di essere sviluppate²³. L'insegnante in formazione deve diventare consapevole del perché è importante per la sua professione, l'apprendimento di nuove competenze, abilità conoscenze²⁴. In questo processo, il docente formatore deve diventare un facilitatore che aiuta gli insegnanti in formazione nel processo di autoanalisi e individuazione delle risorse da introdurre per favorire vera inclusione²⁵. L'inizio di ogni intervento formativo dovrà dunque essere dedicato all'ascolto dei bisogni emergenti, all'estrapolazione delle aspettative, dei dubbi, delle criticità e dovrà considerare la possibilità di far dialogare le esperienze professionali di cui i docenti sono già in possesso con le nuove conoscenze²⁶.

3. Lavorare sulle rappresentazioni interne e sugli atteggiamenti negativi con il dialogo e il confronto

La predisposizione di efficaci corsi di formazione volti a far acquisire ai docenti le competenze necessarie per realizzare nella pratica percorsi di apprendimento inclusivi richiede al formatore numerose abilità. Innanzitutto è importante la capacità di identificare il bisogno degli insegnanti coinvolti, che potrebbe esplicitarsi nella necessità di acquisire conoscenze utili per

¹⁸ F. Boichicchio, *Self-direction in learning and personal initiative of subject*, cit.

¹⁹ A. H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York, Harper and Brothers, 1954.

²⁰ F. Boichicchio, *Self-direction in learning and personal initiative of subject*, cit., p. 31.

²¹ J. Baudrillard, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1972.

²² V. Pennazio, F. Boichicchio, *From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey*, cit.

²³ F. Boichicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2012.

²⁴ M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: andragogy vs pedagogy*, cit.

²⁵ V. Pennazio, F. Boichicchio, *From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey*, cit.

²⁶ *Ivi*.

co-progettare, far dialogare il PEI con la progettazione di classe, co-valutare e applicare metodologie di didattica inclusiva. È rilevante anche la capacità di far emergere le rappresentazioni interne dei docenti (concezioni errate sulla disabilità, sull'inclusione, sulla realizzazione di un percorso individualizzato e personalizzato), e far ragionare sugli atteggiamenti assunti che, in maniera inconsapevole, possono agire da barriera alla partecipazione attiva al processo di apprendimento della classe per gli studenti che presentano un bisogno educativo speciale (A titolo esemplificativo: si organizza un'attività in gruppo in cui gli studenti con difficoltà lavorano insieme con l'insegnante di sostegno senza prevedere gruppi misti per competenze e abilità). A livello formativo diventa indispensabile incidere su posizioni cristallizzate che potrebbero diventare ostacolo verso le eventuali proposte di cambiamento e miglioramento.

I docenti in formazione accedono ai percorsi formativi con la loro esperienza pregressa fatta di pratiche ma anche di rappresentazioni e atteggiamenti, filtri con i quali definiscono una situazione educativa e predispongono, di conseguenza, interventi di un certo tipo²⁷. Tra le variabili che possono agire in positivo sugli atteggiamenti e sulle percezioni dei docenti, un posto di rilievo è occupato indubbiamente dalla formazione in servizio²⁸. Sfruttando pratiche dialogiche, immersive e simulate che predispongono alla riflessione, al dinamismo intellettuale, alla non-cristallizzazione del pensiero, la formazione dovrebbe infatti riuscire a influenzare l'efficacia didattica, la relazione educativa e la propensione a sperimentare percorsi innovativi, come ad esempio, quelli orientati all'inclusione scolastica²⁹ dove la sfida è quella di riuscire a progettare interventi rispondenti alle esigenze di tutti gli studenti della classe.

Come sostengono Pinelli e Fiorucci³⁰, in considerazione della complessità degli scenari sociali e dell'approccio culturale alle differenze diventa fondamentale aiutare gli insegnanti a prendere coscienza delle proprie rappresentazioni e dei propri atteggiamenti, portarli in superficie, analizzarli e modificarli, operazione questa non semplice né banale a cui spesso non viene attribuita la giusta importanza nella progettazione di un percorso formativo.

4. Ricerca-Formazione e valorizzazione di una postura di ricerca

Emerge dunque con chiarezza che nella formazione degli adulti professionisti sia necessario puntare molto sull'apprendimento esperienziale, sull'applicazione di metodologie di didattica attiva e sulla Ricerca-Formazione. Quest'ultima intesa come un fare ricerca nelle scuole e con gli

²⁷ Ivi

²⁸S. Chong, C. Forlin, M.L. Au, *The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong*, in "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 35, 2, 2007, pp. 161-179.

²⁹U. Sharma, *Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia*, in "Australian Journal of Teacher Education", 37, 10, 2012, pp. 53-66.

³⁰ S. Pinelli, A. Fiorucci, *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*, in "MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9,1, 2019.

insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante³¹. In tale percorso, la partecipazione di ricercatori professionisti dovrebbe assicurare rigore al processo di cambiamento, ma essendo il fine formativo, è bene sottolineare due aspetti rilevanti assunti dal Centro Crespi, e cioè il fatto che si tratti di una ricerca orientata “alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante”³².

L'apprendimento esperienziale che si collega al processo di Ricerca-Formazione prevede che accanto a strategie didattiche più trasmissive vengano proposte ai docenti in formazione riflessioni capaci di recuperare esperienze da loro stessi vissute in contesti reali³³.

Il riferimento a tali esperienze potrebbe rappresentare, come avvenuto nel percorso presentato nei prossimi paragrafi, il punto di avvio di un percorso di ricerca che muovendosi tra teoria e pratica consenta ai docenti di progettare interventi, testarli nella pratica, osservarli, analizzarli e modificarli con l'aiuto di un esperto. Nell'apprendimento che trae origine dall'esperienza, il formatore (o nel caso il ricercatore) che direziona tale apprendimento, dovrebbe diventare un “facilitatore” fornendo stimoli e materiali al gruppo dei partecipanti, rendendoli attivi e costruttivi nella costruzione della conoscenza. Il modello di apprendimento esperienziale viene proposto nel 1984 da Kolb che riprendendo il pensiero di Dewey evidenzia l'esistenza di un rapporto circolare tra azione e riflessione, tra concreto e astratto ritenendo che un apprendimento efficace richieda la presenza di quattro componenti: (1) l'esperienza concreta, (2) l'osservazione riflessiva, (3) la concettualizzazione astratta e (4) la sperimentazione attiva³⁴. Baker e Kolb individuano nel dialogo e nella discussione elementi importanti dell'apprendimento esperienziale in quanto correlati con la possibilità di attribuire significato all'esperienza, innescare la riflessione e la condivisione di prospettive promuovendo in modo attivo e partecipativo l'apprendimento individuale e di gruppo³⁵.

5. Il percorso di ricerca-formazione: analisi dei bisogni, scelta degli obiettivi e costruzione strumento progettuale

La ricerca-formazione descritta è nata dall'incontro proficuo fra scuola e università. Due importanti istituzioni che si occupano di educazione, istruzione e formazione, ma che non sempre

³¹ E. Nigris, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in “Ricercazione”, 12, 2, 2020, pp. 25-237.

³² R. Cardarello, *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 49.

³³ H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, in “Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives”, 12, 6, 2011, pp. 829-839.

³⁴ A. Salerni, S. Zanazzi, *Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti*, cit.

³⁵ A. C. Baker, J.P. Jensen, D.A. Kolb, *Conversation as experiential learning*, in “Management learning”, 36, 4, 2005, pp. 411- 427.

riescono a confrontarsi pienamente. È auspicabile invece la creazione di sinergie adeguate³⁶, che possano sviluppare una costruttiva circolarità fra teoria e pratica: andando da un lato ad alimentare nuovi quesiti teorici, che derivano dall'osservazione in classe, dall'altro venendo incontro alle reali esigenze formative, proponendo nuove metodologie e strategie prima sperimentate con rigore scientifico.

Nell'esperienza specifica, un Istituto Comprensivo della Regione Liguria, nella provincia di Savona, ha richiesto il supporto dell'Università di Genova, in particolare del Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor), al fine di predisporre uno strumento progettuale che aiutasse i docenti a strutturare percorsi di apprendimento innovativi³⁷, realmente personalizzati e individualizzati, capaci di valorizzare le differenze presenti all'interno di ogni classe così come definito dalla prospettiva inclusiva.

Il percorso di ricerca-formazione biennale è stato avviato a partire dal mese di settembre 2022 e, ad oggi, è in corso di attuazione, si concluderà nel 2024. Le persone coinvolte sono n. 2 ricercatori del Dipartimento di Scienze della Formazione e n. 107 insegnanti curricolari di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, ripartiti come descritto nella tabella 1.

	Insegnanti su posto comune/materia	Insegnanti sul sostegno
Scuola dell'infanzia	19	2
Scuola primaria	43	8
Scuola secondaria di primo grado	25	11

Tabella 1 – Insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione

Il percorso di ricerca-formazione è stato progettato dopo un'analisi attenta dei bisogni formativi degli insegnanti, nel primo incontro svolto in plenaria, in cui erano presenti gli insegnanti dell'intero Istituto. I ricercatori hanno proposto di raccogliere le idee e le criticità riscontrate dai docenti durante il lavoro di progettazione e di valutazione dei bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali nel rapporto con la progettazione pensata per la classe, attraverso la condivisione di idee con un brainstorming. Nella tabella n.2 sono raccolti i punti salienti emersi.

³⁶ L. Chiappetta Cajola, *Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2018, pp.83-103.

³⁷ U. Sharma, *Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia*, cit.

Criticità n.1	Scarso coinvolgimento dei docenti di sostegno nella progettazione e valutazione di classe e carenza di collaborazione tra gli insegnanti nella stesura del PEI
Criticità n.2	Difficoltà di comunicazione per restituire alle famiglie degli alunni con disabilità una chiara progettazione e valutazione
Criticità n.3	Registro elettronico poco adattabile alle esigenze educative dei singoli alunni e studenti, difficoltà a poter esprimere un'adeguata valorizzazione delle differenze

Tabella 2 – Criticità emerse dal brainstorming nell'incontro iniziale in plenaria

Da queste considerazioni è stata pensata una modalità di lavoro per superare le criticità e per venire incontro alle reali esigenze formative dei docenti. All'IC è stato così proposto un percorso di Ricerca-Formazione³⁸, per costruire una collaborazione fra ricercatori e insegnanti volta a trovare soluzioni innovative alle problematiche rilevate. L'esigenza avvertita come prioritaria dai docenti è stata quella di poter effettivamente realizzare nella pratica l'incontro e il dialogo fra il PEI e la progettazione di classe tenendo conto anche di quanto definito dalla prospettiva dell'ICF sulla quale l'attuale PEI si fonda. Si è ritenuto che tale incontro potesse avvenire attraverso la predisposizione di uno strumento inteso come macro-contenitore di competenze obiettivi e attività rispettivamente graduati per complessità a supporto degli insegnanti nel loro lavoro di progettazione. Nella tabella 3 vengono sintetizzati le potenzialità dello strumento:

³⁸ H. Hickson, *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, cit.; E. Nigris, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, cit.

Potenzialità 1	A partire anche dalle informazioni fornite dalla famiglie e dai professionisti che si relazionano con l'alunno o lo studente, declinare le competenze (trasversali e disciplinari/legate ai campi di esperienza) e i macro-obiettivi inseriti nella progettazione annuale in micro-competenze e micro-obiettivi (graduati per difficoltà)
Potenzialità 2	estrarre e inserire i suddetti micro-obiettivi all'interno del PEI (prevedendo già in origine modalità calate sui bisogni specifici dell'alunno ma anche dei compagni dello stesso);
Potenzialità 3	Preparare una valutazione comprensibile per la famiglia.
Potenzialità 4	Applicando i principi dell'UDL, stimolare la preparazione di attività didattiche inclusive, attraverso specifiche metodologie e strategie, che possano essere ripetibili, adattando alle esigenze a diverse classi.

Tabella 3 – Elementi chiave/potenzialità dello strumento contenitore

Il contenitore diventa un punto di partenza per ragionare su competenza/obiettivo/contenuto e progettare in modo personalizzato l'apprendimento per tutti gli alunni e studenti. In questo modo diventa possibile razionalizzare per ogni competenza più dimensioni ad essa collegate, più obiettivi, sviscerati in micro-obiettivi. Agli obiettivi è possibile affiancare attività basate su metodologie di didattica attiva e inclusiva per il loro raggiungimento, sulla base dei singoli bambini e ragazzi, pensando alle loro reali esigenze formative. Dopo aver stabilito quali sono gli obiettivi (macro e micro) previsti per ogni singolo studente, è possibile co-progettare³⁹ sui contenuti e sulle attività da svolgere per raggiungerli. A questo punto co-valutare⁴⁰ il raggiungimento degli obiettivi sarebbe molto più semplice, chiaro e lineare perché ognuno sarebbe valutato in base alle proprie potenzialità e peculiarità. Nella tabella n.4⁴¹ è presentato il macro-contenitore realizzato. Per ogni ordine di scuola, per singola classe e disciplina o area disciplinare saranno individuate le specifiche competenze ognuna declinata in più dimensioni, i macro-obiettivi sviscerati nei micro-obiettivi in essi compresi, i contenuti e le attività da realizzare in ottica inclusiva. La fase di progettazione consente così di disporre già di tutte le informazioni utili per la realizzazione delle attività da svolgere durante l'anno scolastico, anche in vista della valutazione e della comunicazione con le famiglie riguardo il percorso educativo e didattico svolto dal proprio

³⁹ E. Ghedin, D. Aquario, D. Di Masi, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, cit.; V. Pennazio, *Formarsi per una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno*, cit., C.A. Tomlinson, *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*, cit.

⁴⁰ G. Conderman, L. Hedin, *Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching*, cit.

⁴¹ S. Armani, V. Pennazio, *The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal design in a dialogue with IEP. A path of ActionFormation*, cit. p.38.

figlio. Infatti, una volta stabiliti e sviscerati tutti gli elementi richiesti, le competenze, gli obiettivi, i contenuti saranno inseriti nel registro elettronico selezionati per ogni alunno in modo da essere rispondenti alle loro potenzialità. In prospettiva futura, se il macro-contenitore sperimentato, fornirà il supporto necessario auspicato, si potrà continuare a usarlo, proponendo anche ad Istituti Comprensivi della Liguria di usarlo per le potenzialità già descritte in precedenza.

CONTENITORE – GUIDA PER LA PROGETTAZIONE CONGIUNTA DI CLASSE E DEL PEI

CAMPO DI ESPERIENZA - AREA DISCIPLINARE – DISCIPLINE (selezionare in base all’ordine di scuola)				
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		MICRO COMPETENZA (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
COMPETENZA CAMPO ESPERIENZA- AREA DISCIPLINARE- DISCIPLINA (selezionarne una o più, si consiglia un numero ridotto)		MICRO COMPETENZA (contenuta in ogni macro competenza individuata)		
NUCLEI DISCIPLINARI (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto)	MACRO-OBIETTIVI GENERALI (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere declinato in obiettivi specifici)	OBIETTIVO SPECIFICO (selezionarne uno o più, si consiglia un numero ridotto. Ogni obiettivo individuato deve essere collegato al macro-obiettivo)	MICRO-OBIETTIVI (Si collega a ogni obiettivo specifico, collegato a sua volta al macro-obiettivo. Selezionarne molti fino a raggiungere la non ulteriore declinazione)	CONTENUTO (È collegato ai micro-obiettivi selezionati)

Tabella 4 – Strumento Macro-contenitore

Per approfondire le riflessioni relative a questa fase iniziale del percorso, si rimanda a precedente pubblicazione⁴². Di seguito verranno invece presentate le varie fasi di svolgimento delle attività di analisi, di riflessione, di elaborazione condotte con i docenti, i feedback che questi hanno fornito e che sono risultati utili per ri-orientare le proposte di lavoro nella creazione dello strumento. Inoltre saranno messe in luce potenzialità e criticità del percorso, emerse fino ad oggi e che sono risultate utili per comprendere le resistenze che agiscono da barriere verso la realizzazione di percorsi realmente inclusivi e che pertanto necessitano di essere scardinate attraverso un attento lavoro di guida e di riflessione critica.

⁴² *Ivi.*

6. Organizzazione del percorso: fasi di lavoro

A partire dal mese di settembre 2022 è stato avviato il percorso di ricerca-formazione. Gli incontri fra i docenti e i ricercatori sono periodici, a cadenza mensile, ma nei momenti di avvio delle attività nell'autunno 2022 sono stati realizzati incontri a frequenza quindicinale. Al termine del prossimo anno scolastico, sono in previsione alcuni incontri aggiuntivi di restituzione di tutte le attività, per un ulteriore confronto e riflessione critica, chiudendo così il percorso. Le diverse fasi del progetto biennale, proposte dai ricercatori agli insegnanti, vengono descritte nella tabella n.5.

Fase 1	Individuazione della competenza e sua scorporazione
Fase 2	Individuazione degli obiettivi e loro scorporazione
Fase 3	Individuazione delle attività didattiche
Fase 4	Sperimentazione dello strumento

Tabella 5 – Fasi di lavoro proposte dai ricercatori

La proposta dei ricercatori è stata discussa con i docenti, dal confronto sono emerse alcune difficoltà da parte degli insegnanti nel definire la competenza. Essi hanno così proposto di poter partire dall'individuazione degli obiettivi e dalla loro scorporazione, poiché per loro era più semplice iniziare da tale riflessione. Seguendo le necessità dei docenti, è stato così concordato di svolgere prima le fasi 2 e 3, solo successivamente di individuare e scorporare la competenza, per sperimentare poi lo strumento nella fase n.4. Nella tabella 6 sono così descritte le fasi di lavoro del percorso proposto dai docenti e attualmente in fase di svolgimento.

Fase 1	Individuazione degli obiettivi e loro scorporazione
Fase 2	Individuazione delle attività didattiche
Fase 3	Individuazione della competenza e sua scorporazione
Fase 4	Sperimentazione dello strumento

Tabella 6 – Fasi di lavoro concordate con i docenti

Di seguito viene descritta la realizzazione della fase n. 1. Durante gli incontri i ricercatori hanno privilegiato una prima parte di confronto in plenaria, utile per fare il punto della situazione, per aggiornare tutti sull'andamento dei lavori e per definire la consegna delle attività da svolgere nel pomeriggio. Successivamente gli insegnanti sono stati suddivisi in gruppo di lavoro, a se-

conda dell'ordine di scuola: per sezione (per la scuola dell'infanzia) o per classe e materia insegnata (per la scuola primaria) o per materia insegnata (scuola secondaria di primo grado), al fine di realizzare l'individuazione e la scorporazione dell'obiettivo. Durante questi momenti di lavoro laboratoriale, i ricercatori hanno realizzato attività di supporto, girando nelle varie classi che ospitavano i gruppi. È stato svolto anche un lavoro di osservazioni e raccolta dati attraverso un diario di bordo, in cui sono state registrate le riflessioni, i dubbi e le perplessità delle persone coinvolte. Ciò ha permesso ai ricercatori di sviluppare un lavoro *meta*, di supervisione del percorso formativo rivolto ai docenti. Inoltre, le osservazioni raccolte in un incontro, hanno permesso una restituzione puntuale e più sistematica agli insegnanti, durante l'incontro successivo, nel momento in cui in plenaria è stato descritto l'andamento del lavoro.

7. I laboratori: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado

Gli insegnanti sono stati suddivisi a seconda dell'ordine di scuola. Ogni gruppo ha poi scelto liberamente come organizzarsi a lavorare, sempre tenendo presente una restituzione che fosse simile per tutti. Gli insegnanti di sostegno hanno partecipato all'interno dei diversi gruppi, suddividendosi nelle varie sezioni o aree disciplinari.

In generale la modalità di lavoro in ottica inclusiva, adottata da tutti, è stata la seguente: a partire da un macro-obiettivo, si è ragionato sul senso che questo può avere rispetto ad alcuni bisogni e lo si declina fino all'ultimo elemento non più declinabile. In funzione del bisogno specifico si seleziona in fase progettuale il micro obiettivo adeguato, contenuto comunque nel macro-obiettivo. In questo modo tutti lavorano nell'ambito dello stesso obiettivo, ma secondo le proprie peculiarità.

Di seguito vengono descritti i laboratori realizzati in base all'ordine di scuola.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno scelto di suddividersi per sezione: 3, 4, 5 anni. Insieme hanno prima scelto i campi di esperienza, successivamente ogni gruppo ha lavorato scorporando i campi e adeguando la suddivisione sulla base dell'età. I campi di esperienza sono stati i seguenti:

- i discorsi e le parole;
- il corpo e il movimento;
- il sé e l'altro;
- immagini, suoni e colori;
- la conoscenza del mondo.

Inoltre l'insegnante di religione cattolica, ha inserito n.3 obiettivi per ogni sezione, inerenti alla sua materia. Attualmente i docenti hanno svolto già una buona parte del lavoro in corso di perfezionamento.

Per quanto riguarda gli insegnanti della scuola primaria, sono stati raggruppati per classe e materia o area disciplinare insegnata, lavorando per classi parallele. Ad esempio un gruppo poteva essere formato da tutti coloro che insegnano materie antropologiche in prima, un altro da coloro che insegnano le stesse materie in seconda e così via per le altre classi e materie. I

docenti hanno scelto di raggrupparsi e organizzare il lavoro per aree: antropologica (geografia, storia, inglese, religione); linguistico, artistica ed espressiva (italiano, educazione musicale, educazione artistica, educazione motoria); scientifica (matematica, scienze, tecnologia) e infine è stato scelto di mantenere a parte educazione civica, poiché è trasversale a tutte le altre materie. Tutti hanno lavorato molto sugli obiettivi delle singole materie per quanto riguarda il primo quadrimestre, mentre sono ancora da definire e scorporare gli obiettivi del secondo quadrimestre.

I professori della scuola secondaria di primo grado hanno svolto una prima suddivisione per area disciplinare, anche se poi i docenti delle singole materie si sono dedicati a ciò che insegnano, raggruppandosi in gruppi più piccoli e specifici. Le aree disciplinari sono le stesse della scuola primaria, ma i docenti hanno raggruppato le materie in modo leggermente diverso, nel seguente modo: antropologica (geografia, storia, educazione civica, religione); linguistico, artistica ed espressiva (italiano, lingua inglese, seconda lingua straniera, educazione musicale, educazione artistica, scienze motorie); scientifica (matematica, scienze, tecnologia).

Per motivi di organizzazione dell'Istituto, gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria hanno partecipato a tutti gli incontri svolti, mentre gli insegnanti della scuola secondaria sono stati presenti due volte in meno. Questo è uno dei motivi per cui, i docenti della scuola primaria hanno richiesto di inserire nel registro elettronico gli obiettivi scelti, per poterli utilizzare già per la valutazione del primo quadrimestre. La loro richiesta è stata accolta sia dai ricercatori, sia dal dirigente scolastico, motivo per cui negli ultimi incontri avvenuti fra dicembre 2022 e gennaio 2023 si è lavorato molto sugli obiettivi del primo quadrimestre, programmando la definizione e la suddivisione degli obiettivi del secondo quadrimestre, solo successivamente.

8. Osservazioni e riflessioni sulla prima parte del percorso

Dalle osservazioni raccolte dai ricercatori e dai feed-back dei docenti, emersi durante gli incontri svolti in plenaria, oltre che dai pareri delle due funzioni strumento per l'inclusione (suddivise in infanzia-primaria e secondaria di primo grado), nel complesso i docenti hanno accolto la proposta di ricerca-formazione, partecipando attivamente ai vari incontri, fornendo apporti personali al lavoro da realizzare. Diversi insegnanti di sostegno hanno accolto con entusiasmo il percorso, percependone la valenza formativa, come emerge dai loro interventi sia in plenaria sia nel piccolo gruppo.

Durante la durata della ricerca-formazione si è osservato come gli incontri svolti periodicamente, abbiano fornito agli insegnanti momenti di maggior condivisione e spunti di riflessione sull'educazione inclusiva. Creare occasioni di dialogo, sembra aver sviluppato una maggior propensione per confrontarsi sui bisogni educativi speciali e su interventi educativi didattici mirati alle reali esigenze di alunni e studenti. Soprattutto i professori della scuola secondaria di secondo grado hanno espresso pareri molto favorevoli riguardo a questa possibilità. Infatti, a differenza della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che prevedono ore di programmazione del team docente a cadenza settimanale, solitamente nella secondaria questo non è previsto in modo così organizzato e periodico.

Ponendosi in ascolto con attenzione, i ricercatori hanno osservato alcune perplessità. Qualche docente di scuola primaria ha faticato a comprendere la finalità e la funzionalità dello strumento, pensando che fosse un lavoro di organizzazione degli obiettivi finalizzato all'adeguamento del registro elettronico per la nuova valutazione. I ricercatori hanno colto le esigenze di chiarimento e hanno già iniziato a sottolineare in plenaria, nell'ultimo incontro di gennaio 2023 le finalità del percorso e le potenzialità inclusive dello strumento. Questo tipo di discorso sarà approfondito nei successivi incontri.

Durante la realizzazione del percorso, i ricercatori hanno pensato di rimodulare i tempi. Inizialmente si era pensato di realizzare le prime 3 fasi nell'arco di 12 mesi, sperimentando poi lo strumento successivamente nel prossimo anno scolastico. Andando incontro alle necessità dei docenti, per la scuola primaria, si è concordato di iniziare a sperimentare una parte del lavoro svolto per il macro-contenitore, già durante il corrente anno scolastico. Infatti, come già detto, solo per la scuola primaria è stato suddiviso il lavoro fra la definizione degli obiettivi del primo quadrimestre e secondo quadrimestre, per poterli già utilizzare per la valutazione di questo anno scolastico. Per la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria invece è rimasta invariata la decisione di sperimentare lo strumento per il prossimo anno.

9. Bibliografia di riferimento

Armani S., Pennazio V., *The creation of a tool to manage the teachers in a realization of a universal design in a dialogue with IEP. A path of ActionFormation*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", X, 2, 2022, pp. 32-40.

Baker A.C., Jensen J.P., Kolb D.A., *Conversation as experiential learning*, in "Management learning", 36, 4, 2005, pp.411-427.

Baudrillard J., *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Paris, Gallimard, 1972.

Bochicchio F., *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2012.

Bochicchio F., *Self-direction in learning and personal initiative of subject*, in "Rivista Formazione e Lavoro", 9, 26, 2019, pp. 9-19.

Bonetta G., Crivellari C., *Il ruolo delle SSIS nella professione docente*, in Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

Cardarello R., *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*. in G. Asquini (a cura di) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 42-51.

Chiappetta Cajola L., *Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2018, pp. 83-103.

Chong S., Forlin C., Au M.L., *The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong*, in "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 35, 2, 2007, pp. 161-179.

Conderman G., Hedin L., *Purposeful Assessment Practices for Co- Teaching*, in "Teaching Exceptional children", 44, 4, 2012, pp. 18-27.

- Dutto M.G., *La professionalità nel sistema dell'autonomia*, in "Q6 – La formazione dei docenti", Treccani, Iter, 9, 2003 p. 11.
- Eurydice, *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, in "Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century", Brussels, Eurydice, 2004.
- Eurydice, *Voci nuove: Accogliere la diversità a scuola*, Bruxelles, Eurydice, 2008.
- Eurydice, *Special educational needs. Country data*, Bruxelles, Eurydice, 2009.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VI, 11, 2013, pp. 157-175.
- Ghedin E., Mazzocut S., *Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research", X, 18, 2017, pp.145-162.
- Hickson, H. *Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective*, in "Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives", 12, 6, 2011, pp. 829-839.
- Kolb A., Kolb D. *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*, in Armstrong S., Fukami C. (eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*, Los Angeles, SAGE, 2019, pp. 42–68.
- Knowles M.S., *The Modern Practice of Adult Education: andragogy vs pedagogy*, New York, The Association Press, 1970.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality*. New York, Harper and Brothers, 1954.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I., *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, in "RicercaAzione", 12, 2, 2020, pp. 25-237.
- OECD, Organization for Economic Co-operation and Development, *Education at a Glance 2017*, Paris, OECD, 2017.
- Pennazio V., *Formarsi per una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno*, Milano, Franco Angeli, 2017.
- Pennazio V., Bochicchio F., *From the analysis of support teachers training needs to the creation of effective training courses. Reflections from an exploratory survey*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education", 16, 1 2021, pp. 1-20.
- Pinelli S., Fiorucci A., *Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni*, in "MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggerimenti", 9,1, 2019, DOI: 10.30557/MT00080.
- Rose D. H., Gravel J. W., Domings Y. M., *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL*, in Hall T. E., Meyer A., Rose D. H. (Eds.) *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY, Guilford Press, 2012.
- Salerni A., Zanazzi S., *Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti*, in "Rivista Formazione, lavoro, persona", VIII, 25, 2019, pp. 55-68.
- Savia G., *Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti*, in "Educare.it", 15, 3, 2015, pp. 52-56.
- Savia G. (a cura di), *Universal Design for learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento, Erickson, 2016.

Sharma U. *Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia*, in “Australian Journal of Teacher Education”, 37, 10, 2012 pp. 53-66.

Tamaro R., Petolicchio A., D'Alessio A., *Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv*, in “Italian Journal of Educational Research”, X, 19, 2017, pp. 53-67.

Tomlinson C.A., *Fulfilling the promise of the differentiated classroom. Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris, UNESCO, 2009.

Vuorikari R., *Sviluppo professionale degli insegnanti*. Bruxelles, Unità Europea eTwinning (CSS), 2012.

Data di ricezione dell'articolo: 15 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 19 aprile, 4 e 5 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 giugno 2023