

Progettazione inclusiva e narrazione. Il contributo dell’insegnante di sostegno nella scuola primaria

Mirca Montanari

Abstract – Today’s school, more and more committed to the affirmation of an inclusive education, is increasingly devoting attention to a critical review of educational pathways, to the recognition of the differences and diversities of pupils in their developmental progress, to the reduction/removal of barriers, obstacles, marginalisation and isolation at both micro and macro socio-cultural environments. In this perspective, it is enacting a profound revision of the educational-didactic choices by promoting an inclusive design aimed at all pupils, along with those with special or particular needs, requirements and vulnerabilities. The implementation of quality educational-didactic projects, promoted and supported by the specialised teacher, makes use of the effective contribution of narrative, as an inclusive and respectful approach oriented to promoting open and flexible teaching. With this in mind, two inclusive narrative designs are presented with the aim of ensuring an authentic culture of participation, belonging and accessibility in the primary school.

Riassunto – La scuola attuale, sempre più impegnata nell’affermazione dell’educazione inclusiva, rivolge la sua attenzione alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento delle differenze e delle diversità degli alunni nel loro percorso evolutivo, alla riduzione delle barriere, degli ostacoli, dell’emarginazione e dell’isolamento nei micro e macro contesti socio-culturali. In tale prospettiva, tende a operare una profonda revisione delle scelte educativo-didattiche promuovendo una progettazione inclusiva destinata a tutti gli alunni, non solo a quelli che manifestano particolari o speciali bisogni, esigenze e vulnerabilità. La realizzazione di progetti educativo-didattici di qualità, promossi e sostenuti dall’insegnante specializzato, si avvale dell’efficace contributo della narrazione, quale approccio inclusivo orientato a promuovere una didattica aperta e flessibile. In tale prospettiva, vengono presentate due progettazioni narrative inclusive finalizzate a potenziare l’autentica cultura della partecipazione, dell’appartenenza e dell’accessibilità nella scuola primaria.

Keywords – inclusive design, storytelling, support teacher, inclusive education, primary school

Parole chiave – progettazione inclusiva, narrazione, docente di sostegno, educazione inclusiva, scuola primaria

Mirca Montanari, Ph.D in Studi umanistici, è Ricercatrice di Pedagogia e Didattica speciale presso l’Università degli Studi della Tuscia, dove insegna *Didattica e Pedagogia speciale, Didattica generale e inclusiva, Pedagogia speciale della gestione integrata del gruppo classe*. Tra le sue pubblicazioni: *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva* (a cura di, Trento, Erickson, 2019); *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi* (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Contesti scolastici e sociali in prospettiva inclusiva* (Roma, Aracne, 2020); *La narrazione nel processo formativo* (a cura di, in coll. con R. Persi, Roma, Aracne, 2021); *Dialoghi pedagogici nell’ipercomplessità* (a cura di, in coll. con R. Persi, Pisa, ETS, 2022); *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva* (Roma, Anicia, 2023).

1. Introduzione

Il presente contributo intende valorizzare il ruolo del docente specializzato nella realizzazione della progettazione narrativa inclusiva finalizzata a leggere, interpretare, comprendere le singolari e originali modalità di funzionamento degli alunni, sia con bisogni speciali sia non, che abitano la complessità dei macro e micro contesti socio-culturali e scolastici attuali, sempre più manifestamente provocatori e multiformi¹. La presenza di allievi con “bisogni educativi speciali”² richiama nei docenti inclusivi, specializzati e curricolari, della scuola primaria la necessità di un'autentica e responsabile cura educativa in grado di attivare modalità didattiche altre, differenti, di natura prevalentemente laboratoriale e cooperativa, per dare concretamente vita all'*inclusive education* per tutti. La ricchezza dell'eterogeneità delle classi, la pluralità degli stili di apprendimento, la valorizzazione delle *formae mentis* presenti in ogni alunno³ rappresentano coinvolgenti ed avvincenti sfide per l'orizzonte dell'inclusione in continuo e, per certi versi, utopico divenire⁴. I processi e gli stili di apprendimento degli alunni differenti e diversi, nella loro unicità e irripetibilità, hanno bisogno di essere apprezzati e orientati mediante la progettazione di percorsi educativo-didattici, frutto di una didattica aperta e flessibile, non certamente omologante ma volta a favorire significativi apprendimenti, piena partecipazione e appartenenza di tutti e di ciascuno⁵.

Non essendo ormai più interessata alla didattica prevalentemente focalizzata sull'acquisizione passiva del sapere, la scuola primaria rappresenta un'istituzione attenta a individualizzare e personalizzare le proprie proposte formative, nella consapevolezza della centralità dei bambini e delle bambine nell'apprendimento e nella vita di relazione. In tale contesto educativo, soggetto a inediti cambiamenti e a rapide metamorfosi durante il periodo pandemico e post-pandemico, il docente specializzato tende a ricercare nuovi e possibili significati e interpretazioni dei bisogni formativi ed esistenziali degli alunni con disabilità, con vulnerabilità e con disagi. Tra gli strumenti di lavoro fondamentali per riconoscere e valorizzare le potenzialità e le risorse di ogni allievo, specie se con bisogni speciali⁶, la narrazione rappresenta un'opportunità preziosa per favorire logiche di progettazione inclusiva nell'ottica della promozione dello sviluppo delle differenti capacità e della riduzione degli ostacoli e delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione⁷, a prescindere dalla natura e dalla specificità del deficit⁸.

In tale prospettiva, dopo un breve excursus relativo alla narrazione e all'*inclusive education*, vengono presentati due percorsi didattici inclusivi realizzati nella scuola primaria come esempio

¹ Cfr. E. Morin, *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.

² Cfr. M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015.

³ Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

⁴ Cfr. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.

⁵ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Il nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2014.

⁶ Cfr. M. Montanari, *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

⁷ Cfr. OMS, ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2004.

⁸ Cfr. A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras, 2015.

di buone prassi tese a costruire occasioni privilegiate per “raccontare” e “raccontarsi”, secondo un costante dialogo ricompositivo con la personale esperienza biografica che converge nel racconto di sé al mondo⁹.

2. La narrazione per l'*inclusive education*

L'educazione alla complessità e alla diversità richiede la rivisitazione critica degli interventi educativo-didattici realizzati nella prospettiva di legittimazione di una scuola, intesa come democratico orizzonte inclusivo. Una scuola propensa, quindi, ad accogliere la sfida delle diversità e delle differenze individuali, centrata sulla possibile, auspicabile e condivisa co-costruzione di efficaci azioni progettuali scolastiche e extrascolastiche. Un'istituzione educativa orientata a favorire l'inclusione di ogni alunno, a prescindere dell'esistenza di ostacoli, di barriere e/o di risorse a supporto o, al contrario, a negazione dei processi di partecipazione, di socializzazione, di apprendimento e di relazione. La dimensione educativa è chiamata ad assumere una postura innovativa e inclusiva rivolta a comprendere le specificità e la complessità dei bisogni formativi, nel tentativo di attuare cambiamenti significativi e prendendosi cura delle potenzialità di tutti gli alunni, nessuno escluso¹⁰. La rilevante presenza di bisogni differenti e diversi, la capillare e complessa eterogeneità delle classi odierne necessitano con evidenza dell'adozione di strumenti pedagogici innovativi centrati sull'alunno, sull'utilizzo di modalità didattiche dialogiche e supportive in grado di offrire risposte educative di natura individualizzata, personalizzata e differenziata rivolte alla valorizzazione delle risorse e della motivazione di ogni allievo.

L'approccio narrativo rappresenta un potente linguaggio educativo dotato di numerose potenzialità terapeutiche, emancipatorie, euristiche, formative e auto-formative di natura trasversale¹¹, in grado di arricchire chi racconta e chi ascolta, ponendo attenzione e rispetto alle singolarità di ognuno. Nei peculiari contesti scolastici, l'approccio narrativo coinvolge l'alunno con disabilità in attività laboratoriali autobiografiche¹², in percorsi narrativo-ludico-biografici¹³ che, in prospettiva inclusiva, gli forniscono l'opportunità di poter esprimere la diversità in tutta la sua ricchezza e portata esistenziale. Il racconto di sé aiuta il bambino e la bambina con “bisogni educativi speciali” a rielaborare, a ri-progettare e a dare nuovo valore al suo esistere; a orientarsi, a scegliere, a partecipare con consapevolezza alla ricerca di nuovi significati e desideri,

⁹ Cfr. L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, L. Bichi, *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press, 2006.

¹⁰ Cfr. D. Ianes, H. Demo (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

¹¹ Cfr. C. Pignotti, A. Marfoggia, C. Giaconi, S.A. Capellini, *La narrazione come strumento euristico: riflessioni e prospettive di pedagogia speciale*, in A. Marfoggia, A. D'angelo, N. del Bianco, *Sistemi Formativi Integrati e persone con disabilità: sfide, progetti e storie per studenti in formazione*, Beaubassin, Edizioni Accademiche Italiane, 2020, pp. 111-131.

¹² Cfr. E. Biffi, *Il metodo autobiografico*, in H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, 2015, pp. 27-52.

¹³ Cfr. G. Staccioli, *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Roma, Carocci, 2010.

nonostante la dolorosa presenza del deficit¹⁴. La narrazione, intesa come racconto di eventi inseriti in un contesto specifico in stretto rapporto con accadimenti e attori sociali, risulta aderente al modello epistemologico promosso dalla Pedagogia dell'inclusione¹⁵. Tale modello trova il suo fondamento nel rispetto della complessità e nel rifiuto di parziali e di riduttive categorizzazioni frutto di una logica medicalizzante e psicologizzante ancora, purtroppo, diffusa, a tratti coincidente con una vera e propria epidemia diagnostica¹⁶.

Se i paradigmi medico e psicologico vanno incontro al rischio di una lettura categorizzante e diagnostico-etichettante¹⁷, i processi inclusivi, di cui la narrazione rappresenta un fertile linguaggio, si rivolgono alla specificità dei contesti relazionali concreti, originali, unici e irripetibili. L'approccio narrativo può essere definito multidimensionale, in quanto è in grado di rispondere agli specifici bisogni delle singole persone tenendo accuratamente conto della pluralità delle intelligenze e dei potenziali educativi di tutti e di ciascuno. La narrazione risulta funzionale alla pluralità dei racconti di vita delle persone "speciali" mediante l'attivazione di processi cognitivo-affettivo-relazionali, non necessariamente misurabili, catalogabili e riproducibili, orientati alla ricostruzione-rievocazione dei racconti esistenziali¹⁸. Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, il cui compito primario è quello di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione implementando i facilitatori e le buone prassi, l'approccio narrativo assume un ruolo fondante per la valorizzazione delle diverse forme di "funzionamento umano" e il raggiungimento del successo formativo di tutti gli allievi.

Nella narrazione di sé l'alunno con bisogni speciali può essere accompagnato nel complesso processo di ri-significazione della singolare esistenza e aiutato a uscire dall'isolamento e dai vissuti di inadeguatezza per ri-costruire e co-costruire una nuova trama di relazioni con l'alterità nutrendo fiducia, speranza e concrete occasioni di riscatto esistenziale. In tale prospettiva, la condizione degli allievi con vulnerabilità necessita di pratiche e di parole di cura tese ad incoraggiare l'apertura fiduciosa a nuove forme di partecipazione, di adattamento sostenibile, al di là dei limiti e delle difficoltà, secondo un Progetto di vita connotato di opportunità e di prospettive. Poter raccontare e potersi raccontare tramite la propria particolare identità e esperienza, l'unicità di bisogni, aspettative esistenziali e categorie di problematicità all'interno di una relazione educativa significativa con i professionisti della cura e dell'aiuto (insegnanti, educatori, ecc...) ¹⁹, costituisce un atto di cura che facilita la ricomposizione della propria vita.

Avere cura degli allievi con disabilità significa porsi in solidale relazione educativa con il

¹⁴ Cfr. L. de Anna, C. Rossi, M. Mazzer, *Inclusione, narrazione e disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Cafagna, 2018.

¹⁵ Cfr. R. Caldin, *Inclusione*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 259-264; F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2021.

¹⁶ Cfr. M. Zappella, *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Milano, Feltrinelli, 2021.

¹⁷ Cfr. P. Gaspari, *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2017.

¹⁸ Cfr. D. Demetrio, *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Milano, Mimesis, 2017.

¹⁹ Cfr. P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma, Anicia, 2020.

loro coraggioso e problematico “essere nel mondo” accogliendo, in modo partecipato e partecipante, il disagio, i desideri, le motivazioni, le aspettative che li riguardano all'interno di un inclusivo progetto di riscatto esistenziale a sostegno dell'acquisizione del pieno diritto di cittadinanza e del riconoscimento dell'autentico senso di appartenenza e di partecipazione²⁰.

3. Il docente specializzato nella scuola primaria come promotore della progettazione narrativa inclusiva

Nell'accogliere, nel riconoscere e nell'interpretare l'eterogeneità dei bisogni speciali di tutti gli alunni, l'adozione dello strumento narrativo, inteso come linguaggio formativo pluridimensionale (verbale, grafico, artistico, musicale, gestuale-motorio, teatrale, ecc.), diventa una fertile occasione educativa per promuovere lo sviluppo delle capacità, delle diverse abilità e dell'autonomia di ognuno. Tra l'educazione e la narrazione esiste, quindi, una relazione di stretta interdipendenza²¹ che consente ai docenti, curricolari e specializzati, di comprendere la propria e l'altrui esperienza di vita cercando di trovare innovativi modi di interpretare la realtà, riconoscendo gli alunni come reali protagonisti narranti del loro percorso formativo. Nella scuola primaria quale contesto educativo privilegiato per raccontare e raccontarsi²², docenti e allievi hanno l'opportunità di condividere la loro esperienza biografica in prospettiva evolutiva, mediante la co-costruzione di percorsi progettuali personalizzati, volti alla rimozione degli ostacoli e delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione.

In tale ottica, vengono illustrate due progettazioni, realizzate nella scuola primaria, orientate a promuovere e a veicolare il valore dell'inclusione²³ mediante l'accompagnamento competente del docente di sostegno²⁴, impegnato a dare voce alle esigenze formative degli alunni, sia con bisogni speciali sia non, mediante l'approccio narrativo²⁵. La collaborazione tra l'insegnante di sostegno e i colleghi curricolari, nel proporre percorsi ludico-narrativi, fornisce agli allievi con bisogni speciali l'opportunità di poter esprimere la diversità in tutta la sua ricchezza e portata esistenziale. Il racconto di sé aiuta il bambino con disabilità, a rielaborare, a ri-progettare e a dare nuovo valore al suo esistere; a orientarsi, a scegliere, a partecipare con potenziata consapevolezza alla ricerca di innovativi significati e desideri, nonostante la presenza del deficit. L'approccio cooperativo tra gli altri insegnanti della classe e l'insegnante specializzato, il quale non

²⁰ Cfr. UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Spagna, Salamanca, in http://www.une-sco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, 1994, consultato in data 15/01/2023; OECD, *The framework for policy action on inclusive growth*, in <https://www.oecd.org/mcm-2018/documents/C-MIN-2018-5-EN.pdf>, 2018, consultato in data 15/01/2023.

²¹ Cfr. D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

²² Cfr. J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²³ Cfr. T. Zappaterra (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Milano, Guerini Scientifica, 2022.

²⁴ Cfr. A. Canevaro, *Accompagnare nel progetto di vita*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, 5 (4), 2006, pp. 331-339.

²⁵ Cfr. P. Gaspari, *Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto*, in A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 29-45.

solo ha la funzione di sostegno individualizzato per gli alunni con disabilità, ma svolge un ruolo proattivo nel migliorare la capacità delle scuole di ridurre le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, va nella direzione di

assumere la relazione come insieme di interazioni tra individuo ed individui, fra individuo e contesti e tra questi e contesti più allargati: ciò significa che le attività educative, e non solo, possono essere interpretate non come atti singoli, isolati, ma azioni che sono connesse ad altre. Diventa qui di fondamentale importanza assumere il concetto di "ecologia" quale luogo di scambi e di relazioni, interrogandosi sulle possibilità che le istituzioni e i contesti offrono per la loro costruzione²⁶.

3.1. Il progetto educativo-didattico *Il nostro amico Signor Mito*

L'unità d'apprendimento dal titolo *Il nostro amico Signor Mito*, progettata sinergicamente da tutto il team docente e potenziata dalle competenze plurali e speciali della docente specializzata²⁷, viene proposta in una classe terza della scuola primaria di un Istituto comprensivo di piccole dimensioni della provincia di Pesaro e Urbino. L'intento di tale percorso didattico è finalizzato a sperimentare diverse forme di narrazione legate al mito tramite il linguaggio verbale, scritto, ludico, artistico e multimediale. Ispirandosi ai principi educativi promossi della Pedagogia²⁸ e della Didattica speciale²⁹, quali elementi imprescindibili per un intervento progettuale inclusivo, il percorso proposto ha tenuto in considerazione gli assi multidimensionali dell'accessibilità e della sostenibilità per garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno, valorizzando le differenze come risorse e opportunità da attivare e da riconoscere³⁰. Il gruppo-classe è composto da diciotto allievi tra i quali Veronica, bambina sensibile e collaborativa, che presenta un ritardo cognitivo lieve. In generale, i bambini manifestano partecipazione, impegno e interesse per le attività didattiche proposte all'interno di un clima di classe prevalentemente positivo e cooperativo, nel quale emergono senso di appartenenza e un buon livello di autonomia, sia individuale sia collettiva. Le attività didattiche progettate sono state sviluppate tenendo conto dei seguenti obiettivi di apprendimento riferiti alle discipline prevalenti, ossia arte e immagine e italiano:

1. confrontare testi per cogliere alcune caratteristiche (differenze tra forma orale e scritta);
2. comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe;
3. elaborare creativamente produzioni personali;
4. rappresentare e comunicare storie.

²⁶ R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 18.

²⁷ Cfr. M. Pavone, *Insegnante di sostegno "specialista" della disabilità e dell'inclusione?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14 (2), 2015, pp. 93-96.

²⁸ Cfr. P. Gaspari, *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

²⁹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

³⁰ Cfr. D. Ianes, H. Demo, *Speciale normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.

L'unità di apprendimento *Il nostro amico Signor Mito* si è articolata in cinque interventi didattici, realizzati nella seconda parte dell'anno scolastico, che hanno tenuto conto sia dell'organizzazione inclusiva dei tempi e degli spazi, sia dell'utilizzo di differenti strategie didattiche: lezione frontale e partecipata, circle time, didattica laboratoriale, attività nel piccolo e nel grande gruppo, peer tutoring, ecc... Protagonista dell'attività d'innescio è il Signor Mito, personaggio storico realmente presente in aula. Dopo essersi presentato alla classe, chiede aiuto agli alunni per poter narrare, non solo oralmente, le sue bellissime storie. Le fatiche di Ercole, la storia di Narciso, Dedalo e Icaro sono alcune delle avvincenti narrazioni proposte dal Signor Mito e condivise con tutto il gruppo-classe. Prima di congedarsi dai bambini, consegna loro in regalo un grande pacco misterioso con la preghiera di aprirlo il giorno successivo in sua assenza. A completamento dell'originale incontro, le insegnanti proiettano alla LIM alcune sequenze del cartoon mitologico *Hercules*. Gli allievi sono invitati a condividere, a scambiarsi impressioni, riflessioni, idee e proposte in modalità circle time. Durante l'incontro Veronica assume un ruolo attivo e partecipa nell'accogliere il Signor Mito coinvolgendosi in prima persona e sviluppando al meglio le sue risorse, soprattutto quelle di natura relazionale. Nella fase successiva, gli alunni sorpresi e incuriositi dall'incontro con il Signor Mito, quale stimolante e suggestiva presenza in aula, aprono il suo pacco e dentro vi trovano: libri di varie dimensioni e formati relativi alla tematica dei miti classici, giochi da tavolo (domino e memory greco), un messaggio musicale il cui testo è il seguente:

“il messaggio orale è il primo modo di comunicare
ma devi stare bene attento, sai le parole possono volare.
Per questo ora ti chiedo di provare a trasformare
quello che io ti ho raccontato in forma scritta perchè così rimane”.

Tale “regalo” offre al gruppo-classe l'occasione di fruire attivamente e liberamente del materiale ludico-didattico messo a disposizione, relativo alle tematiche mitologiche. Nel terzo intervento, dopo aver ripercorso i momenti salienti dell'esperienza educativo-didattica, le insegnanti costruiscono, insieme alla classe, una mappa concettuale, tramite Cmap, nella quale vengono riportate le differenze essenziali tra il testo scritto e quello orale (qui di seguito un'esemplificazione).

ORALE	SCRITTO
Utilizza molto la memoria	Non comprende la gestualità, l'intonazione
È legato a specifici eventi	È adatto ad ogni situazione

Nella quarta fase del progetto, le docenti allestiscono in classe un laboratorio d'arte predisponendo dei fogli di ampie dimensioni e offrendo agli alunni materiale di facile consumo differenziato (colori a tempera, a dita, a cera, acquerelli, china, pennarelli, matite colorate) e strumenti diversificati (pennelli, spugne, cannucce). Il gruppo-classe, suddiviso in piccoli gruppi,

rappresenta, in maniera personalizzata i miti che hanno maggiormente colpito e/o suggestionato gli allievi corredando le produzioni grafico pittoriche di didascalie, in forma scritta, relative alle narrazioni illustrate. Durante l'esperienza laboratoriale, grazie alla strategia didattica del *peer tutoring*, Veronica esprime la sua impronta personale, dando un contributo positivo alla realizzazione delle "opere d'arte" collettive nelle quali si rispecchia e si riconosce. Nell'ultimo intervento educativo, gli alunni vengono invitati a utilizzare l'ausilio digitale dell'*I-Theatre* per poter essere supportati nella condivisione e nel montaggio delle narrazioni mitologiche realizzate nella fase precedente. Le storie mitologiche rappresentate, tramite gli elaborati grafico-pittorici, vengono "lavorate" creativamente su *I-Theatre*, per poi essere visualizzate e verbalizzate in modo personalizzato. La realizzazione attiva del progetto educativo ha consentito ai bambini di condividere esperienze narrative, di confrontarsi intorno alla propria soggettività rafforzando le relazioni all'interno del gruppo-classe, sviluppando abilità comunicative di natura intrapersonale e interpersonale.

Durante lo svolgimento delle diversificate attività didattiche, Veronica è stata affiancata dalla sua compagna di classe Michela alla quale è legata da un rapporto di grande amicizia. La modalità di lavoro in *peer tutoring* rappresenta per Veronica, per Michela e per tutto il gruppo-classe un'esperienza di apprendimento collaborativo basato sul coinvolgimento e sulla sensibilizzazione verso la partecipazione sociale e la motivazione nell'ottica del potenziamento del clima inclusivo scolastico³¹. In tale contesto, Veronica ha maturato una maggiore consapevolezza e intenzionalità sia sul piano degli apprendimenti, sia su quello delle relazioni, nonostante la sua vulnerabilità. La documentazione del progetto si è avvalsa del reportage fotografico e video, pubblicato nel sito della scuola, e del diario delle insegnanti. Al fine di adottare efficaci modalità di autoregolazione del processo di insegnamento-apprendimento, le docenti redigono un report narrativo finale rivolto a una revisione critica del proprio operato, in chiave riflessiva³², destinata a elicitare i punti di forza e le eventuali criticità che potrebbero essere emerse in fase di realizzazione progettuale. È stata, inoltre, proposta agli alunni una scheda individuale di autovalutazione, composta da brevi item, nell'ottica del potenziamento delle capacità di metacognizione. I bambini sono stati invitati a scegliere quale emoticon -sorridente, dubbiosa e triste- apporre in corrispondenza alla propria autopercezione. Gli item indicati sono riferiti alla partecipazione alle attività svolte, alla collaborazione con il gruppo dei pari e alla comprensione dei contenuti dell'unità d'apprendimento.

3.2. Il progetto educativo-didattico *Alice nel Paese dei diritti*

La seconda unità d'apprendimento dal titolo *Alice nel Paese dei diritti*, proposta nella scuola primaria, nasce dall'intento progettuale inclusivo di tutto il team docente nel quale emerge il

³¹ Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento: Erickson, 2015.

³² Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

ruolo pivotale del docente di sostegno³³, impegnato ad accompagnare il processo di cambiamento e di rinnovamento dei contesti formativi già istituiti³⁴.

La classe di terza primaria nella quale si è realizzato il progetto in questione fa parte di un Istituto comprensivo della provincia di Pesaro e Urbino, situato in un territorio di grande interesse paesaggistico e culturale. La scuola primaria, a tempo pieno, accoglie alunni provenienti da diverse nazionalità e collabora con gli enti locali per la promozione di un progetto educativo condiviso in continuità. La classe è composta da 18 alunni, tra i quali Alessio che presenta un disturbo da deficit di attenzione-iperattività. Alessio predilige giochi di movimento ed è interessato all'utilizzo di strumenti digitali che sviluppino la concentrazione e l'autocontrollo. Ama relazionarsi con i compagni, interagire in modo funzionale durante le attività, preferendo esprimere le proprie risorse all'interno del piccolo gruppo. Il progetto educativo-didattico *Alice nel paese dei diritti*, focalizzato sulla conoscenza e sulla promozione dei diritti di tutti i bambini, ha tenuto in considerazione i seguenti obiettivi riferiti alle discipline prevalenti, ossia arte e immagine e italiano:

1. confrontare testi per cogliere alcune caratteristiche specifiche;
2. ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura;
3. elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni;
4. rappresentare e comunicare la realtà percepita;
5. sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.

L'unità d'apprendimento è articolata in quattro fasi realizzate nella prima parte dell'anno scolastico, secondo un'organizzazione degli spazi e dei tempi favorevole alla costruzione di un ambiente educativo flessibile e inclusivo, arricchito dall'adozione di diversificate strategie didattiche (circle time, narrazione, peer tutoring, didattica laboratoriale nel piccolo e nel grande gruppo, ecc...). La prima attività vede l'ingresso in classe di Alice, il personaggio mediatore interpretato da un'attrice³⁵, che nella sua veste di abitante del Paese dei diritti porta ai bambini e alle bambine una maxi scatola misteriosa contenente libri di diverso genere, formato, dimensioni e tipologia (sensoriali, pop-up, cartonati, audiolibri, silent book, ecc.), oltre a materiale di facile consumo. Attraverso tali strumenti didattici vengono rappresentati e veicolati stimolanti contenuti destinati all'esplorazione e all'approfondimento del tema dei diritti dei minori, tra cui: il diritto alla vita, il diritto all'educazione, il diritto alla famiglia, il diritto al gioco. Dopo aver sperimentato attivamente il materiale offerto dal personaggio di Alice e averle rivolto domande e curiosità, gli alunni fruiscono della visione del breve video animato "Iqbal", al quale segue un'at-

³³ Cfr. L. Cottini, *Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2 (2), 2014, pp. 10-20.

³⁴ Cfr. A. Vasquez, F. Oury, *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.

³⁵ Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson, 2008.

tività di rappresentazione grafica nel piccolo gruppo che conclude l'episodio di innesco dell'intero percorso formativo. Alessio, essendo coinvolto come protagonista nell'apertura della scatola regalata alla classe da Alice, ha la possibilità di ricevere positive gratificazioni affettive. Nella seconda sequenza del progetto, tutta la classe partecipa, insieme alla classe parallela dello stesso plesso, al progetto d'Istituto *Dalla parte dei bambini*. Ad entrambe le classi, suddivise per gruppi misti, vengono proposte attività relative alle diverse forme di comunicazione che impegnano gli alunni a creare, con la guida delle insegnanti, slogan, canzoni rap, filastrocche, rime, rappresentazioni grafico-pittoriche riferite al tema dei diritti umani. Successivamente all'elaborazione e alla produzione degli elaborati creativi, mediante l'utilizzo di differenti linguaggi (musicale, narrativo, artistico, verbale, iconico, ecc.), il team docente stimola il confronto con i compagni della classe parallela sul materiale realizzato e sull'efficacia comunicativa dello stesso. Gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, utilizzano i tablet a disposizione della classe divertendosi e approfondendo il tema dei diritti dei bambini tramite l'uso di giochi online free. In tale fase, Alessio mette a disposizione del gruppo le sue abilità digitali che costituiscono una risorsa sia per sé stesso, sia per i coetanei. Nel terzo step progettuale il gruppo-classe viene orientato a preparare delle mini interviste sul tema dei diritti dei bambini da somministrare agli adulti (genitori, conoscenti e coetanei), ispirate alla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*³⁶. L'ultima attività si svolge in concomitanza della giornata del 20 novembre dedicata ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza promossa dall'UNICEF. Tale pregevole iniziativa consente l'allestimento di una mostra finale, nei locali della scuola primaria, dove vengono esposte e valorizzate le produzioni personalizzate dei bambini relative alle tematiche proposte in occasione della giornata mondiale dei diritti di tutti i bambini. Durante lo spazio dedicato alla mostra, i visitatori potranno visualizzare un "corto" realizzato con immagini, suoni e musiche relative alle attività formative precedenti, a conclusione del progetto educativo svolto dagli alunni e dalle alunne. A turno, durante gli orari di apertura dell'esposizione, aperta alla cittadinanza, i bambini svolgono la funzione di guide junior, illustrando ai visitatori i prodotti artistici e le loro caratteristiche. Alessio contribuisce a creare il manifesto digitale dell'evento a testimonianza dell'aderenza entusiastica a tutto il percorso didattico. Al fine di potenziare le capacità metacognitive, le docenti propongono agli alunni schede di autovalutazione, composte da brevi item differenziati³⁷ riferiti alla partecipazione alle attività svolte, alla collaborazione con il gruppo dei pari, alla comprensione dei contenuti dell'unità d'apprendimento, ecc.

La documentazione del progetto è realizzata tramite reportage fotografico e video, pubblicato sul sito della scuola, report narrativi delle insegnanti e della tirocinante universitaria di Scienze della Formazione Primaria. In ottica autovalutativa, le docenti redigono un report narrativo finalizzato a svolgere una revisione critica del proprio operato, in modo da adottare eventuali revisioni e/o modifiche in prospettiva riflessiva, assumendo consapevolezza degli effetti indesiderati e proponendo adattamenti migliorativi.

³⁶ ONU, *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia>, 1989, consultato in data 15/01/2023.

³⁷ L. d'Alonzo, A. Monauni, *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*, Brescia, Scholé, 2021.

In sintesi, dalle esperienze scolastiche descritte il linguaggio narrativo inclusivo, veicolato dal ruolo metabelico del docente specializzato³⁸, rappresenta una pratica comunicativo-espressiva orientata alla ricomposizione e all'emancipazione della persona con bisogni speciali. Il carattere multidimensionale, dinamico e flessibile dell'approccio narrativo tende a valorizzare il carattere originale e irripetibile di ciascun alunno, permettendogli di rivelarsi a sé stesso e agli altri entrando in relazione con la propria e nuova narrazione di sé, al di là dei limiti del deficit e della condizione di svantaggio, evitando di identificarsi e essere identificati esclusivamente con essi³⁹. Da qui la necessità di sviluppare percorsi didattici individualizzati, personalizzati e differenziati nel tentativo di soddisfare la pluralità e la complessità dei bisogni educativo-formativi di tutti e di ciascuno, promuovendo e favorendo, nella diversificazione e nella differenziazione dei metodi, dei contenuti, delle relazioni, dei materiali, dell'uso dei tempi e degli spazi, delle strategie didattiche, delle relazioni tra pari, del ruolo dei docenti, dei linguaggi (narrativo, motorio, musicale, matematico, teatrale, ecc.), l'incremento a livello di apprendimento e di partecipazione quali aspetti imprescindibili dell'autentica inclusione scolastica e sociale di tutti gli alunni⁴⁰.

Se inclusione fa rima con personalizzazione essa diventa il dispositivo con cui il docente rende tangenti e coattive le traiettorie personalizzate dei singoli studenti. L'inclusione è la predisposizione di dispositivi che permettono di coniugare le specifiche risorse e le specifiche traiettorie e di renderle generative in un processo interattivo⁴¹.

4. Conclusioni

Partendo dall'esplorazione della didattica narrativa⁴² quale stimolante e preziosa fonte di motivazione e di interesse, è necessario che l'intervento educativo-formativo si avvalga delle potenzialità comunicative dei diversi linguaggi espressivo-comunicativi, volti a caratterizzare democraticamente una preziosa rotta pedagogica a misura di alunno, aperta a tutti e a ciascuno⁴³. Nel valorizzare e potenziare il linguaggio narrativo, come si evince dagli itinerari educativo-didattici illustrati in precedenza, il docente di sostegno adotta un prezioso strumento di lavoro per progettare esperienze formative scolastiche di qualità accessibili a tutti⁴⁴.

³⁸ Cfr. A. Canevaro, D. Ianes, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Trento, Erickson, 2019.

³⁹ Cfr. A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.

⁴⁰ Cfr. P. Gaspari, P. Sandri, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

⁴¹ P.G. Rossi, C. Giacconi, *L'inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in "Scuola Italiana Moderna", 2, 2015, p. 76.

⁴² Cfr. F. Bocci, F. Franceschelli, *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", II (1), 2014, pp. 145-163.

⁴³ Cfr. M. Buccolo, F. Pilotti, A. Travaglini, *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

⁴⁴ Cfr. CAST, *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2, in <http://udlguidelines.cast.org>, 2018,

L'insegnante specializzato nella scuola primaria è interessato a orientare il suo stimolante intervento verso la scelta e la proposta di buone prassi narrative, mirate a potenziare la qualità della relazione educativa e a soddisfare l'aderenza dei bambini e delle bambine alle storie. In tal modo, viene favorita la creazione di progetti e di attività laboratoriali dedicati alla fiaba, al mito, alla poesia, alle emozioni, all'oralità, all'espressività artistica in senso lato, nella prospettiva dello sviluppo del pensiero metaforico-simbolico, della cura dei personali processi psico-affettivi in un contesto significativo, in grado di tenere positivamente conto delle caratteristiche e delle esigenze formative degli allievi (stili di apprendimento, interessi e preferenze, autonomia e autodeterminazione) mediante le attività inclusive progettate⁴⁵.

La funzione cruciale dell'insegnante di sostegno nel facilitare la co-costruzione di una classe-comunità inclusiva, all'interno di una scuola innovativa⁴⁶, in cui ogni sapere e ogni esperienza assume pari dignità e può essere utile per l'apprendimento di tutti e tutte, trova nella narrazione un dispositivo orientato nella direzione dell'equità e della giustizia sociale. Come sostengono opportunamente Canevaro e Malaguti "l'inclusione sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di polis (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno"⁴⁷.

5. Bibliografia di riferimento

Biffi E., *Il metodo autobiografico*, in H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson, 2015, pp. 27-52.

Bocci F., *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2021.

Bocci F., Franceschelli F., *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", II (1), 2014, pp. 145-163.

Booth T., Ainscow M., *Il nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2014.

Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Buccolo M., Pilotti F., Travaglini A., *Una scuola su misura. Progettare azioni di didattica inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

consultato in data 15/01/2023; L. Cottini, *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti, 2019; A. Mangiatori, *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*, Milano, Guerini Scientifica, 2019; A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

⁴⁵ Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2022.

⁴⁶ Cfr. L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

⁴⁷ A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", II (2), 2014, p. 102.

- Caldin R., *Inclusione*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 259-264.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Canevaro A., *Accompagnare nel progetto di vita*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 5 (4), 2006, pp. 331-339.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson, 2008.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013.
- Canevaro A., Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", II (2), 2014, pp. 97-108.
- Canevaro A., lanes D., *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Trento, Erickson, 2019.
- Canevaro A., lanes D., *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.
- CAST, *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2, in <http://udlguidelines.cast.org>, 2018, consultato in data 15/01/2023.
- Cottini L., *Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2 (2), 2014, pp. 10-20.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- Cottini L., *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti, 2019.
- d'Alonzo L., Monauni A., *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*, Brescia, Scholé, 2021.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- de Anna L., Rossi C., Mazzer M., *Inclusione, narrazione e disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*, Bologna, Cafagna, 2018.
- Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.
- Demetrio D., *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Milano, Mimesis, 2017.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Gaspari P., *Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto*, in A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 29-45.
- Gaspari P., *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2017.
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Roma, Anicia, 2020.
- Gaspari P., *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

- Gaspari P., Sandri P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras, 2015.
- lanes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson, 2022.
- lanes D., Cramerotti S., *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Trento: Erickson, 2015.
- lanes D., Demo H. (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- lanes D., Demo H., *Speciale normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.
- Mangiatordi A., *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*, Milano, Guerini Scientifica, 2019.
- Medeghini R., Fornasa W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Montanari M., *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- OECD, *The framework for policy action on inclusive growth*, in <https://www.oecd.org/mcm-2018/documents/C-MIN-2018-5-EN.pdf>, 2018, consultato in data 15/01/2023.
- OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2004.
- ONU, *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia>, 1989, consultato in data 15/01/2023.
- Rossi P.G., Giaconi C., *L'inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in "Scuola Italiana Moderna", 2, 2015, pp. 76-78.
- Pavone M., *Insegnante di sostegno "specialista" della disabilità e dell'inclusione?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14 (2), 2015, pp. 93-96.
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015.
- Pignotti C., Marfoglia A., Giaconi C., Capellini S.A., *La narrazione come strumento euristico: riflessioni e prospettive di pedagogia speciale*, in A. Marfoglia, A. D'angelo, N. del Bianco, *Sistemi Formativi Integrati e persone con disabilità: sfide, progetti e storie per studenti in formazione*, Beaubassin, Edizioni Accademiche Italiane, 2020, pp. 111-131.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Staccioli G., *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*, Roma, Carocci, 2010.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze, Firenze University Press, 2006.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Spagna, Salamanca, in http://www.une-sco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, 1994, consultato in data 15/01/2023.

Vasquez A., Oury F., *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, 2010.

Zappaterra T. (a cura di), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Milano, Guerini Scientifica, 2022.

Zappella M., *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*, Milano, Feltrinelli, 2021.

Data di ricezione dell'articolo: 22 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 24 aprile e 9 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 11 maggio 2023