

The role of the traineeship mentor in the undergraduate education of the support teacher

Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato

Mirca Montanari^a, Giorgia Ruzzante^{b,1}

^a *Università degli Studi di Urbino*, mirca.montanari@uniurb.it

^b *Libera Università di Bolzano*, giorgia.ruzzante@unibz.it

Abstract

This contribution, of theoretical nature, proposes some ideas about the practical traineeship of the support teacher, as *situational learning*, included in a path of university specialization that aims to expand knowledge and cultural and professional skills, in an inclusive perspective, promoting generative learning through the opportunity of a fertile experience born from the virtuous interweaving between university and school. In this context, it becomes essential the competent role of the traineeship mentor in the initial training of the support teacher, inevitably influenced by the unexpected and dramatic historical event of the Covid-19 pandemic, the cause of complex problems and current socio-educational emergencies.

Keywords: inclusion; traineeship; support teacher; traineeship mentor; pandemic.

Sintesi

Il presente contributo, di carattere teorico, propone alcuni spunti di riflessione in ordine al tirocinio del docente di sostegno, come *apprendimento in situazione*, inserito in un percorso di specializzazione universitaria che mira ad espandere conoscenze e competenze culturali e professionali, in prospettiva inclusiva, promuovendo l'apprendimento generativo tramite l'opportunità di una fertile esperienza nata dall'intreccio virtuoso tra università e scuola. In tale contesto, diventa imprescindibile il competente ruolo del tutor di tirocinio nella formazione iniziale dell'insegnante specializzato, inevitabilmente influenzata dall'imprevisto e drammatico evento storico mondiale della pandemia da Covid-19 causa scatenante di complesse problematiche e emergenze socio-educative attuali.

Parole chiave: inclusione; tirocinio; docente specializzato; tutor di tirocinio; pandemia.

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuire i paragrafi 1, 2 e 3; a Giorgia Ruzzante i paragrafi 4, 5 e 6.

1. Introduzione

L'inaspettato evento epocale dell'emergenza epidemiologica da Coronavirus ha spezzato gli usuali e canonici parametri che regolano le relazioni dell'*homo oeconomicus* (Stuart Mill, 2006) e con esse alcune delle dimensioni pregnanti della contemporaneità. La globalizzazione dell'economia, l'iper sviluppo tecnologico della società post-complessa, la compressione dello spazio e la modificazione del tempo nelle comunicazioni (Augé, 2008) sono alcuni dei fenomeni che hanno preceduto e accompagnato questa fase ristrutturando le esperienze tra gli esseri umani mediante nuove, scioccanti e traumatiche modalità come il lockdown e il distanziamento sociale con pesanti conseguenze psico-emotive e scolastiche su bambini e adolescenti (Vicari & Di Vara, 2021). Di fronte alla complessità delle inconsuete e inedite emergenze sanitarie, politiche, sociali, culturali, storiche, educative alle quali la scuola è chiamata a dare concrete risposte, secondo una logica non lineare ma multiprospettica, i saperi, le conoscenze il bagaglio professionale dei docenti comportano una rinnovata formazione, un profilo culturale e etico orientato alla piena espressione di un nuovo diritto di cittadinanza e alla realizzazione di un nuovo umanesimo, come proposto da Morin (Morin & Zagrebelsky, 2012), in grado di determinare la possibilità di rigenerare la solidarietà e la responsabilità. Oggi più che mai insegnare è una professione complessa che, nella società liquida (Bauman, 2020), globalizzata, digitalizzata (Accoto, 2017), minata dall'intelligenza artificiale (Sadin, 2019), necessita di un continuo e specifico aggiornamento del profilo professionale, culturale, relazionale e gestionale. All'insegnante si richiede, oltre alla padronanza didattica e didattico-disciplinare, un'adeguata formazione in grado di rafforzare e integrare le specifiche competenze della professione docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative e digitali (Ranieri, 2018) al fine di favorire un qualificato apprendimento e generare un'attiva e responsabile partecipazione all'interno della democratica comunità di pratiche educative (Wenger, 2006).

2. La formazione dell'insegnante specializzato ai tempi del Coronavirus

Le profonde e complesse perturbazioni sociali, economiche, politiche, istituzionali, tecnologiche, religiose, sanitarie dovute all'emergenza epidemiologica Covid-19 hanno prodotto una nuova idea di mondo (Giaccardi & Magatti, 2020) con una ricaduta, inevitabilmente preoccupante, anche sui contesti educativi, creando un forte e, per alcuni tratti, sovversivo impatto sui processi formativi. Le drammatiche conseguenze della pandemia, associate al permanere attuale dello stato di emergenza sanitaria, hanno notevolmente contribuito a trasformare gli assetti scolastici rendendo obbligatoria (durante il 2020 per tutti gli ordini di scuola e nel 2021 solo per la scuola superiore) l'adozione della didattica a distanza (Gui & Morosini, 2020), provocando l'allarmante rischio di una *generazione perduta* (Unicef, 2020) e la ridotta partecipazione e/o esclusione alle attività educative on line degli alunni con *bisogni educativi speciali* (Ianes – in Gervasio, 2021; Pierro, 2020). La didattica, ripensata nelle sue strategie e riadattata nei suoi obiettivi formativi, ha tentato, nonostante gli evidenti limiti, di diversificare le modalità di lezione (sincrona e asincrona), di selezionare e gestire con attenzione i materiali e i contenuti di studio (Montanari, 2020a) in nome di una rimodulata e ristrutturata professionalità docente. In tale prospettiva, la complessità delle nuove emergenze educative, tra le quali il distanziamento sociale (Philippopoulos-Mihalopoulos, 2020), la didattica emergenziale (Save the Children, 2021), il *digital divide* (Selva, 2020), la dispersione scolastica aggravata dalla pandemia (Rocchi, 2020), le criticità dell'inclusione scolastica (Ianes &

Dell'Anna, 2020), sollecita tutti i docenti ad acquisire un elevato gradiente di flessibilità didattico-organizzativa, un atteggiamento prevalentemente riflessivo nei confronti della pratica professionale, l'adozione di strumenti educativo-didattici personalizzati all'interno di una progettazione inclusiva tesa a valorizzare tempi e modi singolari degli allievi in un clima cooperativo e co-costruttivo, in ordine allo sviluppo e al rinforzo delle conoscenze e delle competenze. Gli insegnanti assumono, quindi, il fondamentale compito di porre particolare attenzione alla centralità degli alunni, nelle loro forme di differenze e di diversità, di garantire il loro successo formativo (Frabboni & Baldacci, 2004), di attivare processi di promozione della persona, di prendersi adeguata cura degli aspetti cognitivo-relazionali-esperienziali e delle diversità emotivo-affettivo-cognitive che possono causare momenti di *défaillance*, fragilità e problematicità nei processi di apprendimento (Bertolini & Caronia, 2015), nell'elaborazione delle informazioni e nella strutturazione e equilibratura della vita emozionale (Lucangeli, 2019). Il docente inclusivo, come indicato dall'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), è investito di forti responsabilità educativo-formative basate sull'assunto che "ogni educazione è co-educazione" (Freire, 1980, p. 63). L'inderogabile necessità di ripensare e di rivisitare le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare-ostacolare l'inclusione (normativi, istituzionali e organizzativi) (Caldin & Cinotti, 2020), incide profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, di *tutti* gli alunni nell'ottica dell'accettazione del deficit e della riduzione dell'handicap (Canevaro, 1999), ovvero nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale, culturale e scolastica. Nello specifico, la formazione iniziale dell'insegnante di sostegno (Zappaterra, 2014) prevede un significativo tirocinio guidato che, accanto alle conoscenze disciplinari e psico-pedagogiche, leghi strettamente la dimensione teorica a quella pratica in contesti formativi nei quali è possibile esercitare il gioco del pensiero in azione e dell'azione pensata (Dewey, 1938/2014).

3. Il tirocinio nel corso di specializzazione per il sostegno come esperienza formativa inclusiva

Il tirocinio universitario quale elemento strutturale nei percorsi formativi per i futuri docenti, curricolari e specializzati, rappresenta una fondamentale e dialettica esperienza di apprendistato conoscitivo e di pratica riflessiva orientata a sviluppare atteggiamenti critici e di ricerca, ad affrontare le complesse esperienze educative offerte dagli attuali scenari socio-culturali, ad interpretare e a rispondere concretamente alle situazioni, ai comportamenti, alle dinamiche contingenti, ad assumere un prioritario ruolo nell'osservare, nel partecipare, nel valutare le pratiche didattico-educative inclusive attivate in classe. Il tirocinio diventa, quindi, lo spazio operativo che, valorizzando l'apprendimento esperienziale, si nutre di teoria e prassi secondo un circuito virtuoso nel quale le conoscenze, le abilità e le competenze contribuiscono alla verifica dei saperi teorici in situazioni reali, all'analisi, alla rivisitazione, all'innovazione e all'evoluzione delle prassi educativo-didattiche e alla costruzione di nuovi contesti d'apprendimento funzionali ai bisogni *speciali* di tutti gli alunni (Montanari, 2020b). Il profilo di ricercatore dell'insegnante specializzato, sostenuto dalla riflessione e dalla meta-riflessione sull'azione e nel corso dell'azione (*reflection-on-action*; *reflecton-in-action*; *reflection on reflection-in-action*) (Schön, 2006) e dall'intenzionalità nell'imparare ad apprendere dalla propria esperienza trova nel tirocinio universitario, promosso all'interno degli attuali percorsi di formazione per le attività di sostegno, un efficace *luogo* e *strumento* formativo

per sperimentarsi nel nome della logica inclusiva connotata di consapevolezza progettuale, di flessibilità organizzativa e di mentalità cooperativa nel rispetto dei diritti fondamentali di cittadinanza attiva, di piena partecipazione e di appartenenza di *tutti* e di *ciascuno*. La formazione del docente specializzato non può prescindere dalla maturazione di abilità e competenze utili per realizzare la scuola inclusiva (Cottini, 2014) in grado di fornire ad *ogni* alunno risposte formative adeguate e funzionali rispetto agli specifici bisogni educativi (Valenti, 2012), speciali e non, realizzando costruttivi cambiamenti e profonde innovazioni, soprattutto nell'adozione di modelli alternativi di insegnamento fondamentali per la creazione di un luogo di apprendimento altamente significativo e evoluto per *tutti*, costituito da spazi e tempi consoni a livello di benessere raggiunto all'interno del gruppo-classe (d'Alonzo, 2020) utilizzando strategie educativo-didattiche caratterizzate da uno stile autenticamente cooperativo, da una didattica *speciale* integrata a quella comune, non separata dal lavoro collegiale svolto in aula. In tal senso, il tirocinio potenzia di nuovi e significativi contenuti l'iniziale bagaglio formativo dell'insegnante specializzato teso ad acquisire un'elevata crescita professionale (de Anna, Gaspari, & Mura, 2015) relativamente alle tematiche della Pedagogia e della Didattica speciale inclusive rivolte al riconoscimento di ciò che l'alunno con *bisogni educativi speciali* riesce a fare, ovvero le sue potenzialità e non solo le difficoltà, per formulare efficaci e flessibili itinerari progettuali da proporre a tutta la classe in risposta alle nuove e inedite situazioni di apprendimento, alla luce dei drammatici eventi nell'attuale società iper-complessa. In questo senso, il tirocinio deve potersi configurare come luogo di vita e di cultura proiettato verso la promozione di percorsi plurali e trasformativi in grado di favorire il potenziamento del *sapere*, *saper fare*, *saper essere* e *saper sentire* intesi come inscindibili momenti della formazione del docente specializzato nella prospettiva della scuola inclusiva (Canevaro, 2013).

4. Il tutor di tirocinio universitario come agente promotore del processo d'inclusione

A livello di politiche scolastiche, si torna a discutere, periodicamente e criticamente, sulla formazione e sul ruolo che dovrebbero assumere i docenti specializzati all'interno del contesto scolastico italiano. Il lavoro dell'insegnante specializzato è, infatti, spesso alla ricerca di una salda e riconosciuta identità professionale e culturale (Ianes, 2014). Nell'attuale percorso formativo del corso di specializzazione, del quale si è avviato il V ciclo, il tirocinio utilizza modalità e dispositivi formativi simili ai percorsi previsti per il Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria e per quelli relativi ai passati TFA (Tirocinio Formativo Attivo) per la scuola secondaria. Si tratta, nello specifico, di un percorso articolato in due momenti distinti e complementari ossia la dimensione del tirocinio indiretto, curata da un tutor selezionato dall'università, e quella del tirocinio diretto, da svolgersi all'interno della scuola accogliente con un insegnante mentore avente il compito di accompagnare lo studente nell'esperienza sul campo all'interno dell'istituzione scolastica. L'articolazione integrata nel percorso tra insegnamenti, laboratori (Montanari & Ruzzante, 2020) e tirocinio diretto-indiretto consente, fin da subito, al docente in formazione di rinforzare le teorie derivanti dai diversi saperi proposti nel corso di specializzazione con la pratica didattica, osservando e sperimentando concretamente all'interno dei contesti scolastici metodologie, strategie e valutazioni, imparando così a *incontrare*, a conoscere dal vivo gli alunni con disabilità e a *leggere* i contesti scolastici declinati in ottica inclusiva secondo logiche di elevata flessibilità, in dinamica evoluzione. Il tutor universitario, in qualità di supervisore competente, è colui che ha il compito di condurre il tirocinante, in maniera graduale e consapevole, a

comprendere, promuovere e tentare di realizzare il complesso sistema dell'inclusione. Si tratta di un ruolo impegnativo, ma anche foriero di gratificazioni come quello di accompagnare gli insegnanti in formazione iniziale, i futuri colleghi, verso l'acquisizione di abitudini mentali di natura critica e complessa per riflettere costantemente sugli eventi educativi e per riconoscere la validità dell'incontro dialettico con nuovi saperi, competenze e vissuti. Definire la figura del tutor universitario non è cosa semplice né univoca, in quanto tale ruolo si gioca all'interno della relazione che si crea con il proprio gruppo di studenti in formazione. I suoi compiti si esplicitano principalmente nelle azioni di accompagnamento, confronto, riflessione, valutazione condivisa in gruppo delle pratiche didattiche osservate, costruzione degli strumenti di osservazione delle dinamiche inclusive in aula, consulenza e supporto nella stesura del progetto di tirocinio da realizzare successivamente all'interno della classe e nell'elaborazione degli strumenti riflessivi per l'affinamento delle polyvalenti e multidimensionali competenze dell'insegnante specializzato in formazione. Il tutor promuove nel futuro docente specializzato la consapevolezza della specificità del proprio profilo professionale, assumendo un ruolo attivo di riferimento costante da assumere nella pratica, capace di andare oltre le logiche dell'insegnamento escludente e evitando i fenomeni di *push/pull out* (Dal Zovo & Demo, 2017). Come afferma giustamente M. Baldacci (2015) il tirocinio "rappresenta il momento in cui l'integrazione tra sapere, saper fare e pensare [...] precipita nel contesto professionale reale" (p. 42). In questo modo, teoria e prassi, sinergicamente e non in maniera sequenziale e lineare, fanno parte della formazione, iniziale e permanente, di tutti i docenti, curricolari e specializzati. Compito del tutor di tirocinio è, dunque, quello di esplicitare gli impliciti delle azioni educativo-didattiche inclusive e al contempo di formare l'insegnante di sostegno quale professionista riflessivo, promotore di un agire riflessivo per *dire la pratica* (Mortari, 2010), ossia il pensare e riflettere prima, durante e dopo la propria attività professionale, in ottica di autovalutazione degli strumenti progettuali inclusivi ripensando opportunamente alla didattica in direzione inclusiva. Il qualificato supporto dei tutor consente ai docenti specializzandi di affacciarsi nel complesso mondo della disabilità con la consapevolezza che ciò richiede un sinergico e costruttivo impegno di cura, al fine di maturare un adeguato contenimento emotivo e la possibilità di esplicitare la vasta gamma di vissuti scolastici positivi e negativi, punti di forza e criticità del proprio profilo professionale di insegnante in formazione. Il tutor universitario svolge il difficile e delicato ruolo di collegamento tra la teoria e la pratica, tra due mondi differenti che, talvolta, faticano a comunicare tra loro: la scuola da un lato e l'Università dall'altro. La ricerca scientifica necessita, infatti, di essere implementata all'interno di contesti di vita scolastica reale per assurgere ad una valenza di pratica costruttiva. Nell'inclusione il *focus* dell'attenzione non riguarda più il singolo alunno con disabilità e il suo deficit da *normalizzare*, ma la necessità di operare per la creazione di un contesto inclusivo secondo varie prospettive, in primis l'*Universal Design for Learning* (Savia, 2016). Risulta molto semplice e riduttivo operare secondo il rapporto diadico tra l'alunno e l'insegnante di sostegno, mentre la predisposizione di didattiche inclusive richiede la complessa realizzazione dell'intervento educativo-didattico nel gruppo-classe con il supporto dei pari, considerando l'impossibilità di scindere le dimensioni dell'apprendimento da quelle sociali, relazionali e emotive. Il tirocinio come momento di riflessione prima, durante e dopo la pratica professionale, consente di sperimentarsi in prima persona come insegnante specializzato *in fieri* all'interno di una situazione protetta, secondo un profilo professionale molto complesso sia sul piano delle competenze richieste, sia per l'inevitabile coinvolgimento a livello personale che comporta il confronto con le differenze e le diversità. Mediante la riflessione su quanto osservato in classe, si comincia a delineare la figura del docente quale *professionista riflessivo* di cui parla Schön (2006), capace di riflettere sulle pratiche didattiche messe in atto e in grado di

potenziare processi di sviluppo professionale in ottica inclusiva. L'osservazione all'interno dei contesti scolastici di *un'inclusione possibile*, seppur difficile in tempi di pandemia, consente al futuro docente di intravedere un concreto sé professionale in azione anche di fronte alle diversificate e emergenziali problematiche. Importante è far interiorizzare ai docenti la necessità di essere all'interno delle istituzioni scolastiche, nelle quali si troveranno ad operare, delle *sentinelle dell'inclusione*, capaci di cogliere la potenzialità delle scelte educative adottate. In Italia si è giustamente privilegiata la formazione del docente inclusivo con specializzazione polivalente, evitando l'insegnamento settoriale e segmentato di specifiche metodologie tecnologico-digitali per singola disabilità (Mura & Zuru, 2016) che vengono demandate alla formazione in servizio, ossia a ciò che P. Gaspari (2015) definisce "una competenza speciale ma non specialistica" (p. 43). L'insegnante di sostegno, in qualità di agente inclusivo, necessita di una continua formazione in servizio, in quanto le peculiari competenze da acquisire in merito a determinate disabilità (in maniera particolare, le disabilità sensoriali e i disturbi dello spettro autistico) si attuano a seconda degli alunni con i quali, di volta in volta, ci si trova ad operare in virtù del fatto che il ruolo del docente specializzato non è più solo e soltanto quello di prendersi cura con empatia degli alunni con disabilità, ma di creare all'interno del contesto scolastico prassi inclusive. La relazione educativa con la disabilità richiede l'adozione flessibile di prassi educativo-didattiche inclusive e, per fare ciò, è necessario che l'insegnante di sostegno acquisisca un ampio repertorio metodologico al quale attingere (lavoro di gruppo, *peer tutoring*, didattica laboratoriale, semplificazione dei libri di testo, etc.). Il docente specializzato può diventare, in tal modo, risorsa per l'intera comunità scolastica, non soltanto per gli alunni con disabilità o con difficoltà, ma per tutti gli allievi e per i colleghi curricolari, in quanto promotore di percorsi didattici inclusivi di personalizzazione, individualizzazione e differenziazione rivolti, con partecipata intenzionalità, a tutta la classe-comunità d'apprendimento (Cottini, 2018). S. Nocera (2014) afferma che i docenti specializzati devono essere "mediatori a livello didattico dell'inclusione tra gli insegnanti curricolari e gli alunni con e senza disabilità" (p. 149). L'inclusione può diventare, così, una chiave di volta per condurre la scuola in direzione del Goal 4 dell'Agenda 2030: "fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti" (UN, 2015, p. 17).

5. Il tutoring nella percezione dei docenti in formazione

Durante l'esperienza formativa del tirocinio il futuro docente specializzato è costantemente accompagnato e monitorato da entrambi i tutor, universitari e scolastici, che gli consentono di proporre e di condividere progettazioni didattiche e attività auto-riflessive relative alla pratica professionale che, se rielaborata criticamente, può favorire lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di metodi e strategie in grado di promuovere inclusione. Il tutor dei tirocinanti, quale testimone privilegiato del monitoraggio del tirocinio scolastico, rappresenta una figura fondamentale nella costruzione di una *forma mentis* inclusiva e di buone prassi didattiche. La compilazione degli strumenti di riflessione critica, quali il diario di bordo, frutto di una rielaborazione partecipata dei momenti di osservazione della vita di classe, è costantemente monitorata dai tutor universitari e scolastici che sollecitano gli specializzandi ad individuare barriere e facilitatori all'interno del contesto educativo riguardo la qualità della progettazione, dell'azione e della valutazione dei percorsi didattici in prospettiva inclusiva. I tutor, nel supportare attentamente l'iter formativo del docente specializzato in merito alla comprensione di ciò che l'alunno con disabilità sa *fare* o non *sa ancora fare* ma, soprattutto, ai possibili livelli di sviluppo raggiunti nell'ottica del *potrei*

fare se e con, sono artefici di quell'accompagnamento competente che contribuisce a creare motivazione, consapevolezza, ruolo e identità professionale. La compilazione dei documenti operativi di tirocinio permette un'attenta, sistematica riflessione e problematizzazione della realtà scolastica indagata, in ottica professionale, al fine della creazione di contesti effettivamente inclusivi che coinvolgano in modo attivo e coevolutivo (Canevaro, 2006) sia tutti gli alunni che i docenti. La guida professionalizzante dei docenti-tutor diventa una vera e propria azione di accompagnamento competente per la realizzazione di contesti scolastici inclusivi. Grazie all'analisi, all'organizzazione e alla revisione delle informazioni raccolte o generate dall'osservazione, dall'esperienza e dalla riflessione; alla formulazione di giudizi autonomi guidati dall'azione; alla verifica e alla risoluzione di problemi sul campo derivati dalle pratiche di tirocinio diretto-indiretto, i futuri docenti specializzati vengono orientati allo sviluppo di competenze analitiche, metacognitive e autoriflessive determinanti per l'agire professionale responsabile (Anello & Ferrara, 2018). Il dialettico e quotidiano confronto con i tutor permette agli specializzandi di compiere significative riflessioni sulle motivazioni della scelta di intraprendere tale complessa professione per favorire la nascita o il potenziamento di contesti abilitanti finalizzati a rimuovere ostacoli e barriere e ad incentivare buone prassi a scuola consentendo il passaggio guidato dalle culture alle pratiche didattiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

6. Conclusioni

La formazione dei docenti è un tema-chiave per costruire la scuola di qualità, soprattutto in un frangente storico-culturale ad alto impatto emergenziale dovuto all'allarmante permanere della condizione epidemiologica. Il V ciclo del Corso di specializzazione, probabilmente l'ultimo strutturato nella modalità attuale, aggiunge alla complessità del curriculum l'erogazione, prevalentemente a distanza, dei percorsi e le difficoltà nello svolgimento del tirocinio dovute alla pandemia. Maggiore attenzione deve essere posta a livello dell'amministrazione scolastica centrale sull'effettiva efficacia di tali percorsi formativi, per colmare il gap tra normativa e pratiche didattiche presente nel nostro Paese (Associazione Trelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli, 2011). Importante è monitorare i cambiamenti intervenuti tra *pre* e *post* corso, soprattutto per quanto riguarda le pratiche didattiche inclusive effettivamente messe in atto all'interno dei contesti scolastici. La formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio, è infatti lo strumento principale per poter co-costruire un'efficace e sostanziale scuola inclusiva (Caldin, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Accoto, C. (2017). *Il mondo dato. Cinque brevi lezioni di filosofia digitale*. Milano: Egea.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Anello, F., & Ferrara, G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno: centralità del lavoro progettuale. *MeTis*, 8(2), 330–359.

- Associazione Trelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Augé, M. (2008). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Baldacci, M. (2015). Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia oggi*, 2, p. 40–48.
- Bauman, Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (Ed.). (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2020). Inclusione. In *Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti* (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10–20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11–19.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1), 45–60.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1938).
- Frabboni, F., & Baldacci, M. (Eds.) (2004). *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gervasio, F. (8 febbraio 2021). *Un terzo degli alunni con disabilità perso con la didattica a distanza e perse le relazioni con i compagni. Intervista a Dario Ianes*. <https://www.orizzontescuola.it/un-terzo-degli-alunni-con-disabilita-perso-con-la-didattica-a-distanza-e-perse-le-relazioni-con-i-compagni-intervista-a-dario-ianes> (ver. 15.04.2021).

- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Gui, M., & Morosini, E. (2020). Didattica a distanza e trasformazione della scuola durante e dopo l'emergenza coronavirus. *Bricks*, 2, 178–183. http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2020/06/2020_02_22_Gui.pdf (ver. 15.04.2021).
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Dell'Anna S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109–128.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Montanari, M. (2020a). L'epoca del Coronavirus. Effetti collaterali sulla didattica? *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 76–90.
- Montanari, M. (2020b). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335–349.
- Morin, E., & Zagrebelsky, G. (2012). Comunità planetaria e nuovo umanesimo. In C. Simonigh (Ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario* (pp. 23-45). Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica*. Milano: Mondadori.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 150–160.
- Nocera, S. (2014). I docenti per il sostegno mediatori didattici dell'inclusione. In D. Ianes (Ed.), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (pp. 147-152.). Trento: Erickson.
- Philippopoulos-Mihalopoulos, A. (2020). Covid, la malattia etica. *Calumet-intercultural law and humanities review*, 77–80. http://www.windogem.it/calumet/upload/pdf/mat_95.pdf (ver. 15.04.2021).
- Pierro, M. (2020). *Con la Didattica a distanza niente lezioni per 70mila studenti disabili*. <https://ilmanifesto.it/con-la-didattica-a-distanza-niente-lezioni-per-70-mila-studenti-disabili> (ver. 15.04.2021).
- Ranieri, M. (Ed.). (2018). *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola*. Roma: Aracne.
- Rocchi, F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo. Le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *il Mulino*, 69(4), 655–661.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale*. Roma: Luiss University Press.

- Save the Children (2021). *I giovani ai tempi del coronavirus*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Selva, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2), 463–483.
- Stuart Mill, J. (2006). *Principi di economia politica*, Torino: UTET.
- UN. United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1, 25 September 2015. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf (ver. 15.04.2021).
- Unicef. United Nations Children's Fund (2020). *Averting a lost COVID generation. A six-point plan to respond, recover and reimagine a post-pandemic world for every child*. <https://www.datocms-assets.com/30196/1607940997-averting-a-lost-covid-generation.pdf> (ver. 15.04.2021).
- Valenti, A. (2012). *Esigenze educative speciali a scuola. Strumenti di conoscenza e di valutazione*. Roma: Monolite.
- Vicari, S., & Di Vara, S. (Eds.). (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zappaterra, T. (2014). Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo dia-cronico. *MeTis*, 4(1). <http://dx.doi.org/10.12897/01.00040> (ver. 15.04.2021).