

Included: Narratives of a teacher training course, narrating  
inclusion through training and gaming  
Inclusi: Narrazioni di un percorso di formazione per insegnanti,  
dalla formazione al gioco per narrare l'Inclusione

---

Fabio Filosofi

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento – fabio.filosofi@unitn.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7986-6795>

Helga Ballardini

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento– helga.ballardini@unitn.it  
<https://orcid.org/0000-0002-3603-9551>

Michele Marangi

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore – michele.marangi@unicatt.it  
<https://orcid.org/0000-0003-2013-5079>

Silvia De Vogli

Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine - Aree Cultura, Cura, Educazione –  
silvia.devogli@consolida.it

Paola Venuti

Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università di Trento – paola.venuti@unitn.it  
<https://orcid.org/0000-0002-1827-0549>

---

#### ABSTRACT

This article describes the experiential workshop *INCLUSI* carried out by a group of Italian teachers and educators which focused on promoting an inclusive perspective within the school environment. Using a methodology based on storytelling, learning by doing and cooperative learning. Participants shared their knowledge on story-telling and representation to co-construct their own vision of inclusion. Group reflection encouraged workshop participants to start from personal experiences and gradually build their own guidelines for a more inclusive pedagogy. The workshop culminated with the creation of a game on inclusion, which prompts teachers and educators to reflect together on how to respond to various emerging needs in the classroom. The game was designed to include an external observer whose role is to monitor interaction and communication within each team.

Il presente articolo descrive il percorso laboratoriale-esperienziale *INCLUSI* svolto da insegnanti ed educatori per promuovere la prospettiva inclusiva all'interno della realtà scolastica. Mediante una metodologia basata sul *i*, il *cooperative learning* e lo *storytelling* gli insegnanti hanno creato prodotti

\* L'attribuzione del contributo come primo autore va intesa come equamente divisa tra Filosofi e Ballardini. Nello specifico Concettualizzazione (Filosofi, Ballardini, Venuti); cura dei dati (Filosofi, Ballardini, Venuti); Supervisione - Amministrazione del progetto (Marangi, De Vogli, Venuti); Scrittura bozza originale (Filosofi, Ballardini); Scrittura - revisione e modifica (Marangi, De Vogli, Venuti).

espressivi confrontandosi su narrazioni e rappresentazioni relative alle differenze, co-costruendo conoscenze e prodotti espressivi condivisi. La riflessione all'interno del gruppo ha dato la possibilità ai partecipanti di partire dai vissuti personali per poi costruire gradualmente un costrutto sull'inclusione rappresentante la sintesi delle loro riflessioni e delle loro creazioni. Il Laboratorio è terminato con l'ideazione di un gioco sull'inclusione grazie al quale insegnanti ed educatori possono discutere insieme sulle risposte da dare alle molteplici situazioni durante le attività educativo-didattiche e, allo stesso tempo, essere osservati, da un membro della squadra o da un osservatore esterno, al fine di evidenziare le dinamiche relazionali e comunicazionali del gruppo.

#### KEYWORDS

Teacher Training, Teacher Training Research, Inclusion, Storytelling, Gamification

Formazione, Ricerca-Formazione, Inclusione, Narrazione, Gioco

#### ACKNOWLEDGMENTS

Gli autori non hanno ricevuto alcun sostegno finanziario per la pubblicazione di questo articolo.

Il progetto è stato selezionato da *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Con i Bambini, organizzazione senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud. L'azione è stata coordinata da Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine, con il progetto *INCLUSI - Dalla Scuola alla vita: andata e ritorno*.

#### CONFLITTI D'INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

## 1. Introduzione

Nella società odierna i docenti sono chiamati a trasformare la propria visione educativa e le proprie pratiche didattiche per affrontare un contesto socio-culturale mutevole, gestire classi sempre più eterogenee, avvalersi dei nuovi strumenti comunicativi, di strategie conoscitive e di metodologie educative (Commissione Europea, 2013; 2020; Consiglio Europeo, 2014; 2020; Foschi, 2021, OCSE, 2009; 2014; 2019).

La formazione dei docenti è il punto di partenza di questa duplice sfida: una nuova visione educativa che si intreccia con un contesto socio-culturale in continuo divenire. Gestire classi in cui l'eterogeneità è un dato di fatto implica l'inclusione «*di tutti e di ciascuno*» (Favaro, 2014, p. 1) come presupposto essenziale di questa auspicata nuova visione educativa. Non solo formazione insegnanti, quindi, ma anche formarsi per una scuola di qualità quindi inclusiva. L'esigenza di attuare un processo di permanente revisione, di aggiornamento e sviluppo di conoscenze e competenze professionali coinvolge non solo gli aspiranti docenti, ma anche i docenti già in servizio attraverso lo Sviluppo Professionale Continuo (SPC) [*Continuous Professional Development (CPD)*]. La letteratura indica la formazione iniziale docente, pre-service, come una delle variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti (Chong, Forlin et al, 2007; Lambe & Bones, 2007) e la formazione continua come un fattore decisivo per assicurare e

migliorare la qualità dell'agire educativo e didattico; entrambe influenzano l'efficacia didattica e la relazione educativa nonché la propensione a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica (Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma, 2012). Ne consegue che la formazione docenti è riconosciuta come determinante per la qualità dell'istruzione e per l'apprendimento di studenti e studentesse (Foschi, 2021).

«La professione docente, in un'ottica costruttivista, va considerata come un processo intersoggettivo, che avanza gradualmente ed ininterrottamente nel tempo secondo un andamento a spirale, integrativo e non cumulativo» (Tammaro et al., 2018, p. 55). Pensare alla professione come processo implica tenere conto non solo della funzione ma anche dell'identità dell'attore professionale: «si tratta di formarsi per essere un insegnante e non soltanto per fare l'insegnante» (Tammaro et al., 2018, p. 55).

Le plurime opportunità di sviluppo di ciascuna fase non vanno riduttivamente intese come un insieme di corsi e un susseguirsi di ambienti di formazione, ma come un vero e proprio processo che si fonda su una dimensione riflessiva riferita alla pratica quotidiana degli insegnanti (Schön, 1993; Tammaro et al., 2018).

Dall'analisi dell'exkursus storico relativo alla formazione nel nostro Paese emerge che in Italia negli ultimi trent'anni la formazione iniziale dei docenti è ha avuto fino alla fine degli anni Novanta un indirizzo prettamente disciplinare: in Italia, non era previsto alcun percorso formativo per i docenti di scuola secondaria: tutti i laureati potevano accedere ai concorsi, allora abilitanti, con il solo possesso dei titoli di studio relativi alle specifiche classi di concorso, mentre per gli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia era prevista una formazione di livello non universitario, professionalizzante e il cui diploma era di per sé abilitante (Govi, 2005). La *Legge 19 novembre 1990*, n. 341 apre una nuova prospettiva con l'introduzione di una nuova forma di tirocinio a lungo termine all'interno delle scuole e con la presenza di un tutoraggio continuo al fine di fornire al docente la padronanza nell'ambito disciplinare della materia unita ad una componente professionale per l'acquisizione delle competenze teorico-pratiche (Tammaro et al., 2018, p. 64).

Le continue riforme dei percorsi e la necessità di riformulare i criteri di accesso a posizioni a tempo indeterminato hanno prodotto però una generazione di insegnanti che si sono inseriti nella scuola quasi digiuni di competenze pedagogiche specifiche e che hanno subito anni di difficile precariato in numerosissimi passaggi di scuole senza la possibilità di costruire una continuità sia con la propria formazione che con i contesti di insegnamento. Allo stesso tempo la formazione in itinere è stata affidata a corsi di aggiornamento (previsti dalla normativa scolastica) di diversa durata organizzati direttamente dagli istituti scolastici oppure scelti dai singoli docenti all'interno di una costellazione di formule diverse sia nella modalità di erogazione che nei contenuti e nelle competenze raggiunte. Questo ha creato una fortissima disomogeneità a livello di formazione collettiva ma soprattutto di linee di pensiero anche divergenti all'interno dei singoli istituti scolastici oppure l'impossibilità di mettere in pratica nei contesti di riferimento i frutti della propria formazione.

### **1.1 La formazione insegnanti in Italia: punti di criticità**

La necessità di rafforzare la dimensione formativa è particolarmente sentita in Italia, dove rappresenta una sfida a livello di politiche educative, nonché un'esigenza

espressa dagli stessi docenti, i quali la considerano anche come una priorità di spesa nell'istruzione di grande importanza (Consiglio Europeo, 2013; MIUR, 2016, OCSE, 2014; 2019). La realtà scolastica italiana a confronto con gli altri paesi europei descritta dall'ultima Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (Teaching And Learning International Survey - TALIS) condotta dall' OCSE nel 2018 rivela:

«[a] un disallineamento tra la formazione che i docenti hanno ricevuto e la loro percezione di essere preparati per l'insegnamento poiché la maggioranza dei docenti non ha ricevuto alcuna formazione iniziale specifica per l'insegnamento, obbligatoria solo dal 1998; [b] un disallineamento tra l'atteggiamento nei confronti dell'innovazione e quanto si verifica nella pratica; [c] la partecipazione alle attività è bassa a causa di ostacoli organizzativi ed economici: frequentare corsi/seminari in presenza rappresenta la forma più comune. Le attività meno comuni sono invece rappresentate dalle forme più collaborative ( es: formazioni basate sull' auto-osservazione, l'osservazione tra pari e il coaching). Interessante notare le aree per le quali i docenti hanno segnalato un elevato bisogno di formazione: "competenze nell'uso didattico delle TIC", "comportamento degli studenti e gestione della classe", "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali e "insegnamento in contesti multiculturali o multilingue". I docenti hanno individuato inoltre gli aspetti di maggior efficacia dei percorsi formativi: lo sviluppo di conoscenze pregresse, la messa in pratica in classe di idee e nuove conoscenze, l'adattamento a personali bisogni di apprendimento , l'apprendimento attivo e collaborativo» (Foschi, 2021).

Alla luce dei bisogni degli insegnanti riportati nell'analisi dei limiti della formazione iniziale degli insegnanti in Italia, limiti evidenti nella complessità ed eterogeneità dei percorsi, si evidenzia il ruolo fondamentale del contesto di formazione: da un lato, nella formazione pre-service, gli insegnanti acquisiscono competenze trasversali, metodologico-didattiche che durante il tirocinio devono essere adattate e impiegate in contesti particolarissimi, unici, come lo sono le singole scuole, le singole classi – dall'altra nei percorsi di formazione in servizio, invece, i docenti riscontrano un forte divario tra la teoria della formazione e la prassi didattica del proprio contesto di insegnamento. Il contesto particolare della propria esperienza - della singola istituzione scolastica, della classe, dei colleghi, del territorio – quindi – assume il ruolo di campo di formazione autentico. Il contesto determina le situazioni con cui ogni giorno gli insegnanti si confrontano e in cui sviluppano le proprie competenze professionali. È nel contesto particolare del quotidiano che bisogni, sfide e soluzioni si generano e diventano buone prassi e azioni di miglioramento che possono essere a loro volte condivise, confrontate e reimpiegate in altri contesti con i dovuti adattamenti.

Di conseguenza diventa fondamentale il ruolo che la formazione sia iniziale che in itinere ha soprattutto nello stimolare una riflessione costante sul proprio ruolo di insegnanti e sulle azioni didattiche all'interno dei propri contesti lavorativi diffondendo pratiche di formazione che vanno nella direzione dell'auto-formazione con i colleghi della propria scuola per trovare insieme, le linee di azione e le soluzioni più efficaci nel proprio contesto di insegnamento, adattando costantemente la teoria alla pratica. Gli stessi educatori e insegnanti diventano produttori di una conoscenza da loro stessi costruita, e non più ricavata o recepita da fonti autoritative esterne (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Taylor, 2017), favorendo l'integrazione tra saperi diversi, oltre che fra università e scuola (Nigris et al., 2020).

## 2. Formazione: nuovi percorsi di Ricerca-Azione e Ricerca-Formazione

È importante considerare però che, come sottolinea Benvenuto (2015), gli insegnanti non sempre e non necessariamente riescono a leggere e a dare un nome alle situazioni problematiche che incontrano; d'altra parte, l'applicabilità e l'impatto di teorie e ricerche condotte in ambito accademico risultano limitate e difficili (Nigris et al., 2020). Quella che Nigris et al. definiscono «l'esigenza di rinnovare il corpo docente, anche e soprattutto nel senso di restituire ad esso competenza e professionalità educativa e didattica» (Nigris et al., 2020, p. 226) si lega alle sfide che la società lancia al mondo dell'educazione affinché gli insegnanti siano in grado di affrontare le questioni complesse evidenziate anche dagli studi internazionali (abbandoni, diseguaglianza, inclusione...) attraverso modelli di formazione che possano rivelarsi più rispondenti ai bisogni concreti.

La ricerca pedagogica e didattica ha sviluppato nuovi spazi e modelli per rispondere a queste esigenze individuando proprio nel quotidiano scolastico, nella scuola-laboratorio di Dewey (2004) lo spazio e i tempi della ricerca attraverso forme collaborative tra docenti e ricercatori/esperti. Non un sapere trasmesso, quindi, ma costruito nella realtà della propria esperienza professionale, «in condizioni naturali, nell'istituzione scolastica» (Baldacci, 2001, p. 139), in un atteggiamento di auto-riflessione. Si delinea «un approccio alla ricerca empirica che sia per gli insegnanti e con gli insegnanti; che sia un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti» (Vannini, 2018, p. 20). In relazione a quanto menzionato da Vannini, Nigris et al. (2020) osservano che «allo stesso tempo, emerge la questione di come la ricerca possa essere contaminata "dal di dentro" dalla cultura docente (Craig, 2009), al fine di coglierne reali bisogni e individuare processi e strumenti capaci di promuovere quello che la ricerca internazionale definisce *Teacher Change*» (Nigris et al., 2020, p. 227).<sup>1</sup>

Uno dei modelli di riferimento è sicuramente quello della Ricerca-Azione (R-A) che prende spunto dalla ricerca internazionale, da un lato (Pellerey, 2005; Trombetta & Mastromarino, 1988; Damiano, 2006; Nigris, 2004) e dal filone di ricerche che si sviluppa sull'*Educational Evaluation Research* [valutazione formativa] (gruppo di Pavia) allo scopo di coniugare la spinta innovativa presente nella scuola a un approccio metodologico ed epistemologico ben delineato.

Nel continuum di Ricerca accademica e di pratica didattica si sviluppa il modello della Ricerca-Formazione (R-F) in cui si riscontra «una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Nigris et al., 2020, p. 227).<sup>2</sup> Come già osservato da Nigris et al. (2020), «Vannini (2009) [...] la situa nell'alveo della ricerca valutativa di contesti[,] ne sottolinea le somiglianze con le molteplici forme di ricerca partecipativa e di ricerca-azione», ma ridimensiona «l'istanza di assoluta autonomia degli operatori scolastici» (Nigris et al., 2020, p. 227). La pratica di R-F è piuttosto una modalità di ricerca congiunta tra pratici (docenti, educatori) e ricer-

1 «In questo ambito sono molto importanti gli studi internazionali che fanno riferimento al *teacher change* e ai processi di cambiamento interconnessi allo sviluppo professionale. In questo campo si riflette da tempo su 'modelli' di riflessività complessi che chiamano in causa le convinzioni e le pratiche degli insegnanti» (Nigris et al., 2020, n. 5).

2 «Questa definizione è quella condivisa all'interno del gruppo di ricerca CRESPI - Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante» (Nigris et al., 2020, n. 6).

icatori di professione, la cui partecipazione dovrebbe assicurare un rigore particolare all'impresa congiunta; si tratta di una ricerca orientata «alla trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Cardarello, 2018, p. 49). In sintesi, sia la R-A che la R-F nascono da una doppia istanza: la prima riguarda l'esigenza di colmare il forte divario presente tra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra i luoghi della ricerca e il mondo di chi opera sul campo, mentre la seconda riguarda la valenza formativa della ricerca partecipativa, che ha indotto chi si è occupato dello sviluppo professionale degli insegnanti a interrogarsi sulla possibilità di adottare gli strumenti della ricerca empirica come medium fecondo per la loro formazione, secondo l'accezione che proposta da Bove (2009, p. 10), cioè «come processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali basato sullo scambio, sul dialogo, sul confronto di ipotesi e interpretazioni con altri, che esula dalla mera formazione di base» (Nigris et al., 2020, p. 229).

La R-F presenta delle caratteristiche metodologiche proprie che la differenziano in parte da altre forme di ricerca collaborativa; in particolare un primo snodo cruciale riguarda la domanda di ricerca che origina l'attivazione del gruppo, che non è definita a priori sulla base della letteratura, proprio perché non vi è un primato di tipo conoscitivo generale, ma allo stesso tempo si pone il problema della rilevazione dello stato dell'arte per evitare "quesiti ingenui"; una seconda caratteristica metodologica rilevante è il fatto che, qualunque sia lo svolgimento della ricerca, esso implica una raccolta di dati che non sono immediatamente disponibili o conosciuti, e che essa debba essere prodotta da un gruppo di professionisti che devono concordare definizioni dell'oggetto di indagine, modalità, tempi, e criteri di raccolta dei dati poiché i dati raccolti possono essere nuovi e informativi solo per quegli insegnanti e significativi limitatamente agli attori coinvolti.

Sempre seguendo Nigris et al. (2020), si osserva che «probabilmente la fase più proficua della R-F, quella che salda principi della ricerca scientifica e istanze di formazione insegnanti, è appunto quella della raccolta di dati e informazioni» (Nigris et al., 2020, p. 231). Il gruppo di insegnanti funziona come una comunità di indagine che definisce unità del fenomeno condivise, elementi osservativi da privilegiare e documentare: operando un controllo intersoggettivo dei dati indagati (in questo caso pratiche professionali) e assicura rigore all'indagine, valorizzando il lavoro locale, il contesto particolare: ciò implica intesa concettuale tra gli operatori stessi, e strutturazione lessicale unitaria condivisa sia tra gli attori che con i ricercatori.

«L'esame congiunto dei dati costituisce uno snodo tipico ulteriore, che implica il passaggio, mai scontato, dal singolo caso o accadimento alla pluralità dei casi, che costringe a isolare tratti salienti dei fenomeni e a considerarli poi sia nella loro specifica esemplarità sia per la loro pervasività, dando luogo cioè ad analisi sia qualitative che quantitative a seconda degli interrogativi di partenza. Il passaggio alla progettazione o implementazione di azioni di miglioramento rappresenta un ulteriore snodo del processo, in cui il tratto più rilevante sotto il profilo metodologico è rappresentato dalla congruenza tra dati raccolti, costrutti adottati e azioni progettate [...]. Questa procedura implica la realizzazione di un vero e proprio apprendimento, che non si esaurisca in un'esperienza "una tantum", ma che divenga consuetudine di trasformazione e riflessività [...] e che dunque non si limiti alla innovazione realizzata ma comporti una trasformazione del contesto e un cambiamento di modi di fare e di pensare degli attori» (Nigris et al., 2020, pp. 231-232).

### 3. INCLUSI: La narrazione di una Formazione Insegnanti

Presentiamo ora uno studio di caso che riguarda un percorso di formazione insegnanti; collochiamo questo percorso all'interno della R-F per le caratteristiche proprie del metodo adottato, ma soprattutto per il processo che si è sviluppato e per i particolari risultati che ne sono scaturiti. Si tratta di una sperimentazione alla ricerca di una «formula in grado di rompere gli schemi della formazione docenti» (Venuti, intervento Educa 2022, 7 maggio).

Il Percorso di Formazione nasce all'interno del progetto nazionale *INCLUSI. Dalla scuola alla vita, andata e ritorno*, dedicato agli studenti con disabilità. Il progetto è stato selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo<sup>3</sup> per il contrasto della povertà educativa minorile, ed è stato promosso dal consorzio Consolida di Trento (Consorzio Cooperative Sociali Trentine) insieme ad altri 52 partner di 5 diverse regioni italiane Trentino-Alto Adige, Lombardia, Campania, Lazio e Marche. Una delle finalità del progetto è stata proprio quella di una formazione di qualità per tutti. Il percorso che illustreremo riguarda in particolare la Formazione Insegnanti che si è realizzata attraverso il percorso INCLUSI - La narrazione della disabilità a scuola.

La proposta formativa, quindi, chiama in causa tre elementi fondamentali: in primo luogo la formazione in ottica inclusiva, in secondo luogo la narrazione come oggetto e strumento di indagine, il terzo aspetto riguarda invece la forma e i contenuti della formazione stessa.

#### 3.1 Il Laboratorio

Partecipanti: il gruppo si è costituito attraverso la proposta diretta alle scuole della Provincia Autonoma di Trento di un percorso di formazione e ricerca sul tema della narrazione inclusiva. La partecipazione è stata quindi su base volontaria e legata ad una forte motivazione personale e professionale.

Hanno partecipato 22 figure professionali con ruoli diversificati delle scuole di ogni ordine e grado e operatori del terzo settore (Associazioni e Cooperative Sociali).

La modalità di adesione al progetto ha avuto un ruolo importante nella costituzione del gruppo in quanto rappresentativo di tutte le realtà del territorio; una delle sue caratteristiche peculiari è stata la grande eterogeneità e fluidità di ruoli dei partecipanti, fattori che hanno dato vita ad una comunità di indagine e di auto-riflessione sul tema.

Il gruppo di lavoro è stato accompagnato da un team di specialisti e ricercatori [omesso per Peer Review] che ha avuto il ruolo di stimolare e mediare il percorso per documentarne infine il processo. Il team di specialisti è stato coordinato da esperti e formatori del Laboratorio di Osservazione Diagnosi Formazione (OD-Flab) del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento.

Tempi: il laboratorio si è sviluppato in cinque 5 incontri, sia in presenza che

3 Il progetto è stato selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Con i Bambini, organizzazione senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione Con il Sud. L'azione è stata coordinata da Consolida, Consorzio Cooperative Sociali Trentine, con il progetto INCLUSI .Dalla Scuola alla vita - andata e ritorno. Per un approfondimento si rimanda al sito dedicato: Includi. Dalla scuola alla vita, andata e ritorno (<https://percorsiconibambini.it/includi/>).

online o in modalità mista da novembre 2021 a maggio 2022 con scadenza mensile per un totale di 15 ore, mentre il gruppo più ristretto di coordinamento si è ritrovato in altri incontri per la programmazione in itinere e il feedback delle attività.

**Obiettivi e Domanda di Ricerca:** il laboratorio Inclusi si configura prima di tutto come uno spazio di formazione tra pari. Tra i primi obiettivi si colloca la formazione di una comunità di indagine che attraverso la narrazione delle proprie esperienze (professionali, conoscenze e competenze acquisite) sul campo si è posta l'obiettivo di ideare delle Linee guida sulla narrazione inclusiva a scuola in linea con gli scopi del progetto (vd. Progetto nazionale INCLUSI).

Da qui la domanda di ricerca, divisa in due componenti:

1. Quali Linee Guida possiamo creare allo scopo di diventare riferimento per una narrazione dell'inclusione a scuola?
2. Quali narrazioni/metafore/simboli emergono in un percorso di formazione laboratoriale?

### **3.2 La Metodologia**

Il laboratorio si è configurato come una Ricerca-Formazione attraverso la Narrazione e l'autoriflessione che si è concretizzata in una serie di prodotti intermedi e in un prodotto finale.

Ogni incontro è iniziato con una o più parole chiave su cui raccontare e riflettere e si è concluso con la presentazione di un prodotto narrativo.

I principi metodologici di questa Formazione- Ricerca sono stati i seguenti:

1. Imparare insieme - cultura partecipativa, intelligenza collettiva (Jenkins, 2007) e ascolto attivo, e interdipendenza positiva per promuovere l'inclusione del gruppo (Gillies & Ashman, 2003; Johnson D.W. & Johnson R.T., 2009; Kagan, 1998).
2. Storytelling (Bruner, 1990; Bietti et al., 2019).
3. Learning by doing, didattica laboratoriale e apprendimento cooperativo (Buchs & Butera, 2015; Chiappelli et al., 2016; Cornoldi et al., 2018; Hattie, 2016; Palumbo, 2020; Schir, 2020; Toulia et al., 2021; Völlinger, 2020).

Ad ogni incontro i partecipanti sono stati invitati a dividersi in sottogruppi di quattro o cinque persone; non c'è mai stato un criterio per la suddivisione dei gruppi che si sono creati in modo casuale e spontaneo.

### **3.3 Gli Strumenti della ricerca**

Durante tutti gli incontri i ricercatori hanno documentato le fasi del processo di formazione attraverso l'osservazione partecipante utilizzando: la registrazione degli incontri (audio/video online) e la raccolta dei prodotti creati all'interno dei gruppi/del gruppo, il feedback dei partecipanti e del gruppo di coordinamento.

### **3.4 Le fasi della formazione: narrazioni e rappresentazioni dell'inclusione**

Nel percorso laboratoriale gli insegnanti hanno riflettuto confrontandosi sul concetto di inclusione, partendo dalle loro esperienze e dalle loro percezioni. Questo



processo induttivo ha permesso di approfondire le rappresentazioni emerse attraverso discorsi, simboli e metafore. Il rapporto tra rappresentazioni sociali e individuali, infatti, può aiutare a comprendere le modalità in cui gli individui organizzano e costruiscono in maniera simbolica la realtà (Vadalà, 2018). L'analisi dei discorsi prodotti all'interno di un determinato contesto, inoltre, offre la possibilità di approfondire la costruzione della conoscenza attraverso il linguaggio dal momento che tutte le pratiche sociali comportano un significato e i significati formano e influenzano quello che noi facciamo, le nostre condotte, tutte le pratiche hanno un aspetto discorsivo (Hall, 1992). Alcune ricerche condotte in Italia (Medeghini, 2008; Vadalà 2011; 2015) relativamente ai discorsi prodotti e al linguaggio utilizzato dagli insegnanti e dagli studenti hanno rilevato una tendenza all'uso di categorie classificatorie riferite alla disabilità da parte dei docenti e una prospettiva dicotomica che mette in evidenza l'esistenza di due realtà (abile e non abile) quasi sempre inconciliabili.

L'analisi e la discussione dei simboli e delle metafore proposte dagli insegnanti durante il laboratorio, dunque, ha favorito il processo di metacognizione attraverso il riconoscimento di similarità e di differenze nei discorsi percorso, contribuendo anche a promuovere la co-costruzione della conoscenza. Secondo questa prospettiva pedagogica il gruppo di insegnanti attraverso un processo di continui scambi di significati ha potuto ampliare le loro prospettive inclusive attraverso l'interdipendenza positiva e l'ascolto attivo.

La co-costruzione della conoscenza crea relazioni, condivisioni e azioni fondamentali per la promozione dell'insegnante riflessivo (Kahneman, 2011; Stronge et al., 2004). Il laboratorio, inoltre, si è profilato come uno spazio in cui la narrazione ha avuto un ruolo fondamentale affinché potessero emergere rappresentazioni condivise.

### 3.5 Il processo induttivo: le attività

La prima attività ha dato la possibilità agli insegnanti di partire dalle proprie emozioni decostruendo una visione teorica e normativa dell'inclusione legata solo al contesto scolastico. Attraverso l'ascolto attivo e la sospensione del giudizio, l'intero gruppo ha avuto l'opportunità di integrare le personali rappresentazioni e narrazioni con quelle degli altri partecipanti. Secondo questa prospettiva i vissuti personali, intrecciandosi tra loro, si sono trasformati in narrazioni e rappresentazioni co-costruite (si veda fig. 1 per lo schema delle fasi della formazione e fig. 2 per il processo di co-costruzione per ogni incontro).

Il tema ricorrente, emerso in tutti i racconti, ha riguardato la consapevolezza di essere portatori e stimolatori di inclusione attraverso azioni quotidiane. La prassi educativo-didattica, quindi, è stata concepita come un processo costante e graduale finalizzato alla esaltazione delle differenze e all'inclusione dal punto di vista relazionale e didattico. La seconda fase è stata caratterizzata dalla suddivisione dei partecipanti in due gruppi: tutti i componenti sono stati esortati a riflettere sul concetto di inclusione e a creare, successivamente un prodotto espressivo che rappresentasse l'insieme dei temi emersi durante la discussione tra i componenti del gruppo. Attraverso l'analisi dei lavori espressivi creati dai partecipanti si può notare che le dimensioni predominanti sono lo spazio e il tempo rappresentati per gli insegnanti e gli educatori, un sostrato pedagogico indispensabile.

La caratteristica più frequente associata allo spazio e al tempo è quella della flessibilità e della fluidità, aspetti fondamentali per contrastare una prospettiva ri-

guida legata alla programmazione e allo svolgimento delle attività educativo-didattiche per favorire l'inclusione. Fluidità e Flessibilità, inoltre, possono contribuire a decostruire le dicotomie che ancora sono presenti nel sistema scolastico: insegnante di sostegno e insegnante di classe, programmazione individualizzata vs programmazione di classe, bisogni speciali vs bisogni non speciali, disabilità vs abilità (lanes, 2014) per promuovere spazi che permettano il lavoro in piccolo gruppo, differenti spazi di apprendimento, differenti posizioni all'interno della classe nonché differenti strutturazioni (fluidità e varietà delle attività) e differenti visioni del tempo (progetto di vita, valutazione in itinere, metacognizione). Il percorso è continuato con un'ulteriore suddivisione in piccoli gruppi ai quali sono state proposte le seguenti domande-stimolo:

- Quali sono le modalità più inclusive per parlare della diversità?
- Quali sono i momenti per parlare di differenze?
- Possiamo narrare la diversità?
- È possibile pianificare e realizzare attività incentrate sulla narrazione delle differenze?

Gli insegnanti e gli educatori hanno creato una bacheca digitale utilizzando Padlet (<https://it.padlet.com/>) uno strumento digitale che ha permesso di creare uno spazio finalizzato alla condivisione di differenti contenuti multimediali (foto, video, testi, disegni). La co-costruzione della conoscenza, anche in questo caso, ha offerto ai partecipanti la possibilità di integrare il contributo personale con quello degli altri componenti del gruppo (interdipendenza positiva). I nuclei concettuali emersi durante questa attività sono stati i seguenti:

1. Dialettica tra Dentro e Fuori;
2. Comunicazione e supporto tra colleghi;
3. Intreccio di molteplicità di linguaggi relativi alla realtà delle differenze.

La dimensione spazio-temporale assume un aspetto più specifico mediante l'introduzione della dialettica tra Dentro e Fuori intesa sia come simbolo del concetto di inclusione (rapporto tra chi include e chi dovrebbe essere incluso) sia come effettiva programmazione e gestione delle attività educativo-didattiche e dei bisogni speciali all'interno della classe (*pull in-pull out*). Questa prospettiva ha portato consequenzialmente gli insegnanti a mettere in evidenza l'importanza del confronto tra colleghi e del supporto costante e reciproco onde evitare la solitudine dell'insegnante e il rischio della delega specialistica promuovendo la "presa in carico collettiva" (Pugnaghi, 2020). L'approccio "collettivo" all'inclusione facilita, altresì, uno sguardo ampio al gruppo classe evitando una focalizzazione "castrante" sul solo studente con fragilità (Canevaro, 2019; Savarese & Cuoco, 2019).

Nell'ambito delle rappresentazioni e della narrazione, infine, la molteplicità dei linguaggi ha rappresentato per gli insegnanti un nuovo modo di approcciarsi alle differenze dal punto di vista della rappresentazione e della comunicazione.

Il percorso formativo è proseguito con la riflessione del macro gruppo sulle linee guida riguardanti le prassi inclusive utili per la creazione di un modello strutturato funzionale alla formazione degli insegnanti relativamente all'inclusione e alle differenze.

I pensieri emersi relativamente alle caratteristiche delle linee-guida si sono focalizzati sull'esigenza di un format che, oltre a favorire l'autoriflessione, potesse rappresentare uno stimolo all'operatività.

In questa fase ognuno dei tre piccoli gruppi ha elaborato una sua proposta di Linea guida che poi è stata condivisa in plenum con i formatori e i ricercatori:

1. Una serie di esperienze/situazioni su cui discutere per interventi da attuare da parte del team docente;
2. La rappresentazione visuale delle parole chiave emerse durante la formazione che intrecciandosi tra loro creano una mappa-guida per la riflessione del team docenti/operatori nei momenti di presa in carico o monitoraggio delle situazioni (consigli di classe, programmazioni, equipe, gruppo di lavoro...);
3. La proposta di realizzare un gioco di società per docenti/operatori da utilizzare nei momenti di confronto nei propri contesti di lavoro.

Le tre proposte, attraverso un'ulteriore fase di condivisione e co-costruzione del gruppo in plenum, sono state combinate in una soluzione unica che realizza con creatività e unità di intenti una nuova formula di Linee Guida: una proposta operativa concreta che si realizza attraverso il gioco.

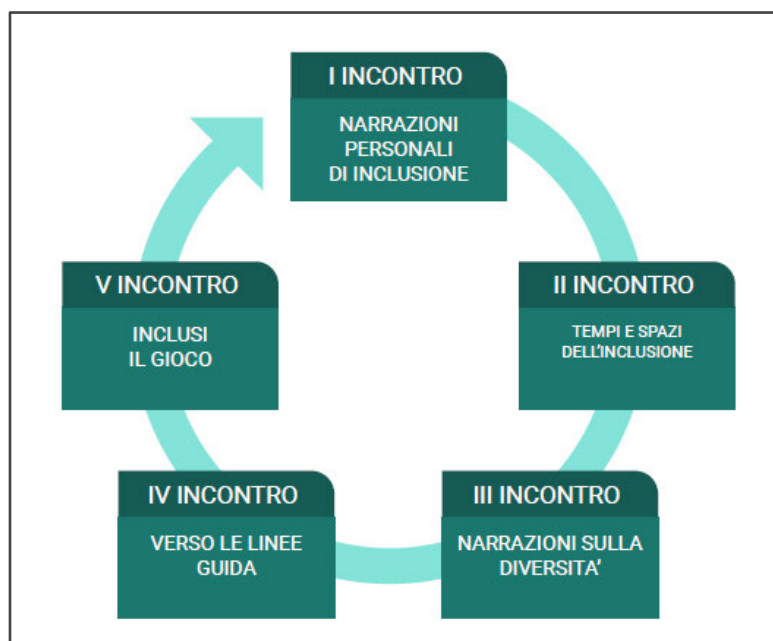


Figura 1. Schema delle fasi della Formazione.

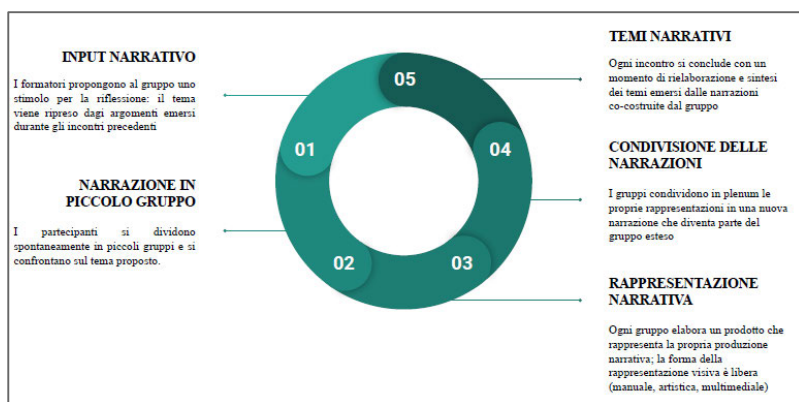


Figura 2. Schema del processo di co-costruzione per ogni incontro

#### 4. Le linee Guida in un gioco: INCLUSI

Il concetto di Team inteso come squadra che si confronta e lavora per promuovere l'inclusione, unito all'importanza della condivisione, della narrazione e degli spunti operativi ha dato vita all'idea che può essere riassunta nel motto: *formarsi giocando, giocare formandosi*.

Le Linee guida assumono la forma di un Gioco da tavolo che può essere utilizzato dai gruppi di lavoro in qualsiasi contesto educativo, ad esempio a scuola per i momenti di Consiglio di Classe, in ambito sociale per le riunioni di equipe e così via. La presenza fisica di un gioco da tavolo crea uno spazio ben definito per la riflessione di gruppo, il tempo dello svolgimento del gioco riprende le fasi della co-costruzione della conoscenza che sono state utilizzate durante la formazione di Inclusi. Il gioco rispetta le caratteristiche di un gioco di società, sia fisicamente, per gli oggetti di cui è costituito: plancia di gioco, mazzi di carte, pedine e dadi, fogli, penne, sia per la concreta dimensione ludica, in quanto lo scopo del gioco è accumulare un punteggio sufficiente per il raggiungimento di un traguardo attraverso il superamento di alcune situazioni sfidanti; inoltre è stato ideato per essere declinato in tre livelli (beginner, middle user o expert) in modo da aumentare il livello di difficoltà a seconda delle caratteristiche dei giocatori e della loro esperienza nel giocare. Allo stesso tempo presenta due elementi fondamentali per la formazione e per l'autovalutazione: è previsto il ruolo di un osservatore che durante lo svolgimento del gioco ha il compito di compilare una griglia di osservazione per il calcolo del punteggio e alla fine dell'attività ludica il gruppo/i partecipanti hanno l'opportunità di rivedere le loro mosse (che diventano scelte strategiche di inclusione) per un'autovalutazione di tutto il processo. L'importanza di questa fase si rivela nella sua dimensione formativa all'interno del gruppo dei colleghi e perché situata nel proprio vissuto quotidiano.

L'elemento iniziale del gioco è la presentazione di una situazione concreta; il gioco presenta alcune carte-stimolo raccolte dalle esperienze vissute da alcuni insegnanti, ma possono essere anche proposte che nascono da casi nuovi e specifici del proprio contesto che diventano lo stimolo di riflessione per raggiungere il traguardo finale attraversando un percorso che è costituito da una plancia formata da quattro cerchi che rappresentano le aree di inclusione: Condivisione, Linguaggio, Conoscenza e Organizzazione. Attraverso la dinamica ciclica del gioco,

nelle fasi di riflessione-condivisione-rielaborazione (descritta in allegato) il gruppo/i partecipanti si sfidano sempre in gruppo o piccolo gruppo per elaborare delle proposte concrete e operative di inclusione da realizzare nei propri contesti di riferimento.

## 5. Conclusioni

Il Laboratorio Inclusi ha rappresentato un'opportunità per i partecipanti di riflettere e, allo stesso tempo, di mettersi in gioco grazie agli stimoli relativi al concetto di inclusione proposti dai formatori. La prospettiva dell'insegnante e dell'educatore riflessivo e operativo, agente di cambiamento all'interno della realtà scolastica attraverso la pianificazione e la realizzazione delle attività educativo- didattiche inclusive, ha dato vita a molteplici narrazioni, riflessioni e co-costruzioni confluite nell'ideazione di un gioco formativo funzionale all'approfondimento delle competenze dell'insegnante/educatore/inclusivo.

La futura realizzazione del gioco aprirà una nuova fase del progetto in cui team docenti di differenti scuole, a livello nazionale, potranno essere inizialmente osservati guidati da formatori e ricercatori: i risultati delle osservazioni sistematiche saranno utili per comprendere l'efficacia del gioco dal punto di vista delle relazioni all'interno dei gruppi e delle risposte relativamente agli interventi inclusivi. Un'ulteriore evoluzione nell'utilizzo del gioco potrebbe essere rappresentata dal suo utilizzo autonomo da parte degli insegnanti come momento di riflessione, di relazione, di negoziazione e di co-costruzione di conoscenza e di prassi educativo-inclusive secondo il motto "formarsi giocando, giocare formandosi".

## 6. Allegati

### 6.1 Allegato A: Spazio e Tempo a scuola

Il gruppo ha creato questo schizzo di progetto lavorando online ma utilizzando una lavagnetta e dei pennarelli. Il lavoro testimonia la possibilità della coesistenza di codici diversi all'interno dello stesso contesto comunicativo. Gli schizzi si riferiscono sia ad elementi iconografici che lessicali che rappresentano i concetti chiave condivisi dal gruppo.

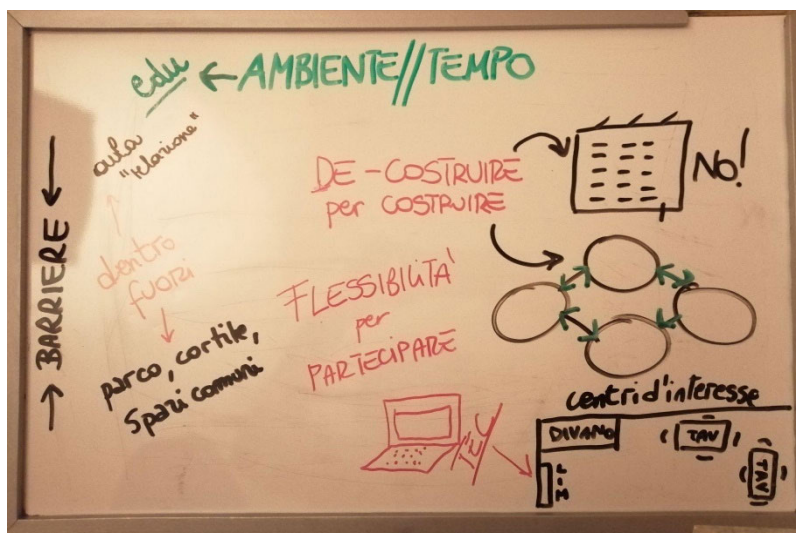


Figura 3. Allegato A: Spazio e Tempo a scuola.

## 6.2 Allegato B: Inclusione è...

In questo caso si tratta di un depliant creativo che illustra le offerte di un luogo di fantasia "L'Arcipelago ALL - INCLUSIVE" attraverso il gioco di parole Inclusion / Inclusive il gruppo ha reinterpretato i concetti di spazio e tempo.

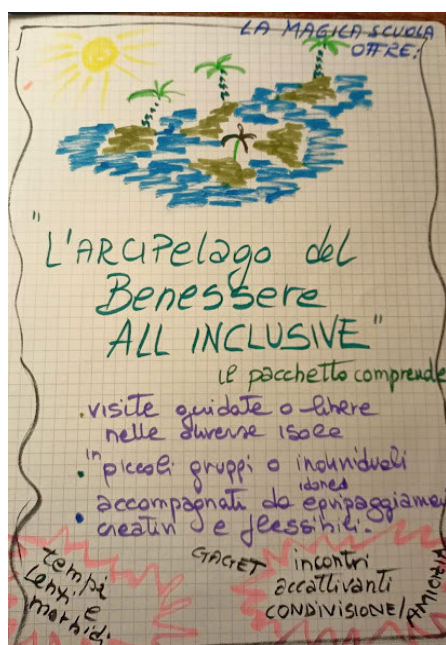


Figura 4. Allegato B: Inclusione è...

### 6.3 Allegato C: Dentro-Fuori

La giustapposizione delle due categorie è stata rappresentata con un "Tao" che utilizza il linguaggio della CAA (Comunicazione aumentativa alternativa) - vuole rappresentare la relatività delle due categorie in contesti di forte inclusività utilizzando un simbolismo proprio di alcuni studenti (autismo).

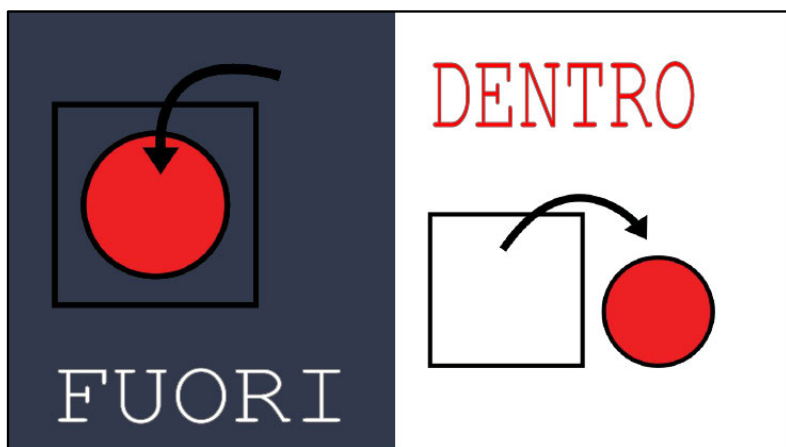


Figura 5. Allegato C: Dentro-Fuori.

### 6.4 Allegato D: Chiedere aiuto è riconoscersi nei propri limiti

Un gruppo ha dato voce ai due alberi dell'opera di Stefanoni T., Sinopia (particolare) 1993, per un racconto di improvvisazione intitolato Sogno Guidato di due alberi distanti e dialoganti; anche in questo caso è la multimodalità dei codici che crea nuovi significati condivisi.



Figura 6. Allegato D: Chiedere aiuto è riconoscersi nei propri limiti.

## 6.5 Allegato D: Intrecci Narrativi

La catena di parole chiave realizzata con un quaderno digitale riassume i concetti che il gruppo di insegnanti identifica come fondanti per la realizzazione delle Linee Guida.

Si legge dall'alto in basso, da destra a sinistra:

*DINAMICITÀ (Adattare le tempistiche alle necessità individuali), FIDUCIA (Prendersi il tempo per conoscersi), PROTAGONISTA+CONOSCENZA (condividere informazioni e conoscenze), RELAZIONE+AIUTO RECIPROCO (Condivisione della fatica tra colleghi) e fidarsi dei coetanei), FLESSIBILITÀ (Accettare il rischio e l'imprevisto), DISCIPLINE (come percorso di crescita), RESPONSABILITÀ + CHIAREZZA (Spazi modulabili, modificabili e flessibili), LINGUAGGI (non solo verbale) e ALTERNANZA di ruoli e figure.*

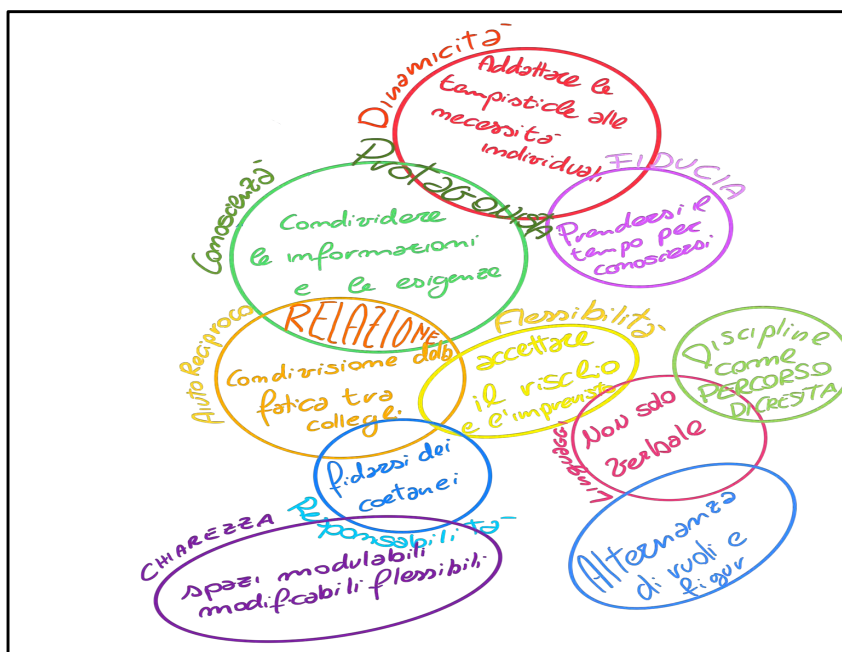


Figura 7. Allegato D: Intrecci Narrativi.



## 6.6 Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni

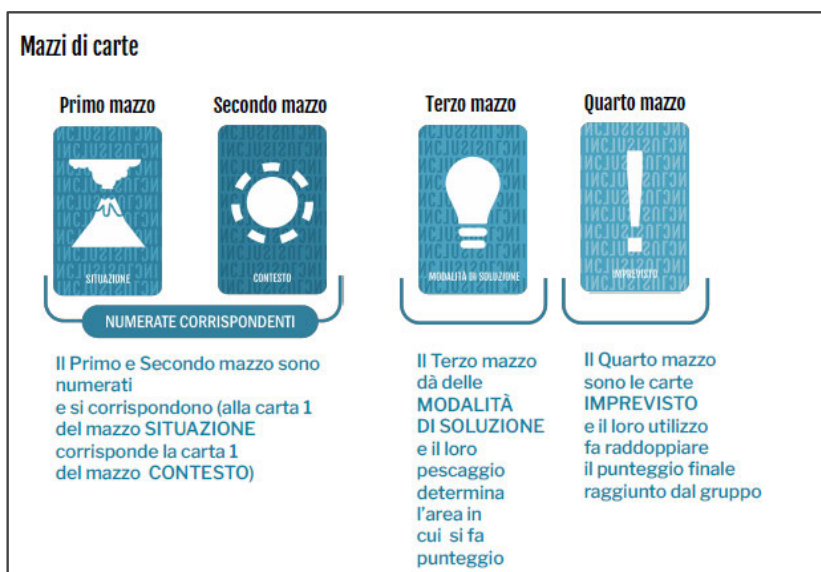


Figura 8. Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni.



Figura 9. Allegato E: Alcuni elementi del gioco, plancia e mazzi di carte e istruzioni.

## 6.7 Le linee Guida in un gioco: INCLUSI

Il gioco si svolge operando delle scelte in quattro aree relative al concetto di inclusione che vengono rappresentate con dei cerchi sulla plancia di gioco.

Le aree presenti sono le seguenti: Condivisione, Linguaggio, Conoscenza e Organizzazione.

Ogni gruppo possiede un gettone che ha la funzione di tenere traccia dei punti sul tabellone di gioco. Sul tavolo da gioco sono presenti 4 differenti mazzi di carte: il primo e il secondo mazzo sono numerati e corrispondenti (alla carta 1 del mazzo Situazione corrisponde la carta 1 del mazzo Contesto). Il terzo mazzo, invece, propone una serie modalità operative, mentre il quarto mazzo, opzionale per raddoppiare il punteggio ottenuto, è rappresentato dagli imprevisti che contribuiscono a delineare il contesto specifico che rappresenta la sfida per il gruppo di giocatori. Altro materiale presente è costituito da due dadi, un block notes e una griglia di valutazione (in appendice).

Nella fase di preparazione viene nominato l'osservatore del gruppo che avrà il compito di estrarre le carte, definire il livello del gioco (beginner, middle o expert), di comporre le squadre e di compilare la griglia di osservazione (la scelta avviene attraverso il lancio dei dadi: il giocatore che ottiene il punteggio più alto viene nominato osservatore).

Il gioco inizia quando l'osservatore pesca una carta Situazione che viene mostrata ai partecipanti: ogni componente del gruppo ha a disposizione alcuni minuti per scrivere la propria idea di soluzione che successivamente leggerà a tutti gli altri compagni di gioco. Dopo questo momento di condivisione l'osservatore pesca una carta "Contesto", ne legge il contenuto e la affianca a quella della Situazione. A questo punto ogni squadra pesca la carta "Modalità di soluzione". Il terzo mazzo "Modalità di soluzione" si divide nelle seguenti quattro aree tematiche (il tipo di carta pescata definisce l'area in cui si otterranno i punti): Linguaggio, Organizzazione, e Condivisione e Conoscenza. Dopo la discussione in gruppo la squadra scrive la sua proposta operativa educativo-didattica (nel caso il gruppo non sia stato in grado di trovare una soluzione, al gruppo viene assegnata una penalità di 2 punti).

Nella fase finale l'osservatore assegna il punteggio alla risposta elaborata da ciascun gruppo nella tabella segnapunti, includendo anche il raddoppio dei punti in caso di utilizzo della carta Imprevisti e la riduzione dei punti in base alle carte pescate. (Fig),

Ogni squadra ottiene il gettone vittoria raggiungendo almeno 10 punti. Il gettone va posizionato nell'area corrispondente alla modalità di soluzione utilizzata (fig). La squadra vince il titolo di team inclusivo quando raggiunge il punteggio prefissato dal livello di gioco (beginner: soluzione in due aree tematiche; middle: soluzione in tre aree tematiche; expert in quattro aree tematiche).

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bietti, L., Tilston, O., & Bangertter, A. (2019). Storytelling as collective adaptive sensemaking. *Topics in Cognitive Science*, 11, 710–732. <https://doi.org/10.1111/tops.12358>
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard university press.
- Buchs, C., & Butera, F., (2015). Cooperative learning and social skills development. In: Gillies,

- R. (Ed.). *Collaborative Learning: Developments in research and practice* (pp. 201–2017). New York: Nova Science, Retrieved August 2, 2022, from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84406>
- Canevaro, A. (2019). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- Chiappelli, T., & Gentile, M. (2016). *Intercultura e inclusione: Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 39–49. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021>
- Commissione Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Retrieved August 5, 2022, from [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf)
- Commissione Europea (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions “on achieving the European Education Area by 2025”. Retrieved August 5, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html>
- Consiglio Europeo (2013). Council recommendation of 9 July 2013 on the National Reform Programme 2013 of Italy and delivering a Council opinion on the Stability Programme of Italy, 2012-2017. Bruxelles, BE: European Council.
- Consiglio Europeo (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. Retrieved September 9, 2022 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Consiglio Europeo (2020). Council conclusions on “European teachers and trainers for the future”. Retrieved August 21, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., & Zamperlin C., (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Educa (2022, 7 May). La narrazione inclusiva a scuola. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=njB5ntn4AW8&t=1301s>
- Favaro G., (2014). Le (altre) tre I per una scuola di tutti e di ciascuno Note a margine del documento sulla “buona scuola”. Retrieved August 25, 2022, from [http://www.centrocome.it/?post\\_type=matepub&p=558](http://www.centrocome.it/?post_type=matepub&p=558)
- Forlin, C., Au, M. L., & Chong, S. (2008). Teachers’ attitudes, perceptions and concerns about inclusive education in the Asia-Pacific region. In C. Forlin & Lian, M.-G. J. (Eds.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific Region* (pp. 112–124). Routledge.
- Foschi, L.C. (2021). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un’analisi dei risultati dell’Indagine internazionale sull’insegnamento e l’apprendimento (TALIS). *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, 27, 52–64. <https://doi10.7346/sird-022021-p52>
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. In R. M. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1–18). London: Routledge.
- Govi, S. (2005). *La formazione dei docenti della scuola di domani*, *INDIRE*. Retrieved August 4, 2022, from [www2.indire.it/materiali\\_dirigenti/allegati/1\\_a\\_Govi.doc](http://www2.indire.it/materiali_dirigenti/allegati/1_a_Govi.doc)
- Hattie, J., & Vivanet, G. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hall, S. (1992). The West and the Rest. In S. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations and Modernity*, Cambridge: Polity Press/The Open University.
- Ianes, D., Demo, H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l’integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson

- lanes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento: Erickson.
- IIS Majorana Rossano, (n.d.) *Progettare per competenze e processi di valutazione in rete: la scuola dell'autonomia come luogo di ricerca e documentazione*. Retrieved August 27, 2022, from [http://www.iismajoranarossano.edu.it/iismajorana/attachments/article/363/-Strumenti-osservazioni-suggerimenti%20\(1\).pdf](http://www.iismajoranarossano.edu.it/iismajorana/attachments/article/363/-Strumenti-osservazioni-suggerimenti%20(1).pdf)
- Jenkins, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (Part One). *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(1), 23–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-01-03>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of education for teaching*, 33(1), 99–113. <https://doi.org/10.1080/02607470601098369>
- Kagan, S. (1998). New Cooperative Learning, multiple intelligence, and inclusion. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (pp. 105–136). Baltimore, MA: Brookes Publishing Co.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (Eds.). (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. Retrieved August 12, 2022, from [https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf)
- Nigris, E., (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carrocci.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI Teacher Professional Development Research and improvement of schools. CRESPI's perspective. *RicercaAzione*, 12(2). <https://doi.org/10.32076/RA12210>
- OCSE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, FR: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Palumbo, C., Minghelli, V., & Pallonetto, L. (2020). "L'intelligenza non siede solo nei banchi!" Il gioco senso-motorio nella prospettiva Embodied Centred e Bisogni Educativi Speciali. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(1), 77–90. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-07>
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721–737. Retrieved August 15, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/en/archivio/vol-52-n-5-2/verso-una-nuova-metodologia-di-ricerca-educativa-la-ricerca-basata-su-progetti-design-based-research/>
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis*, 9(1), 538–556. Retrieved September 16, 2022, from <https://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/215>
- Pugnaghi, A., (2020) L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 81–108. Retrieved September 3, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-1-2/>
- Savarese, G., & Cuoco, R. (2019). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori. *Educare.it.*, 15(1), 17–24. Retrieved June 8, 2022, from [https://www.educare.it-/attachments/article/2924/2015\\_pp.17-24\\_Savarese-Cuoco\\_Le%20rappresentazioni-%20sociali%20della%20disabilit%C3%A0.pdf](https://www.educare.it-/attachments/article/2924/2015_pp.17-24_Savarese-Cuoco_Le%20rappresentazioni-%20sociali%20della%20disabilit%C3%A0.pdf)
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms

- in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53–66. Retrieved June 20, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995263.pdf>
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: il progetto “La Banca del Tempo”. Primi riscontri. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 18(1). [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20\\_57](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_57)
- Stronge J. H., Tucker P. D., Hindman J. L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers*. Alexandria (VA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2018). Teacher training and recruitment systems: a Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, 19, 53–68. Retrieved July 28, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545>
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Touli, A., Strogilos, V., & Avramidis, E. (2021). Peer tutoring as a means to inclusion: a collaborative action research project. *Educational Action Research*, no issue. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1911821>
- Trombetta, C., Mastromarino, R., Cernic, B. (1988). *Ricerca-Azione e psicologia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Vadalà, G., (2011). La rappresentazione della disabilità nella scuola dell'integrazione. In R. Medeghini & W. Fornasa (Eds.), *L'educazione inclusiva: Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici. Una prospettiva psico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Vadalà, G., (2015). Discorsi e cultura della disabilità nella cultura italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 135–142. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/abstract?article=1100>
- Vadalà, G. (2018). Pratiche della disabilità nei contesti educativi. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, A. D. Marra, & R. Medeghini, *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche inclusive*. Trento: Erickson. Retrieved September 30, 2022, from [https://static.erickson.it/Products/LIBRO\\_978-88-590-1594-9\\_X933\\_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO\\_978-88-590-1594-9\\_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf](https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-1594-9_X933_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO_978-88-590-1594-9_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf)
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1–27. Retrieved June 25, 2022, from <https://rpd.unibo.it/article/download/1549/922/2789>
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13–24). Milano: FrancoAngeli.
- Völlinger, V.A., & Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727–749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>