





*Scienze dell'educazione*  
Collana di studi, manuali e ricerche  
diretta da  
Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

118.

La Pedagogia, intesa come analisi tanto dei processi educativi, quanto del relativo risultato in termini di capitale umano, sta assumendo un valore emergente ogniqualvolta avviene un mutamento culturale della società. Non è quindi un caso se viene proposta una Collana di Scienze dell'Educazione ad un pubblico di lettori interessati al settore della formazione (studenti e insegnanti, ma anche genitori ed educatori in senso lato). La Collana si articola in Studi, Ricerche e Manuali. Gli Studi hanno il compito di esporre le riflessioni storiche, teoriche e sociali sull'educazione e le sue finalità, compiute dai principali esponenti della Pedagogia italiana. Le Ricerche, rivolte agli ambiti: storico, metodologico, sociale, sperimentale, speciale e psicopedagogico, intendono dar conto alla comunità degli studiosi dei risultati di ricerche originali, tendenti a rappresentare il vero volto, sul campo, di una Pedagogia scientifica attuale.

I Manuali, infine, si propongono ad uso didattico e intendono fare il punto sullo statuto scientifico dei vari settori disciplinari che costituiscono il vasto e complesso ambito delle «Scienze dell'educazione».



La scuola primaria  
*Soggetti, contesti,  
metodologie e didattiche*

*a cura di*

Raffaella Biagioli, Tamara Zappaterra



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Chi fotocopia un libro lo uccide lentamente.  
Priva l'autore e l'editore di un legittimo guadagno,  
che può essere recuperato solo aumentando  
il prezzo di vendita.  
Il libro, in quanto patrimonio di una memoria storica  
e di una cultura sempre viva, non può e non deve morire.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata,  
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.  
Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti  
del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto  
dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

© Copyright 2010

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)

[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Distribuzione

PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884672509-7

La scuola primaria  
*Soggetti, contesti,  
metodologie e didattiche*



# Prefazione

*di Simonetta Olivieri*

Si avverte oggi – forse anche come risposta al momento involutivo delle politiche scolastiche e di forte disattenzione alla professionalità docente e alla formazione degli insegnanti – l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante come formatore intellettuale e culturale. La crescente complessità e instabilità del contesto in cui si trova ad operare, l'incertezza degli esiti auspicati e l'onerosità dell'impegno richiesto per perseguirli, implica un costante perfezionamento degli strumenti professionali. Da una parte la questione della *diversità*, che apre la strada ad una ridefinizione delle pratiche di inclusione sociale e di integrazione scolastica mettendo in discussione l'idea di un modello scolastico unico; dall'altra, le sfide lanciate dalle nuove tecnologie che rivoluzionano la vita quotidiana in ogni suo aspetto, compreso quello scolastico.

Il testo ha lo scopo di esplorare le relazioni intercorrenti tra scuola e sviluppo sociale e tra gli elementi costitutivi delle competenze del nuovo insegnante e le metodologie alternative in grado di promuovere atteggiamenti utili a inserirsi nella dimensione attiva dell'imparare. Il continuo succedersi delle iniziative di riordino e di riforma, soprattutto in questo ultimo decennio, dimostra la difficoltà di stabilire un accettabile equilibrio tra la pretesa di acquistare maggiore competitività a livello internazionale e il bisogno di garantire attraverso l'educazione condizioni etiche di vivibilità e cittadinanza condivisa.

Seguendo questo percorso i vari Autori e Autrici declinano contenuti, strategie organizzative e procedure didattiche in un comune intento: quello di contribuire e dare forza all'azione educativa, all'integrazione tra competenze pedagogiche e disciplinari, al confronto tra modelli formativi attorno ai quali ruota la formazione degli insegnanti.

Nell'ambito dei vincoli legislativi previsti dal piano programmatico del settembre 2008 per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, vengono individuati nell'autonomia didattica e organizzativa i percorsi operativi per gestire i cambiamenti intervenuti. Per l'attuazione delle nuove modifiche ordinamentali il Collegio dei Docenti è chiamato ad elaborare un Piano dell'offerta formativa che preveda la più ampia valorizzazione possibile dell'autonomia scolastica (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) al fine di assicurare a ciascun alunno – coerentemente con le linee di tendenza dell'istruzione e della formazione nei sistemi educativi europei – il successo formativo.

Per l'elaborazione e l'attuazione del Piano dell'offerta formativa occorre assumere come fondamentali punti di attenzione il potenziamento delle iniziative per rendere concretamente operante il curricolo verticale, il miglioramento di qualità degli strumenti di valutazione dell'apprendimento, la certificazione delle competenze, la maggiore diffusione di uso delle tecnologie multimediali, il potenziamento dei rapporti di cooperazione con le famiglie degli alunni, il rafforzamento della dimensione orientativa della didattica dei saperi disciplinari, il rafforzamento della relazione educativa e comunicativa con gli alunni. L'integrazione scolastica si inserisce tra un prima e un dopo che sono parte fondamentale di ogni percorso di vita, sia di inclusione che di esclusione. Nessun percorso di accoglienza e di integrazione può iniziare e finire semplicemente in classe o a scuola: gli alunni vivono e apprendono non solo nella scuola, ma anche fuori di essa, con le loro famiglie, con le loro reti di relazioni, di frequentazioni e di conoscenze e su un territorio che può essere più o meno accogliente, più o meno preparato a incontrare le differenze e ad interagire con esse.

Alla luce di queste considerazioni, Autori e Autrici evidenziano le funzioni che la scuola primaria dovrebbe svolgere affinché gli alunni vivano opportunità e interazioni per il pieno sviluppo delle loro potenzialità.

Le modalità con cui gli alunni costruiscono le relazioni interpersonali a scuola rappresentano un compito irrinunciabile per il docente: educare alle regole del vivere e del convivere, educare alla cittadinanza attiva attraverso la valorizzazione delle diverse identità culturali, organizzare gli apprendimenti in maniera unitaria e coerente. Fin dai primi anni del percorso formativo, la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, for-

nendo all'alunno le occasioni per capire se stesso, per prendere consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare percorsi esperienziali e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese. La scuola favorisce lo sviluppo delle capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle, per rappresentarsi obiettivi non immediati e perseguibili. Una "scuola formativa" permette di esercitare differenti potenzialità di pensiero attraverso gli alfabeti delle discipline, ponendo così le premesse per lo sviluppo riflessivo e critico. In essa si avvia e si promuove lo studio dei contesti storici, sociali e culturali in cui si sono sviluppate conoscenze senza dubbio importanti come la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali che consentono di apprendere praticamente ciò che sarà oggetto in seguito di più elaborate conoscenze.

I diversi contributi si snodano attraverso un percorso che mette in evidenza l'identità della scuola primaria, in quanto ambiente educativo di apprendimento che, in stretta cooperazione con la famiglia e il territorio, incide in modo determinante nello sviluppo delle relazioni sociali e nella prevenzione del disagio e stabilisce con i genitori rapporti non episodici e dettati dall'emergenza, ma costruiti all'interno di un progetto educativo condiviso e continuo.

Nella società contemporanea è necessario costruire una migliore qualità della vita e riconsiderare i rapporti interpersonali, gli aspetti relazionali e comunicativi, quelli collegiali e partecipativi, per agevolare la comprensione del sé e dell'altro da sé. L'obiettivo educativo della nuova epoca diventa quello di contribuire alla formazione di una società civile con una diffusa e attiva capacità di iniziativa democratica.

È tuttavia evidente che i tagli economici alla scuola, con la conseguente riduzione degli insegnanti e lo speculare aumento degli alunni per classe, la evidente contrazione degli insegnanti di sostegno, il mancato investimento nella ricerca e nella sperimentazione educativa, come pure la forte disattenzione alla formazione didattica e laboratoriale degli insegnanti primari e secondari (attualmente latita la trasformazione del Corso di formazione per i maestri da quadriennale in quinquennale, come pure, dopo la chiusura delle SSIS, non sono stati promossi canali e agenzie per la formazione abilitante all'insegnamento secondario) fa sì che questo volume oltre a costituire uno strumento valido per la formazione critica degli insegnanti primari, rappresenti anche per le giovani e

i giovani ricercatori che lo hanno costruito in forma collaborativa un investimento consapevole della propria ricerca per il futuro della nostra scuola e della nostra società.

# Introduzione

La formazione rappresenta uno dei fattori decisivi della dimensione complessa e globale caratterizzante la contemporaneità. La sua organizzazione è fondamentale per valorizzare le risorse umane, da cui provengono intelligenze plurime, creatività e capacità di dare risposte competenti ai bisogni emergenti. L'insegnamento e l'apprendimento di qualità, di fronte ad una società sempre più plurale e complessa, che muta rapidamente e perciò incerta, è diventata ancor più importante per la crescita di individui che possano vivere in questo scenario adattandosi alle nuove situazioni. La complessità richiede ricchezza e varietà di relazioni, eterogeneità di comportamenti, flessibilità per creare le condizioni affinché all'interno di ciascun sottosistema valgano norme, regole, procedure, che non necessariamente debbono valere anche all'interno di altri. Nella società complessa vengono meno norme e valori comuni perenni e occorre elaborare di volta in volta le risposte agli stimoli provenienti dall'esterno. Occorre peraltro aggiungere che il legame che unisce la scuola alla vita sociale è così stretto che l'educazione al livello scolastico rimarrebbe infruttuosa, se non venisse effettuata in stretto rapporto con l'ambiente e con i modi di vita della comunità. La scuola consente di instaurare relazioni affettive con i compagni e di conseguire capacità utili per il successo personale. Essa aiuta ogni bambino a diventare se stesso, avvicina le risorse alle sue capacità potenziali, lo sostiene nella fatica di tirar fuori i propri saperi e svilupparli insieme ai compagni. Il presente volume traccia i riferimenti generali e irrinunciabili per accostarsi a un sapere pedagogico complesso e articolato. Vengono affrontate tematiche relative alle questioni educative cogenti, utilizzando un impianto scientifico rigoroso alla base di possibili itinerari di carattere operativo.

La Prima Parte, *I nuovi scenari della scuola primaria, trasforma-*

*zioni e mutamenti organizzativo-didattici*, apre la riflessione sulle trasformazioni e sui mutamenti del ruolo insegnante, sui saperi e sulla professionalità della funzione docente, presentando le metodologie pedagogiche per attuare la dialettica fra individualizzazione e socializzazione.

Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione che assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. L'insegnamento-apprendimento avviene non per trasferimento ma grazie all'attività del soggetto in apprendimento, favorita e mediata dall'insegnante, nell'affrontare problemi, progetti e predisporre modalità relazionali e dialogiche per favorire l'integrazione e l'inclusione di tutti i bambini. In questa direzione viene presentato anche il concetto di curricolo che comprende l'intera gamma delle risorse all'interno di una visione sistemica e interdisciplinare dei contenuti di insegnamento.

La Seconda Parte, *Le didattiche disciplinari: strumenti e metodologie*, esplora le possibilità offerte dalle varie discipline per comunicare ed esprimersi attraverso di esse. Si tratta di una alfabetizzazione culturale e strumentale dei vari linguaggi che intende valorizzare le esperienze dei bambini per ancorarvi nuovi contenuti: sviluppare atteggiamenti positivi verso la matematica, educare ai saperi storici, allo sviluppo della sensibilità emozionale attraverso il suono, all'apprendimento formale dell'italiano come lingua seconda, educare alla lettura attraverso storie.

La Terza Parte, *Nuovi luoghi e nuovi soggetti delle azioni formative*, esplora le caratteristiche delle attuali classi scolastiche, le molteplici situazioni legate alle differenze nei modi di apprendere, sia per le specifiche inclinazioni sia per le diversità di genere; propone nuove modalità di organizzazione attraverso la costituzione di reti di scuole e di percorsi specifici che possano meglio rispondere alle esigenze degli allievi. Particolare attenzione viene rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana, all'esplorazione di piste per lo sviluppo del pensiero divergente e creativo, all'utilizzo di metodologie ludiche e alla riflessione sui diritti dell'infanzia.

Nella Quarta Parte, *Didattica e bisogni educativi speciali*, viene incoraggiato l'apprendimento collaborativo, l'approccio psicopedagogico al corpo e al movimento, la progettazione individualizzata, le molte forme di interazione e di collaborazione sia all'interno della classe, sia attraverso la collaborazione con la famiglia, nei ca-

si di alunni con “bisogni educativi speciali”. L'integrazione di tali alunni, anche se da tempo è un'esperienza normativamente acquisita e praticamente consolidata, richiede sempre più maggiori attenzioni e una rinnovata progettualità. Il testo presenta metodi e strategie per la valorizzazione dell'*intentio* comunicativa del bambino sordo in classe; propone l'utilizzo delle tecnologie assistive per l'integrazione e l'inclusione in modo che l'insegnante possa utilizzarle per riflettere sul proprio comportamento educativo e renderlo sempre più adeguato a un progetto pedagogico aperto.

Il volume rende conto della problematicità delle questioni pedagogiche contemporanee e suggerisce una progettazione didattica di ambienti e itinerari di insegnamento-apprendimento costruiti come insiemi organici di opportunità di incontro con diverse forme culturali ed esperienze formative. I criteri che guidano le scelte degli insegnanti rispondono all'etica della responsabilità che implica impegno e promozione di pratiche per l'esercizio della cittadinanza attiva, della cooperazione, della solidarietà, dell'inclusione.

*Raffaella Biagioli e Tamara Zappaterra*



# La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno

*Tamara Zappaterra*

## 1. La disabilità nel Novecento

L'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità è stata in ogni periodo storico e in ogni contesto storico-geografico coerente con l'immaginario sulla disabilità stessa, che per molti secoli ha versato in un'ottica di esclusione prima e di emarginazione poi<sup>1</sup>. La maturazione di una riflessione educativa relativamente ai disabili è un dato recente della storia umana; la riflessione intorno agli svantaggiati fisici, psichici e sensoriali ha infatti seguito le tappe della elaborazione concettuale scaturita diacronicamente attorno alla figura di ciò che oggi viene definito *disabile*, dai margini nell'antichità, fino alla ribalta nel dibattito sociale, culturale ed educativo nel corso del Novecento.

È merito del Novecento aver portato a maturazione la sfida rappresentata dall'educazione di studenti con disabilità e con bisogni educativi speciali con politiche di formazione che nel nostro paese si sono estrinsecate in un modello inclusivo di integrazione in contesti comuni quale via formativa esclusiva: prima con l'abolizione delle cosiddette classi differenziali in virtù della Legge 517/1977, poi con l'espressione di questo diritto sancito al più alto grado nell'articolo 12 della Legge 104/1992, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" la quale esprime il diritto all'integrazione scolastica di tali alunni nelle classi comuni delle scuole di ogni grado, così co-

<sup>1</sup> L. TRISCIUZZI, *Storia dei diversi tipi di handicap e delle relative Associazioni*, in L. TRISCIUZZI-M.A. GALANTI, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2001, pp. 135-190; A. CANEVARO-J. GAUDREAU, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma 1988; T. ZAPPATERRA, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003.

me nelle istituzioni universitarie.

Scientificamente nell'elaborazione concettuale della disabilità possiamo assumere la prospettiva dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Nel 1980 l'OMS ha cercato di portare ordine nella concettualizzazione dell'handicap ed ha fornito per la prima volta agli operatori sociali e sanitari di tutto il mondo una uniformità di definizioni, pubblicando l'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH). Secondo tale classificazione era necessario fare una distinzione tra menomazione, disabilità ed handicap. Per *menomazione* si intendeva qualsiasi perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica; la *disabilità* era invece definita come la riduzione o la perdita di capacità funzionali conseguente alla menomazione; l'*handicap* come lo svantaggio vissuto a causa della menomazione e della disabilità.

Pertanto per l'O.M.S. l'handicap ha una valenza sociale, in quanto veniva definito già dagli anni Ottanta del secolo scorso non come un attributo intrinseco del soggetto, ma come un *quid* che scaturisce nel rapporto tra il soggetto disabile e la società. Anche a livello italiano la Legge quadro 104/1992, «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» pone l'accento ulteriormente sull'interazione tra il soggetto handicappato e la società, laddove è definita «persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione» (art. 3).

Più recentemente l'O.M.S. ha redatto un ulteriore documento, l'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) in cui le definizioni di *handicap* e *handicappato* sono state superate e sostituite dai concetti complessi di “partecipazione” e “funzionamento” da parte di soggetti con situazioni di salute particolare. Nello specifico si sottolinea che: «*funzionamento* è un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; allo stesso modo *disabilità* serve come termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione»<sup>2</sup>. I soggetti

<sup>2</sup> OMS, *ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002, p. 11.

che presentano menomazioni, deficit o condizioni di salute particolari possono versare in condizione di disabilità se «i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo»<sup>3</sup> non vengono adeguatamente monitorati. Tali enunciazioni mostrano come la disabilità non venga a coincidere con il soggetto che ne è portatore, ma con la possibilità di partecipazione e di integrazione del soggetto stesso nell'ambiente di riferimento. L'accento viene quindi ulteriormente posto sulla valenza sociale della disabilità.

Scopo dell'orizzonte dell'ICF è quello di proporre un quadro all'interno del quale descrivere la salute e gli ambiti ad essa connessi, come il benessere, l'educazione, il lavoro. Pur muovendo dai quadri nosografici, l'ICF non presenta semplicemente le conseguenze delle patologie, gli aspetti secondari ad esse connessi, ma una più ampia rassegna delle componenti della salute. Viene operato in verità un rovesciamento di prospettiva, dalla disamina della patologia alla disamina delle condizioni della salute<sup>4</sup>. Mentre in passato veniva ipotizzata una relazione lineare tra lo stato di malattia e le condizioni di menomazione, disabilità e handicap, il nuovo documento dell'OMS presuppone che una relazione causale tra questi elementi non sia sempre sostenibile, bensì che gli *special needs* siano l'espressione di una interazione complessa che include variabili di tipo contestuale e ambientale<sup>5</sup>.

In ambito più prettamente educativo ciò ha comportato un ampliamento della prospettiva di indagine all'individuazione di strategie e itinerari in grado di far fronte anche ai bisogni educativi speciali dell'età adolescenziale e adulta, in quanto l'educazione del soggetto disabile deve necessariamente volgersi all'attivazione di strategie, metodi e risorse speciali al fine di favorire uno sviluppo orientato alla messa a punto di un progetto di vita incentrato sulla *partecipazione sociale*. La riflessione pedagogica su tali tematiche è oggi molto vivida, in quanto le situazioni di handicap, insieme alla diversità, alla marginalità, alle condizioni di disagio costituiscono le nuove dimensioni dell'educazione e gli oggetti privilegiati della ricerca pedagogica attuale<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>4</sup> S. SORESI (a cura di), *Psicologia delle disabilità*, Il Mulino, Bologna 2007.

<sup>5</sup> L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.

<sup>6</sup> A. CURATOLA, *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*, Anicia, Roma 2003.

I soggetti in difficoltà presentano caratteristiche peculiari di relazione e di riposta educativa, che implicano modi di approccio e di soluzione estremamente sofisticati e differenziati. La Pedagogia speciale è la disciplina che studia le modalità di risposta educativa in condizioni di bisogni educativi speciali, includendo nella scuola e nella società la persona disabile ed eliminando le barriere fisiche e culturali<sup>7</sup>.

## 2. Nella scuola. Oltre un trentennio di integrazione

L'integrazione scolastica e sociale dei soggetti con disabilità è stata, come si è detto, il frutto di un processo difficoltoso, non lineare e scandito storicamente soltanto da poche e non troppo significative tappe di lunga durata, fino al secolo scorso, il Novecento, secolo che ha visto il miglioramento della qualità della vita dell'handicappato, segnata da alcune tappe fondamentali, quali:

1. l'inserimento dell'alunno disabile nella scuola italiana, a partire dal R.D. 3126 del 1923, il primo provvedimento che abbia riguardato l'istruzione degli handicappati, sebbene regolamentasse scuole speciali soltanto per i disabili sensoriali (ciechi e sordomuti) e all'art. 5 stabilisse l'obbligo scolastico solamente per i ciechi e i sordomuti che non presentassero altra anormalità;
2. della teorizzazione della disabilità, fornita a livello internazionale dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, la quale dà uniformità terminologica e lessicale a medici, psicologi, educatori e operatori della formazione di tutto il mondo, operando nel 1980 una distinzione tra *menomazione*, *disabilità* e *handicap*, e aprendo, con il Documento ICF del 2001, una prospettiva che pone ulteriormente l'accento sulla valenza sociale della disabilità;
3. dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, nel contesto italiano, nelle classi comuni delle scuole di ogni grado e nelle istituzioni universitarie, così come stabilisce l'art. 12 della Legge-quadro 104/1992 «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».

<sup>7</sup> Per una disamina dei fondamenti epistemologici attuali della Pedagogia speciale cfr. C. FRATINI, *La "terza via" della pedagogia speciale*, in F. CAMBI-C. FRATINI-G. TREBISACCE (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, Edizioni ETS, Pisa 2008.

In particolare negli ultimi tre decenni si sono verificate in questo settore svolte quanto mai significative, dal punto di vista culturale, legislativo, e pedagogico, soprattutto se rapportate ai cambiamenti dei tempi precedenti, così come afferma Fratini: «gli interventi di carattere legislativo, sociale e pedagogico specificamente rivolti ai soggetti handicappati, o comunque disabili, hanno acquistato uno spessore e una efficacia sempre maggiori nella direzione dell'inserimento sociale prima e della piena integrazione poi. La cultura stessa (in senso socioantropologico) sta subendo una radicale trasformazione (anche se il processo è solo agli inizi) e questo ha innescato un *feed-back*, lento ma costante, che ha contribuito a sua volta a produrre una crescita e una maturazione all'interno di questa particolare disciplina (che, tra l'altro, è una delle più giovani nell'ambito delle discipline pedagogiche). Ma soprattutto ciò che maggiormente ha caratterizzato questo rapido processo di sviluppo è stato il fatto che esso ha rappresentato una svolta rispetto a un passato (non troppo lontano) in cui discipline pedagogiche di ottocentesca memoria quali la «ortopedagogia», la «pedagogia emendativa» ecc. non solo si muovevano esclusivamente in un quadro di problematiche assai riduttive e circoscritte ma, soprattutto, utilizzavano procedure che sembrano essere lontane anni luce da quelle attuali. Certamente la tendenza a imporre una logica «tecnicistica», e quindi a chiudere in un ambito strettamente «tecnico» la «pedagogia speciale» facendola coincidere *tout court* con la «didattica speciale» o, comunque, con forme circoscritte di insegnamento speciale, è ancora viva e tutt'altro che superata. Tuttavia l'obiettivo della piena integrazione delle persone in difficoltà (e del riconoscimento dei diritti inalienabili di ogni tipo di minoranza) sta modificando profondamente anche l'assetto disciplinare della pedagogia speciale provocando sia una dilatazione e una maggiore articolazione del campo di indagine sia una revisione critica delle metodologie e delle procedure adottate»<sup>8</sup>.

Attualmente in Italia l'inclusione nella scuola del bambino disabile, almeno per quanto riguarda la fascia dell'obbligo scolastico, emerge, in un confronto con gli altri paesi europei, quasi quale fiore all'occhiello di un'ottica inclusiva. Il punto di arrivo inequi-

<sup>8</sup> C. FRATINI, *Pedagogia speciale: problemi e metodi*, in F. CAMBI-P. OREFICE-D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 384.

vocabile è stato raggiunto indiscutibilmente con l'emanazione della Legge-quadro 104 del 1992. Si tratta, infatti, della legge che intende dare una sistemazione organica alla normativa fino ad allora vigente in materia e per questo denominata legge-quadro. Essa riconosce all'handicappato il diritto ad una piena integrazione, che si intende promuovere globalmente «nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società» (art. 1).

Il riconoscimento di tale diritto è stato il frutto di un cammino lento e difficile e, più di tutti, nella scuola che in Italia non si è occupata dei bambini “anormali”, come si è detto, fino alla Riforma Gentile con il R.D. 3126 che affrontava il problema dell'istruzione dei ciechi e dei sordomuti. Inoltre per lungo tempo gli interventi legislativi si sono indirizzati solo a favore di determinate tipologie di disabili (i ciechi, i sordomuti, gli invalidi civili), oppure hanno preso in considerazione esclusivamente alcuni settori, come l'assistenza, l'istruzione o il lavoro.

L'handicap era considerato una malattia e gli handicappati soggetti da educare in istituzioni scolastiche speciali o nelle cosiddette “classi differenziali”. Per il disabile nella scuola ha continuato a vivere per molti anni una situazione di emarginazione. È a partire dagli anni Settanta che nella scuola si è passati dall'abolizione delle classi differenziali all'inserimento nelle classi comuni: la Legge 517/1977, grazie ad un quadro normativo chiaro e preciso, benché riservato ancora solamente alla scuola elementare e media, dà l'avvio a forme di integrazione degli alunni con disabilità, assicura la «necessaria integrazione specialistica, il servizio psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti»<sup>9</sup>, riconoscendo l'importanza di interventi educativi individualizzati e finalizzati al pieno sviluppo della personalità dell'handicappato. Le porte della scuola secondaria vengono aperte ai disabili solo dieci anni dopo in seguito alla Sentenza 215/1987 della Corte Costituzionale che dichiara illegittima una parte della Legge 118/1971, laddove si afferma che la frequenza scolastica alla scuola media superiore sarà *facilitata*<sup>10</sup>: il termine viene cassato e sostituito con *assicurato*.

La vera svolta tuttavia giunge dopo un lungo intervallo di circolari ministeriali. È la Legge-quadro del 1992, che garantisce «il

<sup>9</sup> Cfr. Legge 517/1977, art. 2.

<sup>10</sup> Cfr. Legge 118/1971, art. 28.

diritto all'educazione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie» (art. 12). Essa inoltre indica, quali modalità operative di integrazione scolastica, la predisposizione collegiale da parte di *équipe* di specialisti di tre documenti ufficiali: la *Diagnosi Funzionale*, il *Profilo Dinamico Funzionale*, il *Piano Educativo Individualizzato*<sup>11</sup>, che dalla acquisizione di elementi clinici e psico-sociali alla messa in luce delle aree di potenzialità del soggetto, pervengano infine alla predisposizione di progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati e a forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Il successivo *Atto di indirizzo e coordinamento* (D.P.R. 24/02/1994) prevede, infatti, interventi globali, frutto del coordinamento tra scuola, enti locali e A.S.L.

Per la persona con disabilità la via inclusiva oggi è aperta alla società intera tramite e a partire proprio dalla scuola<sup>12</sup>. È stato riconosciuto che la persona con disabilità è a tutti gli effetti soggetto di diritti, da quello dell'istruzione a quello del tempo libero e la normativa ne ha suggerito l'*iter* operativo. Anche la recente "Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità" nel suo Preambolo identifica la disabilità come il risultato dell'interazione tra le persone con menomazione e le barriere comportamentali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società sulla base di uguaglianza con altri e riconosce l'alto valore di contesti formativi comuni, chiamando gli stati parti alla realizzazione per le persone con disabilità del diritto ad un'istruzione primaria e secondaria integrata, di qualità e libera, sulla base di eguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui i soggetti vivono (art. 24, comma 2)<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> I tre documenti sono stati successivamente perfezionati con il D.P.R. 24/02/1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.

<sup>12</sup> La dimensione inclusiva della scuola per la persona con disabilità è ampiamente riconosciuta dalle recenti "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, 2009" del MIUR, in sito web [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/prot4274\\_09\\_all.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/prot4274_09_all.pdf)

<sup>13</sup> A livello internazionale sul piano normativo le persone con disabilità hanno assistito alla promozione e alla tutela dei loro diritti, processo che è culminato nella recente sottoscrizione, anche da parte del nostro paese, della "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità" (approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e firmata dall'Italia il 30 marzo 2007).

Le tappe fondamentali dell'integrazione scolastica degli alunni disabili nella scuola italiana sono le seguenti:

1923: R.D. 3126: «L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca l'ottemperanza. Per i sordomuti l'obbligo è esteso fino al sedicesimo anno di età»;

1925: R.D. 1995 all'art. 40 approva il Regolamento per l'istruzione dei sordi;

1927: D.M. del 7-10-1927 viene approvato il Regolamento interno dell'Istituto Statale dei Sordomuti di Roma. Il decreto dispone una esauriente disciplina per la struttura organica e per il funzionamento dell'istituto romano, che già forniva istruzione elementare inferiore, istruzione prescolastica, dopo scuola e attività professionale;

1928: legge Gentile 577 del 5-2-1928. Essa fissa l'obbligo scolastico a 14 anni, trascurando il problema dei sordi;

1933: avocazione da parte dello Stato degli oneri per il funzionamento delle scuole elementari speciali;

1947: l'art. 38 della Costituzione della Repubblica Italiana recita: «Gli invalidi e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»;

1962: la legge 1859, all'art. 12 dispone che nella scuola media dell'obbligo «possono essere istituite classi» differenziali per alunni disadattati scolastici»; la C.M. 103 rende operativa la costituzione di classi differenziali per: 1. tardivi e falsi minorati psichici; 2. minorati psichici; 3. minorati fisici; 4. ambliopi; 5. sordastri;

1962: la C.M. 4525 dispone la regolazione delle scuole speciali e delle classi differenziali;

1963: la C.M. prot. 934/6 regola il funzionamento delle scuole elementari speciali e delle classi differenziali. Nella circolare è detto, tra l'altro: «Si ritiene opportuno che agli insegnanti destinati ai posti di nuova istituzione sia offerta un'assistenza pedagogica e didattica»;

1968: la legge 444 del 18-3-1968 istituì la scuola materna statale. L'art. 3 prevedeva l'istituzione di sezioni speciali;

1971: la legge 118 del 30-3-1971, relativa ai mutilati ed invalidi civili avrebbe potuto dare un impulso all'inserimento dei ciechi e dei sordi nelle scuole normale, se non avesse rimandato, con l'art. 2, per quanto attiene all'istruzione di ciechi e sordi, alla normativa speciale che regolamentava l'accesso al sistema educativo ed alla

struttura scolastica degli Istituti speciali;

1975: viene stilata la relazione della Commissione Falcucci, Sottosegretario del Ministero della P. I.. Qui viene ipotizzata per i sordi la possibilità di optare tra la frequenza di Istituti Statali speciali per Sordi e quella di scuole normali;

1977: la C.M. 216b si riferisce all'inserimento degli alunni handicappati (compresi i sordomuti) nelle scuole comuni e ne precisa la normativa;

1977: la legge 517 reca norme di modifica dell'orientamento scolastico: «Le classi che accoglieranno alunni portatori di handicap sono costituite con un massimo di 20 alunni»;

1979: la legge 833 del 23-12-79 dispone, sotto il profilo della salute e dell'assistenza sanitaria, integrazioni alla legge 517/77;

1982: la legge 270/82 estende alla scuola materna l'integrazione e l'inserimento dei bambini handicappati nelle sezioni comuni;

1987: la sentenza della Corte Costituzionale 215/87 e la C.M.P.I. 262 del 22-9-1988 prevedono l'integrazione nelle scuole superiori;

1992: la legge 104 è la «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate» e regola un'integrazione globale della persona handicappata;

1994: il D.P.R. 24-2-94 «Atto di Indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap» approfondisce in maniera analitica le procedure che portano alla formulazione della *Diagnosi Funzionale*, del *Profilo Dinamico Funzionale* e del *Piano Educativo Individualizzato*.

### 3. Il protocollo per l'inclusione. Dalla Certificazione al Piano educativo individualizzato

L'iter integrativo dell'alunno con disabilità si articola nella formulazione di quattro documenti ufficiali: la Certificazione di handicap, la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale e il Piano Educativo Individualizzato. L'importanza di tali documenti poggia sull'assunto che è necessario conoscere i bisogni educativi speciali di ogni singolo caso per poter attuare un progetto pedagogico e didattico veramente appropriato. Per poter rispondere ad esigenze individualizzate e monitorare adeguatamente i progressi o

gli eventuali *impasse* dal punto di vista degli apprendimenti, è necessario che il corpo docente – e l’insegnante specializzato per il sostegno *in primis* – abbia una conoscenza del caso profonda e dettagliata, oltretutto naturalmente una conoscenza degli interventi e delle metodologie didattiche speciali. Come osserva Trisciuzzi, «il problema della necessità di una certificazione, di una diagnosi funzionale e di un profilo dinamico che accompagni l’iter scolastico del portatore di handicap può essere visto in modo più operativo se lo poniamo in termini di «domanda e risposta», in cui la domanda consiste nella conoscenza del danno fisiologico (ossia ciò che riguarda la «naturalità») e la risposta nella «disponibilità sociale», comprese le leggi e circolari ministeriali, nonché in ciò che può fare la «via operativa», compresa la conoscenza della didattica per l’handicappato. Se la conoscenza della «domanda», ossia del tipo di danno, è indeterminata o generica, non è possibile dare una risposta funzionale. Dire di un bambino che è «disturbato motoricamente», è troppo generico: se non si evidenzia alcun tipo di danno, non è nemmeno possibile svolgere un ben definito quadro didattico. La descrizione del comportamento non indica di per sé sempre l’eziologia del disturbo, che può essere di derivazione sociale, familiare oppure organica. Handicappato è il sordo o il sordastro (anche qui a seconda della gravità del danno), è il miope o l’ipermetrope (non protesizzato), come lo è l’emiplegico, ma il piano didattico non è identico per tutti. Il successo può dipendere tanto dalle caratteristiche individuali, quanto soprattutto dalla conoscenza delle conseguenze prodotte dal danno fisico sul piano psichico. Necessita, quindi, conoscere sia il danno sia la possibile «risposta» didattica (la scuola) e sociale (il mondo del lavoro)»<sup>14</sup>.

L’insegnante di sostegno è la figura principe nel “gioco” dell’integrazione scolastica, una figura professionale oggi articolata e complessa, che spende la propria professionalità nella messa a punto per il ragazzo disabile – all’interno di una équipe multifunzionale di medici, operatori sociali e sanitari e alla famiglia dell’allunno – di una didattica individualizzata, conforme alla Diagnosi Funzionale, ma non fondata su aspetti classificatori e stigmatizzanti, quanto piuttosto sulla *pars construens* della diagnosi, vale a dire sulle capacità di recupero – funzionale, educativo-riabilitativo

<sup>14</sup> L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l’handicap*, Laterza, Roma-Bari 2000<sup>2</sup>, p. 244.

e di apprendimento – del ragazzo svantaggiato.

Ecco come si compone l'*iter* integrativo. Il primo passo dell'integrazione è costituito dalla *Certificazione di handicap*, a cui provvede lo specialista su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d'istituto, oppure lo psicologo esperto dell'età evolutiva in servizio presso le A.S.L. o in regime di convenzione con le medesime entro dieci giorni dalle segnalazioni<sup>15</sup>.

Il secondo passo è quello della Diagnosi Funzionale (DF)<sup>16</sup>: si tratta della *descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno* in situazione di handicap. Viene redatta dall'unità multidisciplinare composta:

- dal medico specialista nella patologia segnalata;
- dallo specialista in neuropsichiatria infantile;
- dal terapeuta della riabilitazione;
- dagli operatori sociali.

Essa è un documento dettagliato che accorpa da un lato gli elementi clinici (la visita medica diretta dell'alunno e la documentazione medica preesistente), dall'altro quelli psico-sociali (la relazione comprendente i dati anagrafici dell'alunno e i dati relativi al nucleo familiare). Tali elementi vengono assunti non a fini classificatori, ma allo scopo di un recupero del soggetto che tenga conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico e dell'autonomia.

Il terzo passo è quello del Profilo Dinamico Funzionale (PDF)<sup>17</sup>, il documento in cui si realizza appieno l'integrazione tra scuola, famiglia e A.S.L. Viene redatto infatti:

- dall'unità multidisciplinare della DF;
- dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola;
- con la collaborazione dei familiari dell'alunno.

Esso risponde alla necessità di profilare il prevedibile livello di sviluppo dell'alunno a medio e lungo termine. Pertanto comprende:

- 1) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che dimostra di incontrare;
- 2) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno desunto dai se-

<sup>15</sup> Cfr. *Atto di indirizzo e coordinamento*, DPR 24/02/1994, art. 2.

<sup>16</sup> *Ivi*, art. 3.

<sup>17</sup> *Ivi*, art. 4.

guenti parametri: cognitivo, affettivo-relazionale, della comunicazione, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, dell'autonomia.

Infine si giunge al Piano Educativo Individualizzato (PEI)<sup>18</sup>, il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap ai fini della realizzazione effettiva del diritto all'educazione e all'istruzione. Il PEI è redatto:

- dagli operatori sociali individuati dalla A.S.L.;
- dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola;
- dell'insegnante operatore psico-pedagogico;
- in collaborazione con i genitori.

È un progetto educativo globale per l'alunno, che interessa la sfera scolastica, nonché il tempo libero, la dimensione pedagogico-didattica, nonché anche quella socio-relazionale dell'alunno in difficoltà. Il PEI è infatti una concertazione ritagliata *ad personam* per il ragazzo disabile tra progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione, nonché tra forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche.

#### 4. Una professionalità speciale.

##### L'insegnante specializzato per il sostegno

La Legge 341 del 19/11/1990 di «Riforma degli ordinamenti didattici universitari» affida la formazione degli insegnanti di ogni grado della scuola italiana alle istituzioni universitarie. La legge faceva seguito infatti alle indicazioni dei Decreti Delegati del 1974 che stabilivano la formazione universitaria di tutti gli insegnanti. In seguito ad un lento e faticoso *iter* di provvedimenti attuativi della L. 341<sup>19</sup>, che sono stati frutto dell'elaborazione di una Commissione mista MPI-MURST e dei successivi pareri del Consiglio Nazionale della P.I nel 1995 e del C.U.N. nel 1996, sono sorti:

1. il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria<sup>20</sup> per la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola

<sup>18</sup> *Ivi*, art. 5.

<sup>19</sup> S. ULIVIERI, *Imparare a insegnare. Finalità formative e organizzazione didattica attuale della SSIS*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000, pp. 43-46.

<sup>20</sup> Cfr. D.P.R. 471 del 31/07/1996.

primaria; 2. la SSIS, Scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria<sup>21</sup>.

Mentre il primo possiede un curriculum integrato di formazione per il sostegno a cui gli studenti accedono in forma opzionale ottenendo la specializzazione contemporaneamente alla Laurea in Scienze della Formazione primaria che ha valore abilitante all'insegnamento, la specializzazione per l'insegnante di sostegno di scuola secondaria è avvenuta nella SSIS successivamente al conseguimento dell'abilitazione e in seguito alla frequenza – anche qui opzionale – di un percorso formativo aggiuntivo di 400 ore, così come disciplinato dall'Ordinamento didattico approvato dal C.U.N. il 15/12/1995 all'art. 5 e successivamente dal D. M. 26/05/1998 all'art. 4.

L'Ordinamento didattico approvato dal C.U.N. delinea in maniera chiara le aree disciplinari nelle quali il corso di specializzazione si deve articolare: «I piani di studio degli allievi che intendano conseguire una abilitazione valida anche per l'attività didattica di sostegno comprendono, aggiuntivamente, 5 semestralità da considerare obbligatorie ai fini di cui all'art. 14, comma 2 della Legge 104/1992; queste dovranno prevedere contenuti sia dell'area delle pedagogie e delle didattiche speciali, sia dell'area neuropsicologica specifica, e comprendere adeguate attività di laboratorio e di tirocinio»<sup>22</sup>. Il successivo decreto del 26/05/1998 ne determina poi il monte-ore: «sono previste specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire, per lo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di specializzazione abilita all'attività didattica di sostegno ai sensi dell'articolo 14, comma 2 della Legge 5 febbraio 1992, n.104. Almeno 100 tra le ore di tirocinio sono finalizzate ad esperienze nel settore del sostegno. Chi ha già conseguito il diploma nella scuola può integrare il percorso formativo, ai fini indicati, con uno o due semestri aggiuntivi»<sup>23</sup>.

L'ampliamento dell'orizzonte culturale che ha segnato il passaggio dalla pedagogia emendativa alla genesi della pedagogia spe-

<sup>21</sup> Cfr. D.P.R. 470 del 31/07/1996 e il successivo Decreto MURST 26/05/1998 redatto d'intesa con il Ministero della P.I.

<sup>22</sup> Ordinamento didattico approvato dal C.U.N. il 15/12/1995, art. 5.

<sup>23</sup> D.M. 26/05/1998, art. 4, comma 8.

ziale e conseguentemente della didattica speciale, è quello stesso ampliamento di orizzonte che ha caratterizzato il passaggio dal profilo professionale dell'insegnante speciale delle scuole ortofreniche e delle scuole speciali a quello dell'odierno insegnante specializzato, il quale ha indubbiamente un riferimento storico nell'insegnante speciale, ma che si accredita tuttavia quale *alter ego maior* di quello.

L'esperienza dei percorsi di specializzazione per l'handicap nei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione primaria e nelle SSIS mostrano e hanno mostrato come l'odierno insegnante specializzato possieda conoscenze specifiche relative all'handicap secondo una quadruplica dimensione:

1. storica e storico-educativa: di conoscenza della elaborazione concettuale scaturita diacronicamente attorno alla figura del disabile dall'esclusione e dalla marginalizzazione del passato alla ribalta del dibattito sociale, culturale ed educativo attuale. Il percorso di cura e di educazione svolto sino ad oggi consente un'analisi sistemica del contesto educativo odierno;

2. medico-fisiologica: di conoscenza delle varie tipologie di disabilità e delle principali caratteristiche di quelle nell'attuale classificazione nosografica. Gli aspetti teorici dell'eziopatologia si affermano quale conoscenza imprescindibile per orientare efficacemente una didattica individualizzata;

3. metodologico-didattica: di conoscenza dei metodi educativi speciali messi a punto e sperimentati per il recupero di determinati tipi di disabilità, nonché di metodologie, strategie operative e strumenti atti a favorire l'apprendimento di ragazzi con difficoltà;

4. normativa: di conoscenza dell'*iter operativo* di integrazione scolastica e sociale suggerito dalla legislazione, dalla Certificazione di handicap alla strutturazione del Piano Educativo Individualizzato.

Il percorso di Specializzazione per il Sostegno coincide con un curriculum formativo universitario che testimonia la maturazione di una nuova disponibilità umana, sociale e culturale della società attuale nei confronti dei soggetti con disabilità, la quale si traduce nell'attuazione da parte della scuola di processi di ripensamento in termini più puntuali della propria opera educativa per adattarsi e rendersi quanto più accogliente e conforme alle necessità formative di tutti i soggetti, anche di quelli con difficoltà, nella consapevolezza che l'alunno disabile in classe costituisce una risorsa per

tutto il contesto scolastico: «La Scuola primaria [...] porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti»<sup>24</sup>.

## Bibliografia

- CANEVARO A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- CANEVARO A.-GAUDREAU J., *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, NIS, Roma 1988.
- CANEVARO A.-IANES D., *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento 2003.
- COTTINI L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.
- COVATO C.-ULIVIERI S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Unicopli, Milano 2001.
- CURATOLA A., *Disabilità e scuola. Fondamenti, modalità e strategie di azione didattica*, Anicia, Roma 2003.
- D'ALONZO L., *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia 2008.
- D'ALONZO L., *L'impegno del gruppo dei docenti universitari di Pedagogia speciale*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 3/2, 2004.
- ESPOSITO A., *La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola*, Edizioni del Cerro, Pisa 2001.
- FRATINI C., *Pedagogia speciale. Problemi e metodi*, in CAMBI F.-OREFICE P.-RAGAZZINI D. (a cura di), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- FRATINI C., *Handicap e marginalità sociale*, in Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- FRATINI C., *La relazione insegnante-allievo disabile nella scuola secondaria*, in «Didatticamente. La voce della SSIS», 2003, n.1-2.
- FRATINI C., *La "terza via" della pedagogia speciale*, in CAMBI F.-FRATINI C.-TREBISACCE G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, Edizioni ETS, Pisa 2008.

<sup>24</sup> *Indicazioni nazionali per i piani di studio nella scuola primaria*, in «Annali dell'istruzione», 5-6, anno XLVII, 2001-2002, p. 141.

- GALANTI M.A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- GELATI M., *L'insegnante specializzato per l'integrazione tra compiti, vissuti emozionali e capacità relazionali*, in PERUCCA A. (a cura di), *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2002.
- GELATI M., *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma 2004.
- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, MIUR 2009, in sito web [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/prot4274\\_09\\_all.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/prot4274_09_all.pdf)
- MACINAI E., *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Unicopli, Milano 2009.
- OMS, *ICF- Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- PAVONE M., *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- S. SORESI (a cura di), *Psicologia delle disabilità*, Il Mulino, Bologna 2007.
- TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari 2000<sup>2</sup>.
- TRISCIUZZI L., *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- TRISCIUZZI L., *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in VERTECCHI B. (a cura di), *Il secolo della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- TRISCIUZZI L.-GALANTI M.A., *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2001.
- TRISCIUZZI L.-FRATINI C.-GALANTI M.A., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- ULIVIERI S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- ULIVIERI S.-FRANCESCHINI G.-MACINAI E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Edizioni ETS, Pisa 2008.
- ULIVIERI S., *Imparare a insegnare. Finalità formative e organizzazione didattica attuale della SSIS*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.
- ZAPPATERRA T., *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano 2003.
- ZAPPATERRA T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Edizioni ETS, Pisa 2010.

## *Autori e Autrici*

RAFFAELLA BIAGIOLI (biagioliraffaella@istruzione.it) è Dottoressa di ricerca in “Qualità della formazione” e svolge il ruolo di Dirigente Scolastico. È Docente a contratto presso l’Università degli Studi di Firenze dove insegna presso la Facoltà di Scienze della Formazione e presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia. Si interessa da anni di Pedagogia della Scuola con riferimento alle teorie della formazione e dell’apprendimento. Si occupa di Pedagogia interculturale e di Pedagogia di genere con ricadute sui processi formativi. Ha lavorato presso la SSIS – Toscana alla formazione degli insegnanti. Oltre ad articoli in riviste e saggi in volumi collettanei, ha scritto i seguenti volumi: *Manuale operativo dei software LEO. Leggere e orientarsi e ARTU. Briccole al computer* (Software e Manuale), MIUR 2010 (con T. Zappaterra, L. Bichi, E. Mazzetti); *La pedagogia dell'accoglienza. Ragazzi e ragazze stranieri nella scuola dell'obbligo* (Prefazione di Simonetta Ulivieri), Pisa 2008; *Educare all'interculturalità. Teorie, metodi, esperienze scolastiche*, Milano 2005; *L'orientamento formativo* (Prefazione di Leonardo Trisciuzzi), Pisa 2004; *Orientare e dirigere. L'orientamento nella scuola e nei servizi*, Pisa 2003; *Ruolo e funzioni del Dirigente nella scuola interculturale*, Pisa 2002.

TAMARA ZAPPATERRA (tamara.zappaterra@unifi.it) è Ricercatrice di “Didattica e Pedagogia speciale” presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Firenze, dove tiene gli insegnamenti di “Pedagogia speciale” e di “Pedagogia clinica”. È docente anche presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia di Firenze dove insegna “Didattica e pedagogia speciale”. È membro del CESP (Centro per lo Studio delle Problematiche della Disabilità) dell’Ateneo fiorentino, della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES). La sua attività di ricerca è orientata all’approfondimento dei processi di inclusione e formazione relativi alle disabilità e ai bisogni educativi speciali. Oltre ad articoli in ri-

viste e saggi in volumi collettanei, ha pubblicato i volumi: *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa 2010; *Manuale operativo dei software LEO. Leggere e orientarsi e ARTU. Briccole al computer* (Software e Manuale), MIUR 2010 (con R. Biagioli, L. Bichi, E. Mazzetti); *La psicomotricità tra biologia e didattica*, Pisa 2007<sup>2</sup> (con L. Trisciuzzi); *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze 2006 (con L. Trisciuzzi e L. Bichi); *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Milano 2005 (con L. Trisciuzzi); *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano 2003.

GIANFRANCO BANDINI (bandini@unifi.it) è Ricercatore confermato di “Storia della Pedagogia” all’Università di Firenze. Insegna “Storia della Pedagogia e delle istituzioni scolastiche” presso la Facoltà di Scienze della Formazione e “Storia dei processi comunicativi e formativi” presso la Facoltà di Lettere e Filosofia. Si interessa delle tematiche pedagogiche e educative Otto-Novecentesche in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alla riflessione metodologico-storiografica e alla documentazione di tipo digitale. È attualmente responsabile della biblioteca digitale di un portale interuniversitario sull’editoria scolastico-educativa in Italia ([www.reseducationis.it](http://www.reseducationis.it)). Ha pubblicato i volumi: *Il Salterio, la Santacroce e l’Alfabeto* (Firenze, 1998); *L’istruzione in Toscana nel 1809-1810* (Firenze, 2000); *La storia dell’educazione e la sfida metodologica* (Firenze, 2005). Ha inoltre curato i volumi: *Frontiere della formazione postmoderna* (con R. Certini, Roma 2003), *Adozione e formazione* (Pisa 2007); *Fare storia in rete* (con P. Bianchini, Roma 2007). Suoi studi sono comparsi sulle riviste «Studi sulla formazione», «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», «Studium Educationis», «Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education».

SUSANNA BARSOTTI (barsotti@unica.it) è Ricercatrice confermata di “Storia della Pedagogia” presso l’Università degli Studi di Cagliari, dove insegna “Letteratura per l’infanzia”. Si è occupata in particolare della fiaba e delle sue valenze pedagogico-educative oltre che di alcuni scrittori per ragazzi. Attualmente sta lavorando ad un progetto di ricerca, finanziato con fondi di Ateneo, sulla didattica attiva nei laboratori di Educazione alla lettura. Lavora inoltre ad un volume monografico su Pinocchio. È stata impegnata in alcuni laboratori sulla narrazione e l’utilizzo delle fiabe e come docente presso la SSIS e i Corsi

speciali (D.M. 85/2005). Tra le sue pubblicazioni, oltre ad alcuni articoli in rivista, i due recenti saggi *Allontanamento e abbandono nella letteratura per l'infanzia*, in G. Bandini (a cura di), *Adozione e formazione. Guida pedagogica per genitori e educatori*, Pisa 2007; *La narrazione fiabica come strumento di costruzione identitaria*, in R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma 2007 e i volumi *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa*, Pisa 2004; *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano 2006.

LISA BICHI (lisabichi@tiscali.it) ha conseguito il Dottorato di ricerca in "Qualità della formazione" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze. È docente a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze dove insegna "Pedagogia clinica". La sua attività di ricerca si rivolge all'indagine dei vissuti genitoriali nelle relazioni con figli disabili nell'ottica del lavoro di rete con la scuola e i servizi territoriale per la promozione dell'inclusione sociale delle persone con disabilità. Ha pubblicato i volumi: *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze, 2006 (con L. Trisciuzzi e T. Zappaterra); *Manuale operativo dei software LEO. Leggere e orientarsi e ARTU. Briccole al computer (Software e Manuale)*, MIUR 2010 (con T. Zappaterra, R. Biagioli, E. Mazzetti).

IRENE BIEMMI (irene.biemmi@unifi.it) è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze dove ha conseguito il Dottorato di ricerca in "Qualità della Formazione". È cultrice della materia per l'insegnamento di "Pedagogia di Genere e delle Pari Opportunità". I suoi interessi di ricerca sono orientati verso le problematiche di genere in ambito educativo, con particolare riferimento all'analisi critica dei materiali didattici e alla formazione degli/delle insegnanti. Oltre a saggi e articoli in volumi collettanei e riviste, ha pubblicato i volumi: *Sessi e sessismo nei testi scolastici. La rappresentazione dei generi nei libri di lettura delle elementari*, Regione Toscana 2006; *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, Pisa 2009.

DAVIDE CAPPERUCCI (davide.capperucci@unifi.it) insegna "Teoria e metodi di programmazione e valutazione scolastica" presso la Fa-

coltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in "Qualità della formazione" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze. Si occupa di formazione degli insegnanti, progettazione curricolare, valutazione degli apprendimenti e metodologia della ricerca educativa. Ha pubblicato i volumi: *Saperi e didattica dell'ambiente* (a cura di), Firenze 2006; *La valutazione delle competenze in età adulta*, Pisa 2007; *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Milano 2008, *Curricolo e intercultura*, Milano 2010 (con C. Cartei). Ha tradotto inoltre il testo D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco 1987 (trad. it., *Formare il professionista riflessivo*, Milano 2006).

PIETRO DI MARTINO (dimartin@dm.unipi.it) è Ricercatore di "Matematiche Complementari" presso la Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali dell'Università di Pisa. Il suo interesse di ricerca principale è il ruolo dei fattori affettivi (emozioni, convinzioni, atteggiamenti) nell'apprendimento della matematica, con particolare attenzione alle difficoltà in matematica, comprese quelle specifiche del raccordo Scuola secondaria - Università. Ha sviluppato tali temi anche all'interno del Progetto Nazionale triennale FIRB "L'atteggiamento negativo verso la matematica: analisi di un fenomeno allarmante per la cultura del terzo millennio" per cui ha ottenuto un Assegno di ricerca. Attualmente collabora con Rosetta Zan ad uno studio sull'atteggiamento degli studenti italiani nei confronti della matematica, portato avanti attraverso l'analisi di temi autobiografici. Insieme hanno pubblicato il saggio "Raccontare il contare: l'incontro/scontro con la matematica nei resoconti degli allievi" in Gisfredi P. (a cura di), *Itinerari tra storie e cambiamento: momenti e processi formativi*, Bologna 2005.

SABINA FALCONI (sabina.falconi@unifi.it) ha conseguito il Dottorato in "Qualità della Formazione" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze, dove attualmente è Assegnista di ricerca con un progetto dal titolo "L'insegnante di sostegno in prospettive europea". Dal 2005 è docente a contratto di "Didattica Speciale" e "Pedagogia Speciale" presso la Facoltà di Scienze della Formazione e la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono orientati all'analisi delle pratiche della didattica

inclusiva, alle modalità di individualizzazione e personalizzazione degli insegnamenti e alla costruzione di buone pratiche rivolte all'integrazione del lavoro degli specialisti della disabilità per la costruzione del progetto di vita. Oltre a saggi in volumi collettanei e articoli in riviste, ha scritto *Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale*, Pisa 2008.

DONATELLA FANTOZZI (donatella\_fantozzi@yahoo.it) è docente di Scuola primaria. Laureata in Pedagogia, ha conseguito il Diploma di Specializzazione per il Sostegno presso la Scuola Ortofrenica "Stella Maris" di Calambrone. Ha ricoperto incarichi di Funzione Strumentale e di Vicario del Dirigente Scolastico. Dall'anno accademico 2005/06 è Tutor Supervisore di tirocinio per la Scuola primaria presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria dell'Ateneo fiorentino, dove frequenta il Dottorato di ricerca in "Qualità della Formazione" con un progetto di ricerca nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale. Ha pubblicato: (a cura di) *Zoom. Il giornalino della scuola*, Livorno 2006; (a cura di) *Il libro della memoria. Ero bambino quando c'era la guerra*, Pisa 2005; *Una sinergia-modello per lo sviluppo scolastico*, Editoriale "Vita del Comune", Comune di Collesalvetti – Anno X 1° supplemento al n°34 del 9/08/2002 di AUT&AUT.

GLORIA GIUDIZI PATTARINO (gloria.giudizi@unifi.it), già incaricata di "Didattica della Lingua e della Letteratura" nei laboratori della SSIS - Toscana, attualmente è professore a contratto nei laboratori di "Didattica dell'Italiano" nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Membro del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa), dell'ADI/SD (Associazione Degli Italianisti /Sezione Didattica) e della Società Dantesca, la sua ricerca è volta a studiare le metodologie didattiche più idonee a sviluppare l'apprendimento – in particolare della lingua – da parte di giovani facenti parte della società complessa, in classi spesso multietniche. Ha partecipato al progetto dell'UNESCO in occasione dell'anno internazionale delle Lingue (2008) «Foreign words in the italian language: trends or threats?». Tra le ultime pubblicazioni: *Lettura progressiva e scrittura funzionale*, Pisa 2006; *Università e scuola: il tirocinio come processo formativo dialettico* in A. Bondioli, M. Ferrari et alii (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano 2006; *Giù dalla cattedra. I professori nel narrato d'epoca*

*postmoderna* (parte II), in *Didatticamente – La “voce” della SSIS*, 1-2, 2006; *Il laboratorio come metodo didattico partecipato*, in *La scuola secondaria oggi*, a cura di S. Ulivieri, Pisa 2008; *Le professoressa rispondono alla “Lettera”* in C. Betti (a cura di), *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant’anni dopo*, Milano 2009.

EMILIANO MACINAI (emiliano.macinai@unifi.it) è Ricercatore di “Pedagogia generale e sociale” all’Università degli Studi di Firenze dove tiene l’insegnamento di “Pedagogia Generale” per il Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso la Facoltà di Scienze della Formazione. È membro della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) e del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa). Svolge attività di ricerca nell’ambito della pedagogia e della storia dell’infanzia, con particolare interesse per l’approfondimento dei temi riguardanti l’educazione interculturale, la pedagogia dei diritti e l’educazione alla cittadinanza democratica. Ha scritto i seguenti volumi: *Identità culturali e integrazione in Europa*, Pisa 2006 (con R. Albarea, D. Izzo e D. Zoletto); *L’infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Pisa 2006; *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa 2008 (a cura, con S. Ulivieri e G. Franceschini); *Bambini selvaggi. Storie di infanzie negate tra mito e realtà*, Milano 2009.

ROMINA NESTI (romnesti@tin.it) ha conseguito il Dottorato di ricerca in “Metodologie della ricerca pedagogica. Teoria e storia” presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell’Università di Firenze, dove attualmente è Assegnista di ricerca. È docente a contratto di “Metodologia del gioco e dell’animazione” presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Firenze. La sua attività di ricerca è oggi concentrata sui temi del gioco sia a livello teorico sia pratico. Tra le sue pubblicazioni: *La vita autentica come formazione: lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*, Firenze 2007; *Dimensioni della pedagogia sociale*, Roma 2010 (con F. Cambi, R. Certini); *I giocattoli nell’era postindustriale*, in F. Cambi, G. Staccioli (a cura di), *Il gioco in Occidente*, Roma 2007; *Un’assenza rivelatrice: il ludico nell’esperienza educativa di Don Milani*, in C. Betti, *Don Milani tra storia e memoria*, Milano 2009.

ROBERTA PACE (roberta.pace@unifi.it) è Dottoressa di ricerca in “Qualità della Formazione” e Assegnista di ricerca presso l’Università degli Studi di Firenze, dove tiene Laboratori sui Diritti dell’Infanzia e sulla Pedagogia della Cittadinanza. La sua attività di ricerca è orientata, nell’ambito dei Gender Studies, all’approfondimento delle tematiche di pedagogia di genere e delle pari opportunità, di educazione alla cittadinanza e ai diritti delle donne, di pedagogia democratica in relazione ai processi formativi. Ha scritto i seguenti saggi *Dalla differenza alle differenze: genere, multiculturalità e percorsi formativi*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano 2007; *La Società delle estranee: essere donne insegnanti nel terzo millennio*, in Olivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Pisa 2008; *Femminismi, culture, diritti*, in Campani G. (a cura di), *Genere e Globalizzazione*, Pisa 2010; *“Memorie di una ragazza perbene”: tra autobiografia e formazione*, in Cagnolati A. (a cura di), *La grande avventura di essere me stessa: una rilettura di Simone de Beauvoir*, Roma 2010. È inoltre vincitrice del Premio “Tesi di Dottorato” 2009, Area Umanistica, presso la Firenze University Press.

MARIA RANIERI (maria.ranieri@unifi.it) è Ricercatrice di “Didattica e Pedagogia speciale” all’Università degli Studi di Firenze dove tiene gli insegnamenti di “Tecnologie dell’istruzione”, “E-learning” e “Didattica dell’interazione comunicativa” presso la Facoltà di Scienze della Formazione. È membro della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) e fa parte del comitato scientifico dell’Associazione Italiana per l’Educazione ai Media e alla Comunicazione (MED). Si occupa di tecnologie dell’informazione e della comunicazione e processi formativi e, più in generale, delle tematiche inerenti al dominio delle tecnologie dell’educazione. Ha scritto i seguenti volumi: *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento 2005; *E-tutor: identità e competenze*, Trento 2005 (con M. Rotta); *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Pisa 2006; *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma 2007 (con G. Bonaiuti e A. Calvani); *La competenza digitale nella scuola. Modelli per valutarla e svilupparla*, Trento 2010 (con A. Calvani e A. Fini).

MASSIMO SIGNORINI (massimosignorini@alice.it) si è laureato in Fisarmonica (Biennio Specialistico) presso il Conservatorio fiorentino “L. Cherubini”. È docente di Laboratorio di “Didattica della Musica”

presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Tiene un corso base di fisarmonica presso l'Istituto Musicale «P. Mascagni» di Livorno. Ha collaborato con l'Orchestra Sinfonica della Rai per la Rassegna «RAI Nuova Musica 2008 - Sette Concerti di Musica Contemporanea» interpretando alcune composizioni dirette e composte dal direttore Beat Furrer: *Partiels* (1975) di Gérard Grisey, per diciotto strumentisti, e *Canti notturni* (2006) di Beat Furrer per due soprani e ensemble, su testo di Carlo Emilio Gadda. Nel 2009 ha partecipato alla realizzazione dell'opera di Kurt Weill *Ascesa e caduta della città di Mahagonny* con l'Orchestra del Laboratorio Toscano per la lirica. Ha collaborato con l'Orchestra di Santa Cecilia in Roma per la realizzazione della Sinfonia *The Lord of King's Symphony* composta e diretta dal Premio Oscar Howard Shore. Nel settembre 2009 ha collaborato con l'Orchestra Regionale Toscana per la suite dalle musiche per i film televisivi *Il Commissario Montalbano*, composta e diretta dal M° Franco Piersanti. Ha pubblicazioni presso le Edizioni ETS e Il Campano di Pisa e presso le Edizioni Ut Orpheus di Bologna.

GIOVANNI SIMONESCHI (simoneschi.dgstudente@istruzione.it) ha conseguito il Dottorato di ricerca in “Qualità della Formazione” presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze. È docente a contratto di “Pedagogia speciale” e di “Didattica speciale” presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università della Valle d'Aosta – Università de la Vallée d'Aoste. Da alcuni anni è in servizio presso il MIUR – Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione ove si occupa di alunni con disabilità. In tale ambito fa parte del Gruppo di gestione del progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità” ed è componente del Gruppo tecnico per la gestione dei progetti di cui al Protocollo d'Intesa MIUR – AID – FTI del 3 marzo 2010, concernenti i Disturbi Specifici di Apprendimento oltre che componente del Gruppo Nazionale del Piano di Formazione “I CARE”. Ha fatto parte del Gruppo di lavoro per la stesura delle “Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”. Ha recentemente curato, con P. Pardi, un volume degli “Studi degli Annali della Pubblica Istruzione” dedicato alle Nuove tecnologie per l'integrazione (n. 127/2009).

ROSETTA ZAN (zan@dm.unipi.it) è Professoressa Associata di “Matematiche Complementari” presso la Facoltà di Scienze Matematiche,

Fisiche a Naturali dell'Università di Pisa, dove tiene gli insegnamenti di "Didattica della matematica" per la Laurea Magistrale in Matematica, e di "Matematica" per il Corso in Scienze Naturali e Ambientali. La sua attività di ricerca verte sulla Didattica della matematica e i suoi temi di maggiore interesse sono il problem solving, le difficoltà in matematica, il ruolo dei fattori non cognitivi nell'apprendimento, la formazione degli insegnanti. È stata Coordinatrice nazionale di un Progetto FIRB sull'evoluzione dell'atteggiamento nei confronti della matematica. Ha scritto i seguenti volumi: *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire, che raccoglie gran parte della sua ricerca sul tema delle difficoltà in matematica*, Milano 2007; *Matematica: un problema da risolvere, sul tema del raccordo Scuole superiori / Università*, Bergamo 2008. Nel 2009 insieme a M. Bartolini Bussi ha curato la riedizione del volume di Margaret Donaldson, *Come ragionano i bambini*, Milano, e scritto una Postfazione dedicata alle implicazioni per l'insegnamento della matematica. Insieme a Pietro Di Martino ha pubblicato il saggio "Raccontare il contare: l'incontro/scontro con la matematica nei resoconti degli allievi", in Gisfredi P. (a cura di), *Itinerari tra storie e cambiamento: momenti e processi formativi*, Bologna 2005.



# Indice

*Prefazione* di Simonetta Ulivieri 9

*Introduzione* di Raffaella Biagioli e Tamara Zappaterra 13

## PARTE I

### I NUOVI SCENARI DELLA SCUOLA PRIMARIA.

#### TRASFORMAZIONI E MUTAMENTI ORGANIZZATIVO-DIDATTICI

Formazione, saperi e professionalità docente  
*Raffaella Biagioli* 19

La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria.  
Valutazione autentica e *testing assessment*  
per l'accertamento delle competenze  
*Davide Capperucci* 35

Progettazione e curriculum. Linee guida per la continuità  
educativa  
*Raffaella Biagioli* 53

La progettazione individualizzata. Le competenze  
dell'insegnante di sostegno  
*Tamara Zappaterra* 77

## PARTE II

### LE DIDATTICHE DISCIPLINARI: STRUMENTI E METODOLOGIE

Didattica e apprendimento. Modelli teorici e metodologici  
*Raffaella Biagioli* 95

|  |     |
|--|-----|
| Sviluppare un atteggiamento positivo verso la matematica:<br>dalle buone intenzioni alle buone pratiche<br><i>Pietro Di Martino, Rosetta Zan</i>                                   | 115 |
| Educare ai saperi storici nella scuola primaria<br><i>Gianfranco Bandini</i>   | 131 |
| Dall'acquisizione "naturale" all'apprendimento "formale"<br>dell'Italiano come Lingua Seconda. Insegnare a comunicare<br>in italiano ai bambini stranieri<br><i>Gloria Giudizi</i> | 151 |
| La lettura come educazione: il bisogno di storie<br><i>Susanna Barsotti</i>  | 173 |
| La lettura come barriera. Dislessia e didattica inclusiva<br><i>Tamara Zappaterra</i>  | 185 |
| Lo sviluppo della sensibilità emozionale del bambino<br>attraverso il suono<br><i>Massimo Signorini</i>  | 205 |
| Imparare a insegnare nella primaria. Il tirocinio formativo<br><i>Donatella Fantozzi</i>   | 223 |
| PARTE III  |     |
| NUOVI LUOGHI E NUOVI SOGGETTI DELLE AZIONI FORMATIVE   |     |
| L'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri<br><i>Raffaella Biagioli</i>  | 239 |
| Educare ai diritti nella scuola primaria<br><i>Emiliano Macinai</i>  | 255 |
| Reti di scuole, scuole in rete. Un'opportunità per la scuola<br>del XXI secolo<br><i>Maria Ranieri</i>   | 279 |
| Gioco e corporeità nella scuola<br><i>Romina Nesti</i>   | 297 |

|  |     |
|--|-----|
| Bambine, bambini e condizionamenti di genere<br><i>Irene Biemmi</i>  | 313 |
| Maestri e maestre di democrazia? L'impegno<br>e le responsabilità pedagogiche<br><i>Roberta Pace</i>                                   | 329 |
| PARTE IV   |     |
| DIDATTICA E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI   |     |
| Il bambino sordo in classe. Metodi e strategie<br>per la valorizzazione dell' <i>intentio</i> comunicativa<br><i>Tamara Zappaterra</i> | 351 |
| L'approccio psicopedagogico al corpo e al movimento<br>e le sue ricadute nella didattica inclusiva<br><i>Sabina Falconi</i>            | 377 |
| Tecnologie assistive per l'integrazione e l'inclusione<br><i>Giovanni Simoneschi</i>   | 403 |
| Software didattici per le difficoltà di lettoscrittura.<br>LEO e ARTU<br><i>Tamara Zappaterra</i>                                      | 429 |
| Scuola, famiglia e disabilità<br><i>Lisa Bichi</i>   | 453 |
| <i>Autori e Autrici</i>  | 475 |





“Voglia di crescere”, 2009

Finito di stampare nel mese di giugno 2010  
in Pisa dalle  
EDIZIONI ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)  
[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Scienze dell'educazione*  
Collana di studi, manuali e ricerche  
diretta da  
Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

1. *Leonardo Trisciuzzi*, Elogio dell'educazione, 1995, 2005<sup>3</sup>, pp. 184.
2. *Simonetta Ulivieri*, Educare al femminile, 1995, 2010<sup>7</sup>, pp. 252.
3. *Franco Cambi*, *Giacomo Cives*, Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia, 1996, 2005<sup>2</sup>, pp. 376.
4. *Antonio Calvani*, Manuale di tecnologia dell'educazione, 1995, 2004<sup>7</sup>, pp. 272.
5. *Domenico Izzo*, Manuale di pedagogia generale, 1996, 1997<sup>2</sup>, pp. 224.
6. *Leonardo Trisciuzzi*, *Franco Corchia*, Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi, 1995, 2006<sup>6</sup>, pp. 248.
7. *Giulia Di Bello*, *Patrizia Meringolo*, Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri, 1997, 2005<sup>2</sup>, pp. 284.
8. *Lucina Trebbi*, La "ruota" di via S. Maria a Pisa (1808-1814). Storie di infanzia abbandonata, 1997, pp. 216.
9. *Maria Teresa Bassa Poropat*, *Fabrizio Lauria*, Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento, 1998, 2005<sup>4</sup>, pp. 318.
10. *Giovanni Mari*, Postmoderno, democrazia, storia, 1998, 2005<sup>2</sup>, pp. 128.
11. *Franco Cambi* [a cura di], Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure, 1999, 2005<sup>3</sup>, pp. 350.
12. *Leonardo Trisciuzzi*, Manuale di didattica in classe, 1999, 2005<sup>4</sup>, pp. 184.
13. *Paolo Orefice*, *Giacomo Viccaro* [a cura di], Le veglie in Garfagnana. Un'esperienza formativa fra tradizione e progetto, 1999, pp. 276.
14. *Luciana Bellatalla*, John Dewey e la cultura italiana nel Novecento, 1999, pp. 254.
15. *Domenico Izzo*, Organizzazione, formazione e dirigenza scolastica, 1999, 2001<sup>2</sup>, pp. 268.
16. *Paolo Orefice* [a cura di], L'operatore sociale di strada. Professione e formazione, 2000, 2002<sup>2</sup>, pp. 282.
17. *Giovanna Campani*, Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità, 2000, 2005<sup>3</sup>, pp. 234.

18. *Benedetto Benedetti*, Società e marginalità. Storie di vita di tossicodipendenti, 2000, 2002<sup>2</sup>, pp. 254.
19. *Daniela Sarsini*, Leggere la realtà. Aree disciplinari e percorsi d'indagine nella scuola di base, 2000, pp. 194.
20. *Alessandro Vaccarelli*, L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale, 2001, pp. 200.
21. *Vincenzo Sarracino*, *Maura Striano* [a cura di], La pedagogia sociale. Prospettive d'indagine, 2001, 2005<sup>4</sup>, pp. 374.
22. *Giuliano Franceschini*, Apprendere, insegnare, dirigere nella scuola riformata. Aspetti metodologici e profili professionali, 2000, 2006<sup>3</sup>, 2009<sup>4</sup>, pp. 290.
23. *Alessandro Mariani*, La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida, 2000, pp. 306.
24. *Leonardo Trisciuzzi*, *Maria Antonella Galanti*, Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione, 2001, 2008<sup>4</sup>, pp. 372.
25. *Anna Gloria Devoti*, Comunicare e apprendere in rete. Funzioni e ambiti nelle scienze dell'educazione, 2001, pp. 180. *Allegato il CD "Con Internet... il mondo a portata di mano!"*.
26. *Nicola Spinosi*, Lineamenti di psicologia sociale, 2001, pp. 160. *Esaurito*.
27. *Giacomo Cives*, *Maria Montessori*. Pedagogista complessa, 2001, 2003<sup>2</sup>, pp. 300.
28. *Roberto Albarea*, *Domenico Izzo*, Manuale di pedagogia interculturale, 2002, 2004<sup>2</sup>, pp. 244.
29. *Silvia Angrisani*, *Francesca Marone*, *Carolina Tuozzi*, Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione, 2001, 2003<sup>2</sup>, pp. 298.
30. *Maria Rita Mancaniello*, L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica, 2002, 2003<sup>2</sup>, pp. 222.
31. *Umberto Baldocchi*, *Stefano Bucciarelli*, *Stefano Sodi* [a cura di], Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione, 2002, 2007<sup>2</sup>, pp. 366. *Progetto SSIS*.
32. *Franco Cambi*, *Giovanna Campani*, *Simonetta Ulivieri* [a cura di], Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi, 2003, 2009<sup>2</sup>, pp. 558.
33. *Ilario Luperini*, L'arte a scuola. Formazione artistica e riforma, 2002, pp. 152.
34. *Simonetta Ulivieri*, *Gloria Giudizi*, *Sandra Gavazzi* [a cura di], Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria, 2002, pp. 436. *Progetto SSIS*.
35. *Nicola Siciliani De Cumis*, I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come «romanzo d'infanzia», 2002, pp. 310.
36. *Fabrizio Manuel Sirignano*, La formazione interculturale tra teoria, storia e autobiografia, 2002, 2005<sup>2</sup>, pp. 148.

37. *Domenico Izzo, Andrea Mannucci, Maria Rita Mancaniello*, Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza, 2003, 2006<sup>3</sup>, 2008<sup>4</sup>, pp. 316.
38. *Francesca Marone*, Emozioni e affetti nel processo formativo, 2006, pp. 356.
39. *Raffaella Biagioli*, L'orientamento formativo, 2004, 2005<sup>2</sup>, pp. 240.
40. *Maria Stella Rasetti*, La biblioteca trasparente. L'istruzione all'utenza come strategia organizzativa, 2004, 2008<sup>3</sup>, pp. 200.
41. *Flavia Santoianni*, Sviluppo e formazione delle strutture della conoscenza, 2003, pp. 134.
42. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], «Un futuro migliore». Ragazze e ragazzi a Livorno e provincia, 2003, pp. 312.
43. *Maria Vittoria Isidori*, Apprendimento in rete. Innovazione e sperimentazione psicopedagogica e didattica, 2003, pp. 138.
44. *Roberta Piazza*, Educare le menti. Prospettive formative e indirizzi didattici nei testi scolastici, 2003, pp. 340.
45. *Teresa Camellini, Elita Maule, Mario Piatti, Maurizio Pisati, Giuseppe Porzionato, Annibale Rebaudengo*, Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare, 2003, pp. 328.
46. *Gianfranco Staccioli*, I giochi che fanno crescere. Analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica (Prefazione di Simonetta Ulivieri), 2009, pp. 122.
47. *Anna Gloria Devoti*, Educazione e Tecnologia. Per una prospettiva «antropocentrica», 2004, pp. 258.
48. *Daria Coppola*, Dal formato didattico allo scenario. Comunicazione, interazione, didattica delle lingue/culture, 2004, pp. 202.
49. *Federica Baldi*, Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento, 2005, pp. 242.
50. *Tina Tomasi*, La scuola che ho vissuto. In preparazione.
51. *Gianluca Consoli*, Romanzo e Rivoluzione. Il Poema pedagogico di A.S. Makarenko come nuovo paradigma del racconto, 2008, pp. 230.
52. *Susanna Barsotti*, E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa, 2004, 2008<sup>2</sup>, pp. 266.
53. *Paolo Orefice, Silvia Guetta* [a cura di], Adolescenti, relazione d'aiuto, integrazione degli interventi, 2004, pp. 316.
54. *Annalisa Pinter*, Immigrati. Comunicazione e educazione, 2003, pp. 182.
55. *Vincenzo Sarracino, Vasco d'Agnesè*, La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza, 2007, pp. 148.
56. *Giacomo Viccaro* [a cura di], Qualità della vita e sport per tutti, 2003, pp. 158.

57. *Anna Contardi, Michele Pertichino, Brunetto Piochi*, Insegnare la matematica a studenti disabili, 2004, 2007<sup>3</sup>, 2008<sup>4</sup>, pp. 180. *Progetto SSIS*.
58. *Leonardo Trisciuzzi, Tamara Zappaterra*, La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale del linguaggio nell'infanzia, 2004, 2007<sup>3</sup>, pp. 220.
59. *Gianfranco Bandini* [a cura di], Adozione e formazione. Guida pedagogica per genitori, insegnanti ed educatori, 2007, 2008<sup>2</sup>, pp. 362.
60. *Gaetano Bonetta, Franco Cambi, Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva* [a cura di], Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives, 2004, pp. 616.
61. *Denis Diderot*, Progetto di una università per il governo di Russia (1775-1776), ovvero di una educazione pubblica in tutte le scienze, a cura di Daniela Sarsini, 2004, pp. 148.
62. *Anita Gramigna, Marco Righetti*, Diritti umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale, 2005, 2005<sup>2</sup>, pp. 282.
63. *Francesca Pulvirenti*, Responsabilità e formazione. Epistemologie personali in reti di incontro: Bateson, Lipman, Novak, 2004, pp. 198.
64. *Vanna Boffo*, Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare, 2005, 2007<sup>3</sup>, pp. 278.
65. *Leonardo Trisciuzzi, Claudio Billi*, La formazione del sé. Itinerari psicopedagogici, 2004, pp. 248.
66. *Patrizia de Mennato* [a cura di], Progetti di vita come progetti di formazione, 2006, pp. 184.
67. *Maria Vittoria Isidori*, Formare in Europa. Sviluppo di un modello pedagogico-didattico per interpretare l'europrogettazione, 2006, 2008<sup>2</sup>, pp. 144.
68. *Riccardo Bruscaagli, Beatrice Coppini* [a cura di], Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano, 2004, pp. 226. *Progetto SSIS*.
69. *Giuliano Franceschini* [a cura di], La formazione consapevole, 2006, pp. 316. *Progetto SSIS*.
70. *Franco Corchia*, Itinerari di ricerca di pedagogia sperimentale, 2004, pp. 260.
71. *Barbara Sandrucci*, Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa, 2005, pp. 356.
72. *Claudia Sabatano*, Formare al senso di sé. Percorsi e problemi pedagogici, 2005, pp. 250.
73. *Remo Fornaca*, Educazione, pedagogia e nuove problematiche conoscitive, 2005, pp. 248.
74. *Vanna Gherardi* [a cura di], Testo e contesto. Leggere a scuola e nell'extrascuola, 2005, 2006<sup>2</sup>, pp. 340.
75. *Simonetta Ulivieri* [a cura di], Manuale per la formazione del dirigente scolastico, 2005, 2005<sup>2</sup>, pp. 374.

76. *Joanne Spataro*, The wind beneath the wings. A reflective/participant approach to EFL teacher training within a cross-cultural perspective, 2005, pp. 176. *Progetto SSIS*.
77. *Leonardo Trisciuzzi*, Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità, 2005, 2006<sup>2</sup>, 2009<sup>3</sup>, pp. 232.
78. *Ernesto Bosna*, Tu riformi ... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso nell'Unione Europea, 2005, 2006<sup>2</sup>, pp. 238.
79. *Michele Zedda*, Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica, 2006, 2009<sup>2</sup>, pp. 226.
80. *Lucio D'Alessandro*, *Vincenzo Sarracino* [a cura di], Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Eliana Frauenfelder, 2006, pp. 306.
81. *Alberto Martini*, Manuale di clinica dell'apprendimento, 2007, pp. 242.
82. *Alessandro Tolomelli*, La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità (Prefazione di Mariagrazia Contini), 2007, pp. 214.
83. La Resistenza e la costruzione dell'Europa. Corso di formazione iniziale e formazione continua per insegnanti di scuola secondaria organizzato dalla SSIS Toscana in collaborazione con l'IRRE Toscana, 2006, pp. 574. *Progetto SSIS*.
84. *Roberto Albarea*, *Domenico Izzo*, *Emiliano Macinai*, *Davide Zoletto*, Identità culturali e integrazione in Europa, 2006, pp. 122.
85. *Alessandro Trojani*, Hmultimedia. Disabilità e Multimedialità, 2007, pp. 190.
86. *Giuseppe Burgio*, La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia, 2007, pp. 334.
87. *Maria Ranieri*, Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete (con un Saggio di *Ubaldo Fadini*), 2006, pp. 212.
88. *Emiliano Macinai*, L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative (Prefazione di Simonetta Ulivieri), 2006, 2008<sup>2</sup>, 2010<sup>3</sup>, pp. 270.
89. *Stefano Oliviero*, L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti (Prefazione di Carmen Betti), 2007, pp. 148.
90. *Antonio Santoni Rugiu*, Don Milani. Una lezione di utopia, 2007, pp. 200.
91. *Davide Capperucci*, La valutazione delle competenze in età adulta (Presentazione di Paolo Orefice), 2007, pp. 322.
92. *Gabriella Seveso*, "Ti ho dato ali per volare". Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica (con un Saggio introduttivo di Rosella Frasca), 2007, pp. 178.

93. *Alessandra Gigli*, Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata (con un Saggio introduttivo di Mariagrazia Contini), 2007, 2010<sup>2</sup>, pp. 256.
94. *Fabrizio Manuel Sirignano*, La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche (con un Saggio introduttivo di Simonetta Ulivieri), 2007, pp. 112.
95. *Saverio Migliori*, Conoscere il carcere. Storia, tendenze, esperienze locali e strategie formative, 2008, pp. 370.
96. *Raffaele Mantegazza*, Per fare un uomo. Educazione del maschio e critica del maschilismo, 2008, pp. 124.
97. *Maria Grazia Riva* [a cura di], L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione, 2008, 2009<sup>2</sup>, pp. 354.
98. *Sabina Falconi*, Formazione e integrazione. Riflessioni sulla didattica speciale (Prefazione di Carlo Fratini), 2008, pp. 134.
99. *Remo Fornaca*, Dall'agorà al mercato mondiale. Dinamiche formative e scolastiche, 2010, pp. 196.
100. *Franco Cambi, Carlo Fratini, Giuseppe Trebisacce* [a cura di], La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi, 2008, pp. 604.
101. *Irene Biemmi*, Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante (Prefazione di Elena Giannini Belotti), 2010, pp. 360. *Progetto SSIS*.
102. *Olivia Salimbeni*, Storie minori. Realtà ed accoglienza dei minori stranieri in Italia. In preparazione.
103. *Simonetta Ulivieri, Giuliano Franceschini, Emiliano Macinai* [a cura di], La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali, 2008, pp. 384. *Progetto SSIS*.
104. *Giuseppe Annacontini*, Pedagogia e complessità. Attraversando Morin (Prefazione di Isabella Loiodice), 2008, pp. 200.
105. *Franco Cambi, Nicola De Domenico, Maria Rosa Manca e Marisa Marino* [a cura di], Percorsi verso la singolarità. Scritti in onore di Epifania Giambalvo, 2008, pp. 430.
106. *Roberto Albarea*, Figure della goffaggine. Educatori senza magistero, 2008, pp. 144.
107. *Raffaella Biagioli*, La pedagogia dell'accoglienza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola dell'obbligo, 2008, pp. 160.
108. *Maria Antonella Galanti* [a cura di], *In rapido volo, con morbida voce*. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità, 2008, 2009<sup>2</sup>, pp. 264.
109. *Tiziana Pironi*, Genere e utopia. Il progetto pedagogico del primo femminismo italiano. In preparazione.

110. *Giovanna Campani* [a cura di], *Genere e globalizzazione*, 2010, pp. 360.
111. *Maurizio Fabbri*, *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, 2008, pp. 174.
112. *Vincenzo Sarracino, Maria Rosaria Fiengo* [a cura di], *In viaggio con l'infanzia. Spazi e tempi educativi delle bambine e dei bambini*, 2008, pp. 128.
113. *Tamara Zappaterra, Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità* (Prefazione di Carlo Fratini), 2010, pp. 308.
114. *Anita Gramigna, Marco Rigbetti, Sara Cillani*, *Pedagogia errante. In preparazione.*
115. *Renato Palma*, *I sì che aiutano a crescere. La relazione affettiva nei processi educativi*, 2009, pp. 176.
116. *Paola Manuzzi* [a cura di], *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie* (Prefazione di Patrizia de Mennato), 2009, pp. 196.
117. *Luana Collacchioni*, *Barbiana e il Mugello. Una scuola per l'integrazione. Il difficile incontro tra teoria e prassi*, 2009, pp. 278.
118. *Raffaella Biagioli, Tamara Zappaterra* [a cura di], *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, 2010, pp. 490.
119. *Giovanna Lo Sapio*, *Introduzione alla psicologia della disabilità. In preparazione.*
120. *Franco Cambi* [a cura di], *Media education tra formazione e scuola. In preparazione.*
121. *Andrea Mannucci, Luana Collacchioni* [a cura di], *L'avventura formativa fra corporeità, mente ed emozioni*, 2009, pp. 336.
122. *Annalisa Murgia, Barbara Poggio* [a cura di], *Padri che cambiano. In preparazione.*
123. *Maria Ranieri, Digital natives tra mito e realtà. Il rapporto tra media, giovani e educazione. In preparazione.*
124. *Antonio Santoni Rugiu*, *Abc della storia sociale dell'educazione. In preparazione.*
125. *Giuliano Franceschini, Rosaria Russo* [a cura di], *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa e nel Regno Unito. In preparazione.*
126. *Saverio Fontani*, *Il disturbo da deficit di attenzione con iperattività. In preparazione.*
127. *Vincenzo Sarracino*, *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti. In preparazione.*