

Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi: analisi degli item e possibili proposte di intervento

Francesca Zanon

Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Udine

Stefano Pascoletti

Assegnista di ricerca, Università di Udine

Luisa Zinant

Assegnista di ricerca, Università di Udine¹

monografia

Sommario

Il contributo intende presentare i valori ottenuti dai singoli item della *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* riferiti a un campione di Scale raccolto dai ricercatori dell'Università degli Studi di Udine impegnati nel progetto EBE-EUSMOSI.

In particolare, si analizzeranno gli item della dimensione organizzativa riferita all'inclusione (Dimensione A) e gli Indicatori oggettivi (Dimensione C) da cui è composta la *Scala*. Sarà inoltre dedicato un paragrafo all'analisi della dimensione didattica della *Scala* (Dimensione B).

Per ogni argomento, a partire dai dati ottenuti, verranno indicate alcune proposte operative che si potrebbero attuare per cercare di migliorare il livello di inclusione.

Infine, saranno delineate delle conclusioni che cercheranno di fornire un quadro d'insieme di quanto emerso dall'analisi dei dati.

Parole chiave

Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi, analisi degli item, proposte operative, *full inclusion*.

Introduzione

In questo contributo si intendono analizzare alcuni item della *Scala di Valutazione*

dei Processi Inclusivi (Cottini et al., 2016), per raccogliere evidenze in grado di avvalorare un'organizzazione scolastica *full inclusion* (Cottini e Morganti, 2015). Questa *Scala* è il frutto dell'analisi (Cottini et al., 2016) di uno degli strumenti più conosciuti a livello internazionale per valutare l'inclusione scolastica: l'*Index per l'inclusione*, creato da Tony Booth e Mel Ainscow nel 2002.

¹ L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei tre autori e tuttavia Francesca Zanon è autrice dei paragrafi primo e settimo; Luisa Zinant è autrice dei paragrafi secondo, terzo e quarto; Stefano Pascoletti è autore dei paragrafi quinto e sesto.

L'obiettivo del presente contributo è quello di proporre alcune piste di contributo per cercare di migliorare l'inclusione e diffondere buone pratiche ricavate dall'analisi degli item della *Scala*.

Sono state prese in considerazione 19 *Scale*, sia a media inclusione (dal 65 al 70%) che a bassa inclusione (inferiori al 65%) (Zinant, 2018). Vengono analizzati gli item della dimensione organizzativa (Dimensione A), della dimensione didattica (Dimensione B) e degli indicatori oggettivi (Dimensione C). Ciascuna dimensione è composta da item (20 nella A e nella B, 15 nella C) che gli insegnanti devono compilare assegnando un punteggio su scala *Likert* da 1 (situazione critica) a 4 (situazione eccellente).

In particolare, nella Dimensione A si sono analizzati gli item che riguardano la condizione tra insegnanti e la loro formazione, i rapporti tra scuola, famiglia e territorio, gli item relativi all'inclusione di tutte le diversità e gli item sulle specifiche attività per bambini con disabilità. Gli stessi item sono stati individuati e analizzati anche nella dimensione C.

Un'attenzione diversa, rispetto ai contributi sulla *Scala* fino a ora pubblicati (Cottini et al., 2016; Cottini, 2017; Zinant, 2018), è quella verso la dimensione B, che si basa su un'osservazione molto soggettiva. Si è cercato di individuare degli esempi di strumenti e prassi per aumentare l'oggettività e la significatività di questa dimensione.

Formazione e condivisione tra insegnanti

Come sottolineato, tra gli altri, da Philippe Perrenoud (1999, trad.it. 2002), la formazione continua degli insegnanti rappresenta un elemento imprescindibile della professionalità docente e potrebbe, inoltre, risultare una

delle chiavi di volta per riuscire a rendere le classi attuali delle classi maggiormente inclusive per tutti.

A tal proposito, anche nella *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* sono stati inseriti degli item riguardanti specificamente tale ambito.

All'interno della Dimensione A, l'item n. 13, inerente al livello di formazione sui temi legati all'inclusione, ottiene un valore inferiore alla soglia del 65% (nello specifico, un 56,58%), così come al di sotto della soglia risulta il valore dell'item n. 14 con cui si cercava di comprendere se i docenti hanno svolto corsi di aggiornamento sulle metodologie di lavoro collaborativo per rendere la classe inclusiva (48,68%). Questi dati trovano riscontro nella percentuale raggiunta nell'item n. 1 della Dimensione C, in cui si chiedeva di indicare il numero effettivo di incontri di formazione sui temi riguardanti l'inclusione: si arriva infatti a un 46,05%.

Per quanto riguarda la condivisione tra insegnanti, si riscontrano invece dei valori decisamente positivi sia nell'item n. 20 della Dimensione A, riferito al riconoscimento da parte di tutti i docenti delle esigenze degli alunni certificati o con altre forme di bisogni educativi speciali, che raggiunge uno tra i valori più elevati registrati (85,53%). Sopra il valore medio anche l'item n. 3, da cui, stando al valore trovato (76,32%), sembra si possa desumere che la progettazione curricolare delle scuole coinvolte venga svolta in condivisione tra docenti curricolari e di sostegno. L'unico item che sembra non concordare con questi dati è il n. 15, in cui si chiede agli insegnanti se condividano con i colleghi le acquisizioni derivate dalla frequenza ai corsi di formazione (53,95%), valore questo probabilmente collegato ai dati poc'anzi citati riguardanti i corsi di formazione.

Considerando i valori ora esplicitati, si potrebbe presupporre infatti che nelle scuole

coinvolte vi sia una visione condivisa tra gli insegnanti dell'idea di inclusione e di lavoro d'équipe per migliorare l'inclusione stessa, ma che non vi siano sufficienti attività e corsi di formazione sui temi inclusivi.

Oggi, per garantire una «formazione in servizio dei docenti di ruolo [...] obbligatoria, permanente e strutturale» (comma 124, Legge 107/2015), sono stati istituiti diversi corsi di approfondimento. Tali corsi, spesso disponibili anche online (e accreditati a livello ministeriale), potrebbero permettere agli insegnanti di formarsi ma anche di condividere informazioni, materiali, buone pratiche in una logica di scambio (Zanon e Zoletto, 2018) che potenzialmente potrebbe migliorare la professionalità docente (Altet, Bru e Blanchard-Laville, 2012) e di conseguenza la scuola nel suo insieme.

Includere tutti, includere ciascuno

Le scuole italiane sono storicamente (Fiorucci e Catarci, 2015) dei contesti eterogenei (Zoletto, 2012) in cui bambini e bambine, ognuno con le proprie diversità, apprendono e crescono insieme. Diversità di genere, di età, di status socio-economico, di struttura familiare, di abilità, di lingue, di religione, di provenienza, ecc. sono presenti nelle nostre classi e in quanto tali dovrebbero venire riconosciute e valorizzate.

Seguendo tale prospettiva, anche nella *Scala* sono state inserite alcune domande riferite al comprendere come i plessi considerati si orientano in tal senso.

In particolare, si vuole notare come gli item n. 1 e n. 19 della Dimensione A, riferiti alla promozione rispettivamente di approcci inclusivi e di progetti di accoglienza per tutti gli alunni e le alunne, presentino tra i valori più alti registrati (85,53% il primo; 81,58% il secondo).

Da un punto di vista formale sembra quindi che ci sia una grande attenzione al sostegno e alla promozione delle diversità presenti a scuola.

Se si analizzano però gli item più specifici, inerenti alle reali possibilità offerte agli studenti, le cose paiono cambiare. L'item n. 2 della Dimensione C riguardante il numero di progetti inclusivi inseriti nel POF² raggiunge valori inferiori alla soglia (56,58%), così come l'item n. 17 della Dimensione A riferito all'offerta di sistemi e canali comunicativi molteplici per comunicare con tutti gli studenti (56,58%).

Per cercare di migliorare anche da un punto di vista pratico l'inclusione di tutti gli alunni, si potrebbero utilizzare diversi approcci didattici in ottica inclusiva (Morganti e Bocci, 2017). *L'Universal Design For Learning* (CAST, 2011; Cottini, 2017), ad esempio, attraverso diverse modalità di presentazione dei contenuti, di elaborazione delle informazioni, ecc. potrebbe facilitare la comunicazione, le relazioni, l'apprendimento e la crescita di tutti gli allievi della classe.

Il rapporto tra scuola, famiglia e territorio

La collaborazione con le famiglie così come con i servizi, gli enti e le associazioni del territorio rappresenta un punto fondamentale per promuovere e sostenere un processo di inclusione a 360 gradi. Creare una buona sinergia tra i vari attori del sistema formativo integrato (Frabboni e Pinto Minerva, 2001) potrebbe infatti porre le basi per la creazione di una scuola e di una società più inclusive, per tutti i bambini e le bambine che ne fanno

² Quando è stata formulata la *Scala* non era ancora stato istituito il PTOF, Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

parte, così come esplicitato anche nell'*Index per l'inclusione* (2002, trad. it. 2006).

Proprio a fronte di tali considerazioni, nella *Scala* sono stati inseriti diversi item che vanno a evidenziare l'importanza di tale collaborazione.

Nelle 19 Scale analizzate si notano dei valori al di sotto della media in 4 dei 5 item considerati, rispettivamente il n. 18, che richiede se vengono svolti degli incontri con le famiglie sulla dimensione inclusiva (46,05%), il n. 5, con cui si cerca di capire se la scuola propone incontri con la comunità sull'inclusione (52,63%), il n. 16, con il quale si intende comprendere se la scuola conosce e utilizza le risorse del territorio e delle famiglie (53,95%). A un livello migliore, ma non ancora superiore alla soglia del 65%, sembra attestarsi l'item n. 4 che cerca di valutare se la scuola conosce i progetti inclusivi esterni (64,47%). L'item che supera, seppur di poco, tale soglia è il n. 12, in cui si richiede se docenti e genitori hanno creato una visione condivisa su DSA e sui Bisogni Educativi Speciali (65,79%).

Se tali valori si confrontano con i risultati ottenuti negli Indicatori oggettivi della Dimensione C si ottengono delle conferme sulla tendenza emersa dalla dimensione A. L'item n. 14, riferito al numero di incontri svolti con le famiglie sui temi dell'inclusione, si attesta al 38,16%; migliore, ma non ancora sufficiente, è la percentuale (59,22%) raggiunta nell'item n. 12 riferito al numero di progetti realizzati in collaborazione con il territorio.

Considerando tali valori, si potrebbero suggerire alcune proposte per cercare di migliorare il rapporto con le famiglie e il territorio, in ottica inclusiva. Da un lato si potrebbe infatti provare a promuovere un dialogo reale tra scuola e famiglia, così come delle attività che vedano realmente coinvolti i genitori nel processo educativo dei loro figli (Traversi, 2014). Dall'altro, potrebbe essere opportuno provare a ideare una progettazione

partecipata (Leone e Prezza, 2006) con i vari enti e associazioni del territorio al fine di rendere tali rapporti continuativi e realmente significativi per gli alunni.

Disabilità e Bisogni Educativi Speciali

Gli indicatori della Dimensione A, sensibili all'area delle disabilità e dei bisogni educativi speciali, evidenziano nel campione esaminato un valore mediamente alto, risultato dall'impegno di coordinamento tra insegnanti curricolari e di sostegno durante le fasi di programmazione del PEI³ (itm. 8 – 86,84%), dalla capacità d'individuazione congiunta degli obiettivi comuni rispetto alla programmazione della classe (itm. 9 – 85,53%) e dalla qualità di partecipazione dei diversi operatori che affiancano i docenti nella realizzazione del progetto di sostegno (itm. 10 – 71,05%).

Come criticità si rileva un limitato coinvolgimento delle strutture e figure specialistiche esterne nel programmare le attività di aggiornamento sui temi inclusivi (itm. 11 – 56,58%). Tale carenza si può addebitare forse all'esiguo numero di contatti diretti tra i docenti e le figure che a vario titolo supportano gli alunni con bisogni educativi speciali fuori dal contesto scolastico.

Proporre un'azione osmotica per migliorare i livelli di influenza tra i diversi attori garanti del sostegno può significare far ricorso alla condivisione di indicatori comportamentali utili, sia a definire il profilo di funzionamento dell'allievo, sia a monitorare l'andamento degli interventi psicoeducativi attuati. Un ulteriore giovamento potrebbe venire dalla condivisione di modelli di lettura che non si focalizzino solo sulle problematiche rilevate per il singolo, ma anche su come tali

³ Piano Educativo Individualizzato.

aspetti si collegano al più ampio contesto classe, evitando il rischio che gli specialisti tendano a adottare modelli prevalentemente clinici e gli insegnanti modelli di tipo educativo, senza momenti di contatto. Si suggerisce inoltre l'attivazione attraverso il PAI,⁴ di politiche e reti di coinvolgimento forti, che richiamino l'attenzione dei diversi enti locali e degli operatori coinvolti per *l'integrazione dei servizi «alla persona»*; una richiesta quindi di maggior partecipazione ai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI) con un'organizzazione degli incontri efficace e sistematica.⁵

La Dimensione C, che ricordiamo offre indicatori oggettivi rilevabili in forma diretta e non in autovalutazione, ha consentito di individuare una situazione leggermente più fragile. Gli item indici di maggior inclusività denotano una corretta gestione delle supplenze esercitate dagli insegnanti di sostegno a copertura di quelli curricolari (itm.5 – 76,32%), rilevano un aumento del numero di PDP compilati (itm.8 – 71,05%), un'organizzazione degli spazi della classe adatta alle caratteristiche e ai bisogni dei singoli allievi (itm.15 – 73,68%) e una media partecipazione alle attività extrascolastiche da parte di alunni con disabilità (itm.4 – 69,74%).

Diversamente, si raggiungono valori bassi, computando il numero di incontri organizzati per favorire il passaggio tra gli ordini scolastici degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali (itm.6 – 43,42%) e quantificando il numero di figure che partecipano agli incontri di équipe, dove si evidenzia una modesta partecipazione degli insegnanti curricolari e dei dirigenti (itm.7 – 59,21%).

Per incrementare le occasioni di contatto, funzionali a una miglior transizione dei disabili verso i successivi ordini scolastici, possiamo suggerire l'attivazione da parte dell'Istituto⁶ di uno «sportello» sempre aperto, per garantire maggior trasparenza organizzativa e alimentare una circolazione continua delle informazioni e risorse, dove il personale docente-amministrativo e i genitori possano confrontarsi per garantire le corrette misure di accompagnamento.

Il problema di partecipazione alle riunioni di équipe è un ostacolo non tanto per l'insegnante di classe, invitato forse a una maggiore sensibilità, quanto piuttosto per il dirigente scolastico chiamato a esplicitare un impegno di complessa gestione, in particolare se coinvolto nell'amministrazione di molti plessi. Una soluzione potrebbe prevedere un sistema di preselezione degli incontri rilevanti, ovvero dove l'azione specifica del «garante delle opportunità formative» diventa significativa. La disposizione di un protocollo riassuntivo, articolato su una tassonomia degli ambiti prioritari d'intervento, si tradurrebbe in uno strumento informativo e nel contempo organizzativo sul piano degli impegni. Risulterebbe inoltre proficua la costituzione di alleanze forti (con rapporti non solo finalizzati alle emergenze), supportate da tecnologie flessibili in grado di snellire i tempi e ottimizzare gli ambienti di discussione (ad esempio, sistemi di videoconferenza digitale).

Autovalutazione, una sfida ancora aperta

L'idea di automiglioramento si può fondare sull'autovalutazione solo se risulta autentica e motivata da un vero interesse di rinnova-

⁴ Piano Annuale per l'Inclusività.

⁵ A tale proposito si consiglia la lettura di M. Pontis, *Costruire alleanze scuola-famiglia-territorio*, in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erickson, 2016, pp. 106-116.

⁶ Ad esempio da parte del GLHI (Gruppo di Lavoro per l'Handicap di Istituto).

mento, esortata sì dalle alte aspettative della normativa scolastica nazionale (ad esempio, SNV⁷), ma spinta anche da una reale domanda di progresso in autonomia, coerente con la natura multidimensionale e complessa dell'oggetto in esame: la scuola «inclusiva». A monte di queste considerazioni, la valutazione dei «processi didattici» diventa delicata: compito che in questa *Scala* è affidato agli insegnanti, chiamati a riflettere sul proprio operato quotidiano per coglierne gli aspetti fondanti e valutarne la qualità e coerenza rispetto ai principi del modello «inclusione» (venti indicatori proposti nella Dimensione B). Sono gli autori stessi della didattica i soggetti in grado di svolgere al meglio questa analisi, per poi apportare quei miglioramenti significativi mirati alle pratiche risultate deboli (Cottini, 2017, p. 361).

L'impegno speso per incrementare la forza selettiva della *Scala* rispetto alle pratiche inclusive, viene premiato anche in virtù della flessibilità nell'uso dello strumento stesso, che, se da una parte è orientato a promuovere buone pratiche, riflessioni e ripensamenti oggettivi sull'operato scolastico, dall'altra deve dimostrarsi efficace ai fini di una ricerca in prospettiva *evidence based*, fornendo evidenze della qualità delle azioni educative e didattiche promosse, quando queste si presentano.

Una duttilità che viene in parte compromessa, quando rischia di perdere significatività statistica. Tali riflessioni si riferiscono ad alcune criticità emerse da una prima analisi dei dati raccolti per la Dimensione B, probabilmente quella più sensibile alla critica e al giudizio esterno: l'evidente differenza tra i valori registrati tra i gruppi campione e quello di controllo⁸ ha portato

a escludere questa parte dei risultati nel proseguimento della ricerca⁹ (una diversa richiesta dei dati identificativi rispetto ai gruppi campione ha causato un'anomalia, come si evince osservando la stretta correlazione tra il miglioramento dei punteggi e la quantità delle informazioni richieste¹⁰). Un episodio che richiama l'attenzione su come la sensazione di essere esposti a un giudizio o a uno sguardo indiscreto nei propri «affari di classe» può determinare risposte poco obiettive, probabilmente fondate sul criterio della «desiderabilità sociale».

Per incrementare la soglia di affidabilità dei dati «a rischio» si potrebbe utilizzare un algoritmo di controllo, infatti questi item risultano facilmente verificabili se incrociati con le risposte fornite dalle altre figure interessate al processo didattico, ovvero gli allievi in modo diretto e i genitori che monitorano l'operato da casa. Una modalità per rendere manifeste anche quelle azioni di autovalutazione empirica che famiglie e studenti realizzano tutti i giorni. Procedere in questa direzione prevede la messa a punto e l'affiancamento di ulteriori strumenti di assessment in grado di somministrare alcuni item di «controllo» e gestire la valutazione (ad esempio, con un'attribuzione ponderata dei «pesi» associati alle risposte) per compensare le eventuali divergenze di punteggio che emergono con l'incrocio dei dati.

Conclusioni

Dall'analisi degli item e dalle proposte operative ad essi correlati, viene fuori un

⁷ Sistema Nazionale di Valutazione.

⁸ Del gruppo di controllo sono state considerate solo le scale compilate nella scuola primaria.

⁹ Per approfondimenti: Zinant (2018).

¹⁰ Informazioni rispetto al luogo in cui prestavano servizio i compilatori: nessuna (per il gruppo campione), solo il nome dell'Istituto (per il gruppo con somministrazione cartacea), nome dell'Istituto e del plesso (per il gruppo con somministrazione on-line).

aspetto trasversale a tutte le dimensioni, che è quello dell'importanza dell'aspetto collaborativo nella scuola e la necessità per ogni docente e alunno di riflettere in modo costruttivo sulle proprie abilità relazionali.

In particolare nell'ambiente educativo possono essere adottate varie prospettive e buone prassi per realizzare un'educazione realmente inclusiva:

- mettere a punto modelli organizzativi che diano a tutti la possibilità di apprendere, di partecipare, di svolgere i compiti assegnati per casa e a scuola;
- aumentare e rendere migliori i livelli di comunicazione (sia verbale che non verbale);
- migliorare gli elementi strutturali degli ambienti, dalle dotazioni (in particolar modo le tecnologie), agli strumenti e ai finanziamenti.

Tutte le buone pratiche presentate in questo contributo sottolineano l'importanza di sviluppare delle prassi legate alla mancanza di inclusione facendo in modo che gli alunni comprendano di essere tutti diversi l'uno dall'altro e tutti delle risorse importanti per la crescita dell'intera classe e della scuola stessa. Sviluppare l'autonomia della persona per renderla completa e darle la possibilità

di relazionarsi con gli altri senza mediazioni (la relazione è il miglior modo per creare inclusione).

Questi aspetti sono solo alcune delle possibilità che possono permettere la realizzazione di un progetto inclusivo a scuola. Infatti, come l'inclusione stessa presenta la caratteristica dell'apertura, anche le soluzioni in grado di favorirla possono essere molteplici.

L'obiettivo della didattica inclusiva è proprio quello di permettere il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione sociale da parte di tutti gli alunni. Questo, sempre dando valore alle differenze presenti nel gruppo classe tra uno studente e l'altro.

In conclusione, dall'analisi degli item della *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* e dalle relative proposte operative, emerge in modo chiaro che una classe inclusiva dovrebbe essere quella che:

1. lavora sulla collaborazione, la cooperazione e il clima presente in classe;
2. valorizza le differenze individuali e adatta i propri stili comunicativi/cognitivi e di apprendimento;
3. sviluppa in ciascuno la consapevolezza rispetto ai propri processi cognitivi;
4. si estende a raggio anche alle famiglie e al territorio.

Process Assessment Scale: Item analysis and potential intervention proposals

Abstract

This paper aims to present the values obtained from the individual items of the Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi (Inclusive Process Assessment Scale) in reference to a sample of scales collected by researchers at the University of Udine involved in the EBE-EUSMOSI project.

Following a brief introduction, the items of the organisational dimension regarding inclusion (Dimension A) and the Objective Indicators (Dimension C), which the Scale is made up of, will be analysed. A further paragraph will be dedicated to analysis of the didactic dimension of the Scale (Dimension B).

For each topic, a series of practical proposals which could be implemented, in order to improve the level of inclusion, will be offered using the data obtained.

Lastly, conclusions will be drawn and these will attempt to provide an overview of that emerging from the data analysis.

Keywords

Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi (Inclusive Process Assessment Scale), item analysis, practical suggestions, full inclusion.

Autore per corrispondenza

Francesca Zanon,
Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società
Palazzo Antonini, via Petrarco, 8
33100 Udine
francesca.zanon@uniud.it

Bibliografia

- Altet M., Bru M. e Blanchard-Laville C. (2012) (a cura di), *Observer les pratiques enseignantes*, Parigi, L'Harmattan.
- Booth, T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE. Trad. it. (a cura di F. Dovigo e D. Ianes), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, Author, <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads> (ultima consultazione: 21 marzo 2019).
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Cottini L. et al. (2016), *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 65-87, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/18512/17316> (ultima consultazione: 21 marzo 2019).
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Fiorucci M. e Catarci M. (2015), *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Roma, Conoscenza.

- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- Ianes D. e Cramerotti, S. (2016), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erickson.
- Leone L. e Prezza M. (2006), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Morganti A. e Bocci F. (2017) (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Giunti EDU, Firenze.
- Perrenoud P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF Editeur. Trad.it., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002.
- Traversi M. (2014), *La partecipazione dei genitori, italiani e stranieri, nella scuola interculturale*, «Educazione interculturale», vol. 12, n. 3, pp. 389-398.
- Zanon F. e Zoletto D. (2018), *Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 8, n. 1, pp. 68-78.
- Zinant, L. (2018), *Inclusione e apprendimento: riflessioni emerse da una ricerca Evidence-Based*. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo e M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione Formare a una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, versione e-book, Lecce, PensaMultimedia, pp. 461-470.
- Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.