



Corpi, strumenti, narrazioni

Officine didattiche
per una geografia inclusiva

A cura di
Diego Gallinelli, Stefano Malatesta



Tratti geografici

MATERIALI DI RICERCA E RISORSE EDUCATIVE



OPEN ACCESS



PEER REVIEWED SERIES

Direttore: **Daniela Pasquinelli d'Allegra** (Università di Roma Lumsa)

Condirettori: **Dino Gavinelli** (Università degli Studi di Milano) e **Fran Martin** (University of Exeter)

Comitato scientifico: **Angela Alaimo** (Università degli Studi di Trento), **Fabio Amato** (Università di Napoli "L'Orientale"), **Silvia Aru** (Università degli Studi di Cagliari), **Péter Bagoly-Simó** (Humboldt-Universität zu Berlin), **Gino De Vecchis** (Sapienza Università di Roma), **Giovanni Donadelli** (Università degli Studi di Padova), **Uwe Krause** (Fontys University of Applied Sciences Tilburg), **Paolo Molinari** (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), **Davide Papotti** (Università degli Studi di Parma), **Daria Quatrida** (Università degli Studi di Padova), **Matteo Puttilli** (Università degli Studi di Cagliari), **Giacomo Zanolin** (Università degli Studi di Milano).

La collana *Tratti geografici*, curata dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, si propone come una "cassetta per gli attrezzi" del geografo e pubblica volumi, sia collettanei sia monografici, che si pongano nella prospettiva di fornire riflessioni e materiali di lavoro e di sperimentazione nei campi della ricerca e dell'educazione geografica.

Gli argomenti trattati nella collana riguardano principalmente (ma non limitatamente) i seguenti ambiti:

- riflessioni su problematiche e questioni di carattere geografico, spaziale e territoriale con un'attenzione rivolta alle ricadute educative;
- sperimentazioni di approcci, strategie, tecniche e metodologie innovative nella ricerca, nell'educazione e nella didattica della geografia;
- implementazioni delle nuove tecnologie sul territorio e nella formazione geografica;
- applicazioni del sapere e delle competenze geografiche nel lavoro sul campo e sul terreno.

La scelta del formato digitale *open access* per alcuni titoli è coerente con la struttura flessibile della collana, al fine di favorire una maggiore e più diretta accessibilità e fruibilità sia da parte degli autori sia da parte dei lettori.

In questa ottica, *Tratti geografici* promuove una concezione aperta della figura del geografo e incentiva la pubblicazione di lavori di qualità da parte di ricercatori attivi all'interno e all'esterno dell'Università, di insegnanti e di professionisti che utilizzino e veicolino competenze di tipo geografico e territoriale.

I testi pubblicati si rivolgono a tutti coloro che sono impegnati nelle diverse professionalità collegate alla geografia (dall'insegnamento nei diversi ordini scolastici alla ricerca – accademica e non – sino al lavoro sul campo nei settori dell'educazione, della formazione e della progettazione sociale e territoriale) nonché agli studenti nei corsi di geografia e delle scienze della formazione e dell'educazione.

Tratti geografici accoglie anche volumi che siano l'esito ragionato di convegni, laboratori, workshop e seminari disciplinari, purché coerenti con gli obiettivi e l'approccio più generali della collana.

I testi pubblicati sono sottoposti a un processo di revisione per garantirne la rigorousità scientifica, nella prospettiva del confronto e del dialogo e come occasione di crescita e consolidamento del senso di una comunità disciplinare.

Il referaggio in doppio cieco (*double blind peer review*) avviene attraverso la piattaforma FrancoAngeli Series (basata sul software Open Monograph Press), che assicura la tracciabilità del processo di valutazione e consente all'autore di proporre la sua opera e seguirne lo stato di avanzamento.

Corpi, strumenti, narrazioni

Officine didattiche
per una geografia inclusiva

A cura di
Diego Gallinelli, Stefano Malatesta

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

*In copertina: The wet west bw..., di Chris Hawes
pubblicata con licenza Creative Commons
"Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 Generic (CC BY-NC-SA 2.0)". Fonte:
<http://www.flickr.com/photos/chrisotruro/16238145733/>*

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

| | | |
|---|------|----|
| Prefazione di Roberta Garbo e Lilia Teruggi | pag. | 7 |
| Introduzione di Diego Gallinelli e Stefano Malatesta | » | 11 |
| Prima parte Corpi | | |
| Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni di Angela Caruso, Nicol Medina e Giacomo Zanolin | » | 19 |
| La Sapienza "suona". Tracce di percorsi geografici sull'ascolto attivo di Lorena Rocca | » | 38 |
| Seconda parte Strumenti | | |
| L'uso della fotografia nella didattica della geografia di Thomas Gilardi | » | 63 |
| GIS e geotecnologie per una moderna geografia di Diego Gallinelli, Anna Maria Latorraca e Davide Pavia | » | 77 |

Terza parte
Narrazioni

| | | |
|---|------|-----|
| Narrare lo spazio, narrare se stessi. Metodi di rappresentazione ed esplorazione territoriale tra ricerca e didattica di Angela Alaimo e Silvia Aru | pag. | 97 |
| Includere le emozioni nella didattica della geografia. Esperienze empiriche e prospettive educative di Cristiano Giorda | » | 111 |
| Il fumetto e la mappa: per una didattica creativa della cartografia di Sara Luchetta e Giada Peterle | » | 124 |
| Conversazione con Alex Corlazzoli di Alex Corlazzoli e Stefano Malatesta | » | 139 |

Verso una geografia per l'inclusione. Proposte didattiche tra teorie, pratiche e sperimentazioni¹

di Angela Caruso, Nicol Medina** e Giacomo Zanolin****

1. La geografia e l'inclusione

La società di massa globalizzata stimola processi di ibridazione culturale derivanti dai sempre più frequenti scambi tra persone appartenenti a comunità etnico-linguistiche e culturali differenti. La geografia non dimentica di sottolineare l'importanza degli approcci interculturali ma, nel tentativo di gestire la crescente complessità delle relazioni socio-territoriali, tende spesso a trascurare il ruolo della disabilità come componente fondamentale di tale diversità. Anche la didattica della geografia tende a sottovalutare la potenziale importanza di una riflessione volta a indagare le potenzialità del proprio linguaggio disciplinare, come strumento in grado di favorire l'inclusione di studenti disabili, non solo all'interno dei gruppi classe, bensì anche nella società. Essa possiede infatti per sua natura input inclusivi grazie al suo carattere pratico, laboratoriale, interdisciplinare e di forte impatto motivazionale.

Il contributo ha l'obiettivo di esaminare metodologie e tecniche didattiche idonee a realizzare la migliore inclusione di allievi "diversabili" (Canevaro e Ianes, 2003; Ghezzi, 2002), a ogni livello di istruzione e formazione, in relazione alla conquista di competenze geografiche di carattere spaziale e territoriale. Lo scopo è di riflettere sulle potenzialità connesse alla

¹ Il presente contributo è il frutto di una riflessione comune tra gli autori. Ai fini dell'attribuzione il paragrafo 1 è stato scritto da Caruso A., i paragrafi 2 e 3 scritti Zanolin G. e i paragrafi 4 e 5 scritti da Medina N.

* Dottorato in Studi Umanistici, Università degli Studi di Chieti, e docente nella scuola secondaria, angela.caruso26@istruzione.it.

** Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG), sez. Milano.

*** Università degli Studi di Milano, giacomo.zanolin@unimi.it.

valorizzazione di ogni diversità come risorsa, anche in geografia; in tale direzione verranno proposte e analizzate: normative, pratiche inclusive, metodologie e strategie innovative, risorse tecnologiche. Sono presenti proposte di metodologie e di attività didattiche in aula, ma si riflette anche sulle potenzialità del linguaggio della natura, scoperta ed indagata direttamente sul campo, come occasione per rafforzare capacità e competenze individuali. Gli spazi naturali, visti non solo come sedi didattiche, ma anche come occasioni di apprendimento, offrono la possibilità di costruire strategie forti soprattutto in relazione alla disabilità, poiché la possibilità di interagire con la natura stimola l'attività esplorativa e facilita il potenziamento di specifiche abilità, indispensabili nelle pratiche inclusive quotidiane.

1.1 Verso una didattica dell'inclusione

La scuola italiana negli ultimi anni ha aperto le porte a nuove procedure inclusive, sollecitate da una corposa normativa, come le ultime direttive e note ministeriali relative ai Bisogni Educativi Speciali (BES), le recenti Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo d'Istruzione e le relative note di accompagnamento. La sostanziosa documentazione ministeriale si unisce agli aspetti concettuali e pone un'interessante ricerca su come raggiungere una didattica veramente inclusiva, che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficace ed efficiente. Spesso si cede all'errore di confondere i mezzi con i fini, ovvero di tradurre il bisogno speciale in procedure burocratiche che indicano esclusivamente su carta degli obiettivi ideali, senza proporre procedure didattiche realmente applicabili. Una didattica inclusiva è equa e responsabile, fa capo a tutti i docenti e non soltanto agli insegnanti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni non soltanto agli allievi diversamente abili.

Tutto il team insegnante deve essere in grado di progettare e declinare la propria disciplina in modo inclusivo, adottando una didattica creativa, adattiva, flessibile e vicina alla realtà. Questo comporta il superamento di ogni rigidità metodologica e l'apertura a una relazione dialogica e affettiva, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali.

Lo scopo, la finalità, dell'inclusione è quello di rendere possibile, per ogni individuo, la crescita e il raggiungimento delle autonomie personali. La didattica inclusiva, in sostanza, è la didattica di tutti, che si adatta alla personalizzazione e all'individualizzazione mediante metodologie attive, partecipative, costruttive e affettive. La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e delle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le

prospettive di significato e di produrre apprendimento trasformativo (Caruso, 2013a).

1.2 Metodologie e strategie inclusive per la geografia

La vera sfida della didattica inclusiva consiste nel coniugare le nuove direttive con gli obiettivi formativi dei saperi disciplinari, ovvero far entrare pratiche di inclusione nei vari ambiti di insegnamento curricolare.

Il sapere geografico è ricco per sua natura di valori formativi e si presta a contesti laboratoriali dinamici e interattivi che lo proiettano in un contesto inclusivo. Le nuove prassi geografiche ricercano un approccio disciplinare in cui l'insegnante deve agire con creatività rispettando i ritmi di apprendimento, incoraggiando la cooperazione, l'iniziativa e l'incontro verso l'altro e l'altrove. In sostanza una didattica che congegni intelligenza emotiva, curiosità, interesse, entusiasmo e motivazione.

La geografia, nella sua "speciale inclusività" (Ianes e Canevaro, 2015), richiede interventi che facciano leva su una dimensione pratica di un apprendimento per scoperta che ricorra a opportune strategie di adattamento, come:

- trovare nel percorso curricolare quei nuclei fondanti della disciplina che siano agevolmente traducibili in obiettivi accessibili e significativi;
- prevedere le diverse modalità di presentazione e trattazione dei materiali di apprendimento (con altre persone, in ambienti e contesti reali, con strumenti e tecnologie motivanti e interattive);
- strutturare tempi più lunghi e spazi funzionali, eliminando i fattori di distrazione e inserendo elementi di facilitazione all'interno degli ambienti di apprendimento;
- arricchire la situazione di apprendimento con stimoli estrinseci di aiuto (colori, immagini, mappe cognitive, spiegazioni aggiuntive, cartografia interattiva, modelli competenti nel "far vedere come si fa", organizzatori anticipati, aiuti vari per la memorizzazione e la pianificazione delle azioni);
- ridurre la complessità concettuale usufruendo di materiali semplificati, di strumenti compensativi, di un lessico più semplice, di una riduzione della complessità concettuale;
- ricercare occasioni per far partecipare l'alunno a dei momenti significativi di elaborazione, come momenti di incontro con gli esperti o compiti di realtà.

In tale direzione la metodologia didattica più significativa è quella laboratoriale. Il laboratorio è una pratica educativa che coinvolge gli alunni in

un progetto comune che abbia un'importanza scolastica ed extrascolastica, come ad esempio attività che propongano di: creare una mini guida turistica; progettare un'uscita didattica; ideare una brochure, un manifesto o uno slogan per pubblicizzare una manifestazione scolastica di interesse geografico; costruire una carta tematica inerente a un fenomeno di particolare interesse; ri-progettare uno spazio vissuto; ideare o ricostruire una scoperta geografica; sperimentarsi come guida turistica su un territorio noto; organizzare (o simulare) un evento locale o nazionale/internazionale; preparare una caccia al tesoro (geografica) nel proprio territorio; valorizzare un prodotto locale mettendone in risalto le caratteristiche geografiche; inventare un esperimento geo-scientifico ecc. In tali attività gli alunni sono stimolati a mettere in gioco conoscenze e abilità, a coordinare significativamente valori, atteggiamenti, interessi e quant'altro.

Il processo innescato porta a un'interiorizzazione della metodologia di lavoro e la relativa capacità di utilizzarla in vari contesti, raggiungendo competenze significative. In ognuna di queste procedure è intrinseca una didattica geografica inclusiva, realizzata come un lavoro collaborativo, in cui gli stimoli del docente si completano con quelli offerti dagli alunni, con le loro curiosità, riflessioni o difficoltà.

L'empatia con la disciplina si conquista nel momento in cui si percepisce l'apprendimento come un compito significativo per vivere e saper vivere bene, per cui vale la pena dedicarsi.

Per arrivare a questo la ricerca didattica deve, come punto di partenza, lavorare sugli obiettivi formativi della disciplina, i quali dovranno essere rapportati ai bisogni educativi speciali e alle necessità inclusive, dando così impulso a significativi momenti di ricerca e formazione e alla scoperta di innovative e avanguardistiche metodologie (Caruso, 2013b).

1.3 La geografia al centro

La geografia può diventare una molla per la didattica inclusiva grazie al suo carattere pratico, laboratoriale e di forte impatto motivazionale. Le tante potenzialità del sapere geografico aprono le porte a un nuovo approccio disciplinare, in cui il contenuto diventa l'apripista all'inclusione.

La geografia è stata a lungo esclusa, o solo in parte coinvolta, nelle pratiche speciali perché ritenuta ostica e mnemonica. In alcune disabilità, come la sindrome autistica, troppo spesso si è pensato di non poter aspirare a raggiungere competenze spaziali, evitando in questo modo di andare a fondo in una ricerca didattica che trovasse idonee strategie e semplificate metodologie. Anche per le altre disabilità le competenze di natura geografica

con difficoltà venivano menzionate nei Piani Educativi Individualizzati (PEI), pensando che la geografia fosse esclusivamente un grande contenitore di spazi idealistici fatto di nomi e nozioni. Questa vecchia concezione trascurava la vera natura disciplinare, quella che fa parte della quotidianità, necessaria per vivere e per saper vivere bene, per raggiungere le fondamentali autonomie personali (Caruso, 2013b).

Far entrare la geografia nelle pratiche inclusive² consente di raggiungere capacità di orientamento, di sviluppare motivazioni verso la scoperta, ma cosa più importante, di conquistare competenze di cittadinanza globale.

La didattica della geografia ha ottenuto e sta ottenendo ottimi risultati in campo metodologico e contenutistico. Ora anche la didattica inclusiva della geografia sta muovendo i primi passi tra la nuova normativa e i bisogni educativi, avviando le prime sperimentazioni e ottenendo già dei significativi risultati (Caruso, 2016).

Così inteso il sapere geografico (ovvero reinterpretato in chiave inclusiva) diventa un valido supporto non solo per il docente di sostegno ma anche, e soprattutto, per il docente curricolare che ne può trovare dei validi input su cui lavorare e prendere spunto, nonché ricercare e produrre nuova didattica.

2. Il linguaggio della geografia e il linguaggio della disabilità: un dialogo quotidiano

Negli ultimi anni un crescente numero di studi dedicati al rapporto tra didattica e disabilità sta proponendo interessanti riflessioni volte a superare la tradizionale impostazione tesa a integrare la diversità. Si promuovono infatti pratiche inclusive volte a coinvolgere le molteplici declinazioni di una normalità che nella gran parte dei casi è più apparente che reale (Cottini, 2004; Ianes, 2006). Il passaggio da un'impostazione della didattica fon-

² Le pratiche inclusive si avvalgono delle metodologie attive, le principali sono le tecniche di: simulazione, come il *role playing*, ovvero il gioco dei ruoli; di analisi della situazione che si avvalgono di casi reali, prove di realtà (consentono di sviluppare capacità analitiche e modalità di approccio ad un problema); riproduzione operativa, come le dimostrazioni e le esercitazioni; produzione cooperativa, tra cui emergono la tecnica del *brainstorming* (per l'elaborazione di idee creative in gruppo) e il metodo del *cooperative learning* (per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali); ricerca che si avvalgono del metodo investigativo. Certamente le attività che non devono mancare sono quelle laboratoriali, in quanto in un ambiente di apprendimento laboratoriale lo studente opera nella fattività e si proietta verso il risultato che intende perseguire, elaborando consapevolmente un proprio piano di lavoro (Tessaro, 2002).

data sull'integrazione a una basata invece sull'inclusione pare fondamentale non solo per la pedagogia, in quanto spostando il problema dall'analisi del soggetto all'analisi del contesto (De Anna, 2001), si aprono interessanti e inaspettate opportunità per la geografia.

Il concetto di "inclusione scolastica" ha cominciato ad affermarsi nel dibattito internazionale a partire dalla Dichiarazione di Salamanca del 1994 e da allora è andato sempre più assumendo un ruolo paradigmatico, come fondamento di una scuola e di una società volte a creare un contesto favorevole all'apprendimento e alla crescita personale delle giovani generazioni (Stainback e Stainback, 1990). Tale impostazione pedagogica trova oggi un riscontro importante e fertile di interessanti sviluppi nel modello bio-psico-sociale proposto dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF)³. Il modello propone di superare lo schema lineare semplice (ICD-H) di tipo tradizionale, per considerare la salute come un concetto complesso e passare dalla lotta contro le criticità derivanti dalla disabilità alla costruzione di strategie in grado di valorizzare le potenzialità esprimibili da ciascuno. Secondo tale impostazione la disabilità viene quindi intesa come la conseguenza di una complessa relazione tra le condizioni di salute di un individuo e i fattori personali e geografico-ambientali che caratterizzano il contesto in cui egli vive. Tutto ciò implica che ogni persona, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi a vivere in contesti geografici in grado di limitare e di restringere o, al contrario di ampliare e potenziare le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale. La classificazione ICF propone quindi un approccio integrato, in cui la situazione di salute di una persona è la risultante globale delle reciproche influenze tra fattori soggettivi e fattori esterni definiti dal contesto. Propone a questo scopo di modificare il linguaggio della disabilità, passando da termini come "disabilità" o "handicap" a termini come "problemi", "limitazioni nell'attività" e "restrizione nella partecipazione" (Pradal, 2011).

Dal punto di vista didattico le ricadute di tale impostazione metodologica paiono decisive, in quanto permettono di proporre il superamento della

³ L'ICF è una classificazione pensata allo scopo di descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (familiare, sociale e lavorativo), cogliendo le difficoltà che nei contesti socioculturali di vita degli individui possono causare disabilità. L'ICF mira quindi a descrivere le situazioni di vita quotidiana delle persone in relazione al loro contesto ambientale, sottolineando il ruolo dell'individuo non come disabile, ma piuttosto come persona unica da comprendere nella sua globalità. Nel concreto, l'ICF si configura come uno strumento che descrive specifiche situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, volto a facilitare la comunicazione fra i vari utilizzatori (Pavone 2002, Simeonson 2003). Ulteriori informazioni possono eventualmente essere reperite anche sul seguente portale: www.reteclassificazioni.it.

banale pedagogia speciale e di pensare la programmazione didattica ampliando l'orizzonte oltre i semplici confini scolastici, coinvolgendo l'intero spettro della vita degli studenti (Pradal, 2011), inserendo la scuola in un più ampio contesto d'azione. Le proposte dell'ICF sono talmente innovative dal punto di vista delle pratiche inclusive, da giungere a mettere in discussione finanche il concetto stesso di Bisogno Educativo Speciale (BES), che pure nella scuola italiana attuale pare essere la frontiera più avanzata. Secondo l'ICF infatti tutta la sfera del disagio fisico, sociale e intellettuale non deve essere considerato in termini di differenza rispetto a una normalità spesso più presunta che reale, al contrario occorre porre al centro il valore della diversità, considerandola come risultante della complessa variabilità del reale.

In tale contesto stimolante la geografia può svolgere un ruolo nell'ambito di strategie inclusive globali e integrate. In una visione che spinge a sottolineare il ruolo del contesto, oltre che del soggetto, concetti fondamentali come quello di territorio, luogo, paesaggio e ambiente possono diventare decisivi nella riflessione sulla reale possibilità di “includere” persone che non possono più essere definite semplicemente “disabili” o “portatori di handicap”.

La geografia offre pertanto la possibilità di sviluppare interessanti percorsi di ricerca in questo ambito da almeno due principali punti di vista: da una parte può fornire gli strumenti per riflettere sulla necessità di abbattere barriere fisiche e socio-territoriali che limitano la possibilità di movimento nello spazio e di relazionarsi con altri individui; dall'altra può proporre strumenti concettuali e pratici volti a favorire la possibilità per ciascun individuo di soddisfare la propria necessità primaria di esplorare i contesti che frequenta quotidianamente. La geografia non può pertanto evitare di interrogare se stessa e le proprie strategie didattiche, approfondendo le proprie potenzialità come disciplina inclusiva, nella scuola, nella società e per il territorio.

2.1 Dalla didattica speciale alla didattica inclusiva: un approccio geografico e pedagogico

La ricerca di strategie didattiche volte a valorizzare il potenziale ruolo della geografia nelle pratiche inclusive impone prima di tutto una riflessione sui possibili approcci pedagogici da seguire. Al fine di soddisfare le richieste dell'ICF, pare appropriato proporre strategie didattiche fondate sull'interazione di ragazzi portatori di un disagio con una pluralità di soggetti e di oggetti, al fine di favorire una graduale interiorizzazione di mes-

saggi educativi e didattici attraverso la costruzione di processi di apprendimento di tipo metacognitivo e cooperativo (Miato e Miato, 2003). In termini pratici tutto questo può essere ottenuto affrontando le questioni relative al rapporto tra didattica e “diversabilità” superando approcci “negativi” che sottolineano le differenze, privilegiando invece la valorizzazione di potenzialità positive presenti nel soggetto e nel contesto. Si tratta pertanto di considerare non solo gli elementi di “diversità” bensì anche e soprattutto gli elementi di “normalità”, proponendo strategie didattiche inclusive volte a soddisfare bisogno di “speciale normalità” (Ianes, 2001) degli studenti. Come già accennato questi bisogni «provengono da diverse situazioni, quali disabilità intellettive o ritardo mentale, disabilità motorie o sensoriali, disturbi dell’apprendimento, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi emozionali e comportamentali, differenze sociali e culturali, malattie fisiche e altre condizioni di difficoltà più o meno transitorie» (Miato e Miato, 2003, p. 18). Il quadro è evidentemente articolato e variegato in quanto coesistono condizioni di normalità e specialità dalle quali emergono bisogni di vario tipo, legati alle condizioni di salute della persona, al ruolo sociale dei singoli soggetti, all’autonomia personale di ciascuno, alla sua cultura (Ianes, 2001) e alle sue abilità percettive.

Dal momento che siamo tutti specialmente normali e diversamente speciali, le strategie didattiche inclusive dovrebbero essere strutturate non tanto allo scopo di integrare studenti con bisogni speciali, quanto piuttosto alla valorizzazione delle diverse intelligenze che ciascuno possiede, favorendo un clima positivo nel gruppo classe e mettendo tutti in condizione di porre le proprie qualità al servizio del processo di apprendimento. Non occorre differenziare quanto piuttosto spingere tutti a individuare e valorizzare i propri punti di forza e a farsi aiutare dagli altri per sopperire ai propri punti di debolezza. È evidente che un approccio di questo tipo pone in secondo piano la trasmissione di specifiche conoscenze disciplinari allo scopo di rafforzare le competenze di ciascun individuo e quindi la sua capacità di utilizzare ciò che ha imparato in situazioni e in contesti particolari. Il concetto stesso di “competenza” pare coerente con tale impostazione metodologica, se inteso come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12), quindi come “sapere agito”, ovvero come capacità di mobilitare il sapere (definito in termini di conoscenze e abilità) per risolvere problemi e gestire situazioni reali (Da Re, 2013). Al fine di raggiungere tale obiettivo nell’ambito della didattica inclusiva occorre superare un approccio frammentato del processo di apprendimento per adottarne uno volto a valorizzare le cinque intelligenze

che guidano il processo di metacognizione, ovvero le capacità analitiche, sociali, emotive, pratiche e creative (Sterner e Spear-Swerling, 1997; Goleman, 1996) dei diversi componenti della classe.

3. La varietà della geografia e le strategie inclusive

L'approccio metacognitivo mira prima di tutto a rafforzare il senso di consapevolezza di ciascuno, «attraverso una maggiore conoscenza di noi stessi, dei nostri punti di forza e di debolezza, delle strategie che utilizziamo per affrontare i vari problemi, possiamo controllare meglio la nostra azione e diventare più strategici e adeguati alle varie situazioni» (Miato e Miato, 2003, p. 74). L'atteggiamento metacognitivo serve quindi a valorizzare la propensione del soggetto a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla in contesti differenti (Castoldi, 1995).

L'articolazione e la varietà della geografia offrono in questa direzione interessanti possibilità agli insegnanti creativi che desiderano proporre alle proprie classi attività didattiche inclusive. Tuttavia, nonostante i temi oggetto dello studio geografico siano molteplici, assai raro è il caso di studenti che, al termine del ciclo scolastico secondario, siano consapevoli della pervasività della geografia nelle pratiche quotidiane individuali. Raramente infatti gli insegnanti riescono a proporre la disciplina come qualcosa di diverso rispetto a una semplice materia scolastica, per di più non particolarmente affascinante, cosicché «dopo il ciclo scolastico obbligatorio, essa lascia di sé, a torto o a ragione, l'impressione di una disciplina noiosa» (Frémont, 2007, p. 27). Nel momento in cui deve farsi didattica, la geografia tende quindi spesso a perdersi. Di fronte alla vastità del mondo, alla complessità dei processi antropici e naturali, nonché alle infinite articolazioni dei significati potenzialmente espressi dall'agire territoriale degli esseri umani, non sempre riesce a trovare un nodo centrale per fare sintesi e mostrare agli studenti il cuore delle questioni.

In particolare due elementi, connessi al tema della varietà delle geografie, paiono centrali dal punto di vista della strutturazione di attività didattiche inclusive. Innanzitutto il potenziale pervasivo della disciplina implicito nella quotidianità, ovvero il fondamentale ruolo svolto dalla geografia oltre la geografia, al di là del suo essere materia scolastica. Da questo punto di vista le attività didattiche di tipo geografico orientate all'inclusione devono fare leva sul potenziale extra-scolastico di molte conoscenze disciplinari, sottolineando il fatto che esse emergono prima tutto dall'esperienza soggettiva di chi percepisce il territorio e solo in un

secondo momento da una rielaborazione in termini oggettivi e scientifici del loro significato.

Una seconda dimensione della geografia troppo spesso trascurata a scuola, e invece potenzialmente inclusiva, è quella legata alla sua natura esplorativa, che per secoli ha attribuito alla disciplina un ruolo centrale nella cultura non solo europea, fornendo un indispensabile sostegno tecnico ed emotivo alla necessità di conoscere il mondo (Dematteis, 1985; Giorda, 2014). Tale fase storica si è conclusa tra la fine del XVII secolo e l'inizio del XIX, non a caso proprio nel periodo in cui ha cominciato ad emergere la geografia scientifica ed accademica, uscendo «dalla sua fase avventurosa e, in qualche modo, fabulistica, per entrare in quella della precisa osservazione del territorio con tutti i mezzi più oggettivi e spersonalizzati che di ciò allora si disponesse» (Corna Pellegrini, 1992, p. 12). La presunta necessità di una disciplina oggettiva in grado di spiegare il mondo ha quindi in qualche misura spento la fiamma dell'avventura che illumina il cammino verso la comprensione dei luoghi. A livello accademico oggi siamo pienamente consapevoli della necessità di una grammatica umanistica, al fianco di quella razionalista (Vallega, 2004), per produrre discorsi esaustivi e in grado di rendere conto della complessità dell'epoca attuale, tuttavia nella prassi scolastica tale consapevolezza pare tutt'altro che radicata.

Coniugando quotidianità ed esplorazione, pare quindi possibile provare a definire specifiche strategie inclusive. In tale prospettiva è inoltre utile sottolineare il fondamentale ruolo dell'immaginazione, ovvero della necessità umana di sognare mondi altri, reali o di fantasia, verso i quali indirizzare i propri progetti e le proprie aspirazioni. Facendo leva su tale dimensione è possibile fornire agli studenti competenze geografiche fondamentali⁴ e contribuire alla formazione di cittadini attivi capaci di agire nel mondo come attori più consapevoli del contesto sociale nel quale si muovono e capaci di gestire meglio il significato dei processi territoriali da esso prodotti. Rimane infatti in gran parte ancora vero che «il potere costituito dovrebbe temere chi viaggia assai meno di chi vuole conoscere troppo bene il territorio domestico, perché esso in ogni momento può rivelare le basi materiali di una diversa appropriazione, di un cambiamento di potere» (Dematteis, 1985, p. 24).

Una didattica della geografia di tipo inclusivo dovrebbe quindi essere orientata a condurre le classi in un'esplorazione del proprio territorio do-

⁴ Per un approfondimento sul tema delle competenze geografiche si può fare riferimento ai saggi contenuti nel seguente volume: Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R. (2017), a cura di, *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.

mestico allo scopo di insegnare agli studenti a muoversi come gruppo, valorizzando le intelligenze di ciascuno per provare a perseguire una piena appropriazione del territorio nel quale si svolgono le pratiche quotidiane di ciascuno.

Dal punto di vista pratico, allo scopo di realizzare un tale ambizioso progetto può essere utile partire dalla messa in scena di un gioco di ruolo cooperativo a sfondo geografico come stimolo all'azione e all'apprendimento attivo. L'attribuzione di ruoli differenti, ma sinergici, ai diversi componenti della classe, nonché agli elementi del paesaggio, consente di attivare dinamiche di gruppo collocate in un preciso contesto e in grado di coinvolgere nell'attività gli studenti più capaci o dotati dal punto di vista intellettuale e cognitivo, senza escludere né isolare gli studenti più problematici. Come già ripetuto si tratta di trovare nelle intelligenze di ciascuno i punti di forza che possono essere messi a disposizione del lavoro del gruppo. Lavorando in questa direzione, è stato condotto uno studio sperimentale⁵ volto a ricercare nelle intelligenze di studenti disabili i punti di forza sui quali insistere nell'ambito di attività didattiche inclusive. Si tratta di un'attività ancora in fase di sperimentazione, tuttavia pare utile presentarla in questa sede allo scopo di stimolare la riflessione sul tema e coinvolgere la comunità scientifica, nella speranza di rafforzare un dibattito che pare utile e necessario.

La sperimentazione è stata condotta proponendo un'attività didattica appositamente strutturata a una "classe-laboratorio" composta interamente da studenti disabili, attraverso la quale si è provato a sperimentare potenzialità e criticità delle intelligenze di ciascuno e valutare l'utilità della geografia per valorizzarle. Si è provato a osservare e studiare abilità e competenze di ciascuno dei ragazzi coinvolti, provando a comprendere quali elementi potrebbero essere trasportati in una classe reale in termini inclusivi e prevenendo il cosiddetto "effetto Pigmalione"⁶ (Miato e Miato, 2003).

Proponendo una sperimentazione di questo tipo occorre infine essere consapevoli del fatto che tutte le riflessioni sulla "diversabilità" hanno una valenza limitata e solo parzialmente generalizzabile, in quanto ogni patologia o bisogno educativo speciale fa storia a sé in quanto ciascun soggetto presenta specificità che difficilmente si ripetono. Forti di tale consapevolezza pare tuttavia possibile provare a ragionare in termini generali su spe-

⁵ Lo studio è spiegato in dettaglio nei paragrafi 4 e 5.

⁶ L'"Effetto Pigmalione" indica la tendenza a conferire uno status più basso agli studenti più problematici. Essa attiva un circolo vizioso che porta alla generazione di profezie che si autoavverano, confermando le minori prestazioni scolastiche degli studenti più deboli (Miato e Miato, 2003).

cifiche categorie, allo scopo di cercare le strategie didattiche più efficaci per riuscire veramente a includere tutti in un percorso volto a condurre gli studenti verso «lo scopo che la geografia ha avuto da sempre: scoprire il mondo; non necessariamente tutto il mondo in pochi anni, ma solo alcuni itinerari suggestivi che ne mostrino la varietà, la ricchezza, la percorribilità a determinate condizioni» (Corna Pellegrini, 1992, p. 16).

4. Una sperimentazione didattica inclusiva: criticità e potenzialità didattiche della Sindrome di Down

Come già accennato, la sperimentazione che si vuole presentare si fonda sul concetto di “speciale normalità” (Ianes, 2001, 2006), considerato un pilastro per un’attività didattica che possa essere considerata davvero inclusiva. Si è scelto di dedicare una specifica attenzione a una sola tipologia di disabilità, al fine di semplificare l’analisi e rendere più efficace il lavoro e concentrarsi sui limiti e le potenzialità di una sindrome con caratteristiche identificabili con chiarezza. Nel caso specifico è stata presa in considerazione la Sindrome di Down, scientificamente conosciuta con il termine di trisomia del cromosoma 21. Tale patologia impone infatti la necessità di tenere presente diversi fattori, quando ci si trova a pensare e preparare attività didattiche funzionali al coinvolgimento degli alunni “speciali”.

Un primo elemento fondamentale consiste nel rapporto tra età mentale ed età biologica dei ragazzi. Diversi studi condotti su questo argomento dimostrano, pur con alcune differenze specifiche, che difficilmente dei ragazzi con Sindrome di Down raggiungono un’età mentale superiore ai 6 anni, le potenzialità cognitive restano quindi decisamente limitate e un adeguato contesto culturale riesce solo parzialmente a compensare tale ritardo (Vianello, 2012). Ciò comporta problematiche rilevanti dal punto di vista dell’inclusione scolastica, soprattutto nell’adolescenza e quindi negli anni della scuola secondario di secondo grado, oggetto di interesse in questo studio.

Tenere in considerazione questo fatto è importante per creare una effettiva inclusione degli studenti. In particolare pare cruciale la necessità di gestire e limitare il senso di frustrazione che potrebbe derivare da attività troppo complesse e fuori portata, insieme alla noia, data da attività troppo semplici. Tutto questo è ulteriormente complicato dalla limitata capacità di concentrazione, che in genere è mantenuta per poche decine di minuti al massimo. Questi presupposti rendono necessario indirizzare l’attività didattica verso strategie mirate che portino al raggiungimento di determinati obiettivi, quali la realizzazione, la soddisfazione personale, la valorizzazione

ne delle capacità individuali e la generazione di entusiasmo, favorendo così l'applicazione di abilità più forti ed efficaci.

Durante la fase preliminare dello studio si è pensato non solo di analizzare come potesse essere una attività didattica e scolastica inclusiva specifica per questa disabilità, ma di sperimentarle attraverso una proposta laboratoriale, volta ad osservare un gruppo di ragazzi Down, accompagnati da tutor normo-dotati, in azione sul campo. A partire dall'attività pratica si è poi provato a trarre numerose informazioni e spunti utili per strutturare una didattica inclusiva finalizzata a evidenziare i punti di forza e a sopperire ai punti di debolezza di ciascuno.

4.1 L'area protetta come possibile contesto per un gioco geografico inclusivo

Gli spazi naturali offrono alla geografia l'occasione per sperimentare strategie didattiche volte a sviluppare momenti di interazione inclusiva tra i componenti del gruppo classe. Nel caso specifico, l'attività didattica laboratoriale è stata realizzata nel Parco Regionale di Montevicchia e della Valle del Curone, localizzato in Lombardia, nella provincia di Lecco. Tale scelta è stata dettata sia dal fatto che l'Ente gestore del parco ha già messo in essere interessanti attività di educazione e didattica ambientale, sia per le caratteristiche di questo territorio, di grande pregio dal punto di vista naturalistico e paesaggistico. Il territorio è inoltre adatto ad attività con alunni con disabilità, infatti il terreno lineare e la scarsa pendenza consentono di evitare di mettere eccessivamente alla prova le limitate capacità motorie dei ragazzi con Sindrome di Down, favorendo la concentrazione sull'attività anziché sulla fatica.

5. L'attività sperimentata sul campo

Nella convinzione che l'uscita didattica in geografia offra sempre un'occasione per rafforzare non solo le competenze disciplinari ma anche il legame nel gruppo classe, si è pensato di valorizzare tale prerogativa attraverso una specifica attività pratica sul campo creata per un gruppo di ragazzi Down e i loro tutor, che sfruttasse la capacità creativa, esplorativa e immaginativa, nonché le capacità cognitive di ognuno di loro.

L'attività è stata interamente creata e immaginata sulla base dello schema "caccia al tesoro", attraverso quiz e indizi, nella convinzione che la mo-

dalità *challenge* tende a coinvolgere, stimolare e motivare maggiormente i ragazzi.

5.1 Obiettivi di apprendimento

L'idea di sperimentare in concreto le numerose riflessioni derivanti dalle tematiche della disabilità e della didattica inclusiva, ha portato quindi all'idea di lavorare con un gruppo di soli ragazzi disabili aiutati da tutor, con l'obiettivo di valutare specifiche modalità di attuazione come attività didattica nelle scuole, in classi nelle quali sia presente almeno uno studente o una studentessa disabili.

Gli obiettivi principali che si intende raggiungere sono quelli di:

- imparare a riconoscere gli elementi peculiari del paesaggio, valorizzando il ruolo di quest'ultimo come finestra emotiva sul territorio;
- imparare a osservare il paesaggio e comprendere il suo legame con i processi territoriali, in modo da capirne i meccanismi di funzionamento e le strategie di valorizzazione;
- imparare a riconoscere il ruolo della ruralità e degli spazi naturali nella loro duplice dimensione: produttiva e fruitiva;
- comprendere il valore di pratiche di conservazione e di fruizione consapevole nelle aree protette.

In particolare l'attività mira a far emergere la dimensione esplorativa della geografia, come fattore stimolante la curiosità nei confronti del contesto spaziale in cui ci si trova. Inoltre attraverso l'utilizzo di strategie di gioco è possibile favorire la sinergia tra saperi differenti e quindi il dialogo interdisciplinare che aumenta il valore didattico ed educativo dell'attività proposta.

5.2 Strategie didattiche

Per poter raggiungere gli obiettivi che sono stati precedentemente elencati è necessario utilizzare specifiche strategie. Esse naturalmente non devono e non possono essere standardizzate, ma adattate per ogni singolo caso e contesto.

Le strategie didattiche adottate mirano a:

- individuare pochi obiettivi, ricchi di significato, e valorizzare la tendenza degli studenti diversamente abili a ragionamenti semplici;
- sfruttare il valore della fantasia come possibile intermediario tra la percezione e la realtà geografica;

- sfruttare il potenziale dell'uscita didattica per rafforzare il legame all'interno del gruppo classe, attraverso un gioco cooperativo.

5.3 Organizzazione dell'attività sul campo

L'attività sul campo è stata strutturata dividendo i ragazzi in piccoli gruppi formati da 2-3 ragazzi disabili e un accompagnatore⁷; a ciascuna squadra è stato poi assegnato un colore guida per riconoscere lungo il percorso i propri indizi.

I gruppi venivano guidati dai tutor lungo un sentiero escursionistico del parco fino al raggiungimento di specifici punti-tappa, scelti come nodi privilegiati, ciascuno con una funzione specificamente naturalistica, geologica, storica o paesaggistica.

Inizialmente il progetto prevedeva che le coordinate per raggiungere la tappa successiva venissero inviate via *WhatsApp* dai tutor, perché in questo modo ciascun ragazzo avrebbe potuto caricarle sul proprio smartphone, attraverso l'applicazione *Google Maps*. Ciascuno studente sarebbe così stato in grado di registrare il proprio percorso con il GPS e il gruppo sarebbe riuscito a muoversi in maniera unitaria, accettando l'eventuale rallentamento imposto da difficoltà motorie dello studente disabile. In realtà, una volta messa in pratica l'attività, tale procedimento è risultato abbastanza complesso, perché avrebbe richiesto una specifica preparazione preliminare in classe, grazie alla quale probabilmente i ragazzi sarebbero stati in grado di portare a termine il compito. In ogni caso l'utilizzo di una applicazione digitale come *WhatsApp* potrebbe rappresentare un ottimo strumento per avvicinare l'attività laboratoriale al linguaggio delle giovani generazioni e renderla in tal modo più coinvolgente.

Una volta raggiunto il punto di controllo, i ragazzi dovevano per prima cosa scattare un selfie come testimonianza del raggiungimento del luogo indicato. Successivamente dovevano rintracciare una busta contenente un piccolo gioco o quiz, posto sotto forma di attività ludica: ad esempio individuare degli oggetti o degli elementi paesaggistici o naturali particolari, oppure rispondere a domande specifiche, in genere formulate prendendo spunto dal particolare luogo in cui si trovavano, in modo tale da stimolare l'interesse e indirizzare l'attenzione.

⁷ Nel caso specifico sono stati coinvolti ragazzi con Sindrome di Down iscritti all'Associazione *Più di ventuno Onlus*, che gentilmente si è resa disponibile offrendo volontari per la sperimentazione didattica che si sta presentando.

Una volta completata la richiesta, i ragazzi ricevevano un indizio, coerente con gli altri indizi precedentemente ricevuti qualora le risposte ai quiz fossero state corrette, oppure fuorvianti in caso di errore. La raccolta degli indizi era funzionale alla costruzione di una storia che, al termine del percorso, nell'ultima tappa, i ragazzi hanno avuto il compito di mettere in scena realizzando un cortometraggio registrato con lo smartphone. Gli indizi davano indicazioni precise su: protagonista; antagonista; aiutante positivo del protagonista; strumento; luogo; epoca della storia. Nella realizzazione del cortometraggio, ciascun ragazzo era tenuto a svolgere una parte, includendo tutti i componenti del gruppo e attribuendo ad ognuno un ruolo attivo tenendo conto delle capacità e delle aspirazioni di ciascuno. Tale attività non era direttamente collegata agli obiettivi disciplinari di apprendimento, ma serviva a rafforzare la dimensione inclusiva e cooperativa del lavoro, attivando la capacità immaginativa dei ragazzi.

5.4 Alcune considerazioni finali

L'attività proposta è risultata essere un buon punto di partenza in un percorso volto alla ricerca di soluzioni alternative rispetto alla didattica frontale in aula e come opportunità per attività inclusive da proporre a gruppi classe in cui sono presenti uno o più studenti con disabilità grave. La buona riuscita di questo progetto preliminare ha fatto emergere numerose questioni e riflessioni, alcune delle quali ancora aperte.

In primo luogo è stato possibile rilevare alcuni limiti; si tratta infatti di una sperimentazione condotta con un numero esiguo di studenti⁸ e non tutte le attività proposte si sono rivelate completamente adatte alle capacità cognitive di ragazzi affetti da Sindrome di Down. Per esempio, in alcuni casi le domande proposte erano costruite in maniera eccessivamente complessa e l'intervento dell'accompagnatore è stato per necessità troppo rilevante, mettendo a rischio l'inclusività dell'attività. Un'altra criticità sulla quale sarebbe necessario lavorare riguarda invece la preparazione dell'attività, che nel caso della "classe" sperimentale costruita appositamente per questo lavoro inevitabilmente non è stata del tutto adeguata. Nel caso di un'applicazione in un gruppo classe reale occorrerebbe fornire all'insegnante di sostegno adeguati strumenti per preparare l'attività al fine di puntualizzare

⁸ Per questo motivo le conclusioni a cui è stato possibile pervenire fino ad ora sono necessariamente circostanziate e non possono essere utilizzate per trarre elaborazioni generali su un tema di tale complessità.

preventivamente alcuni elementi centrali del territorio esplorato nel corso dell'attività laboratoriale. In questo modo lo studente disabile potrebbe potenziare la propria capacità di osservazione e di interpretazione del paesaggio che gli verrà successivamente proposto di studiare sul campo, attraverso l'attività ludica.

I migliori risultati in termini di inclusività potrebbero essere raggiunti rafforzando la preparazione iniziale degli studenti disabili che potrebbero in questo modo scoprire di essere più efficaci nell'interazione con gli altri studenti, più dotati dal punto di vista cognitivo ma meno preparati dal punto di vista delle specifiche conoscenze sul territorio che si sta visitando. Tale supposizione è supportata dalla rilevazione di una buona capacità di osservazione da parte dei ragazzi con Sindrome di Down, che hanno mostrato di saper riconoscere efficacemente numerosi aspetti del paesaggio, in funzione del superamento delle prove loro proposte nell'ambito del gioco didattico. Tutto ciò dimostra le potenzialità del lavoro proposto soprattutto come punto di partenza in un percorso volto a rafforzare la consapevolezza dell'importanza di una didattica in grado di utilizzare strategie didattiche ed educative inclusive per i "normali bisogni speciali" di ciascun individuo. Al termine dell'attività, in fase di restituzione, è stato possibile verificare una generale soddisfazione sia da parte degli accompagnatori sia da parte dei ragazzi disabili. Approfondendo l'analisi dell'esperienza proposta, è stato possibile rilevarne l'efficacia soprattutto dal punto di vista del coinvolgimento attivo dei ragazzi disabili, mentre minore è parsa la riuscita dal punto di vista più specifico della didattica della geografia. In sintesi si può affermare che la geografia si è rilevata un utile supporto per la costruzione di un'attività didattica inclusiva. Il lavoro dovrà invece essere portato avanti per rafforzarne l'utilità anche in termini di sviluppo di specifiche competenze geografiche legate alla capacità di osservazione del paesaggio e di interpretazione dei processi territoriali in atto nel contesto studiato.

Quanto proposto in questo lavoro rappresenta quindi il primo passo di un percorso volto a sperimentare il potenziale inclusivo della didattica della geografia. Esso si propone pertanto come un primo contributo volto a presentare, sulla base di alcune preliminari riflessioni teoriche e di una concreta sperimentazione sul campo, possibili elementi basilari su cui costruire ulteriori studi volti a sviluppare nuovi percorsi didattici ed educativi.

Riferimenti bibliografici

Canevaro A. e Ianes D. (2003), *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*, Erickson, Trento.

- Caruso A. (2013a), “Special didactics of geography”, *Journal of Research and Didactics in Geography (J-Reading)*, 1, 2: 107-116.
- Caruso A. (2013b), “I Bisogni Educativi Speciali. Verso una geografia inclusive”, *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXV, 2: 147-150.
- Caruso A. (2016), *Cartografia e Disturbi Specifici di Apprendimento. Superare i limiti*, in Bin S., Donadelli G., Quatrada D. e Visentin F., a cura di, *Labor Limites*, FrancoAngeli, Milano, pp. 51-61.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Contardi A. e Vicari S., a cura di (2001), *Le persone Down. Aspetti neuropsicologici, educativi e sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Corna Pellegrini G. (1992), *La varietà delle geografie*, in Corna Pellegrini G. e Bianchi E., a cura di, *Varietà delle geografie. Limiti e forza della disciplina*, Cisalpino, Milano, pp. 9-22.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Da Re F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- De Anna L. (2001), “Integrazione: la dimensione internazionale”, *L'integrazione scolastica e sociale*, 3: 605.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- De Polo G., Pradal, M. e Bortolot S., a cura di (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Vecchis G. (2016), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*, Utet, Novara.
- Frémont A. (2007), *Vi piace la geografia?*, Carocci, Roma.
- Ghezzi R. (2002), “Diversabilità”, *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, 3: 265-267.
- Gilardi T. e Molinari P., a cura di (2012), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo*, EduCatt, Milano.
- Giorda C. (2014), *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma.
- Giorda C. e Puttilli M., a cura di (2011), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- Ianes D. (2001), “Il bisogno di una speciale normalità per l'integrazione”, *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 7, 2: 157-165.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes D. e Canevaro A. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Guerini Scientifica, Milano.

- Miato S.A. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento metacognitivo*, Erickson, Trento.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Pavone M. (2002), "Le nuove prospettive aperte dall'ICF", *L'integrazione scolastica e sociale*, 5: 456.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pradal M. (2011), *Classificazione ICF e pedagogia inclusiva*, in De Polo G., Pradal M. e Bortolot S., a cura di, *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-34.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), "Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to Measure Childhood Disability", *Disability and rehabilitation*, 25: 602-610.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, P.H. Brookes Publishing Company, Baltimore.
- Sterner R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma.
- Vallega A. (2004), *Le grammatiche della geografia*, Pàtron, Bologna.
- Vianello R. (2006), *La Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile*, Junior, Reggio Emilia.
- Vianello R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive. Indicazioni per gli interventi educativi e didattici*, Erickson, Trento.
- Zanolin G., Gilardi T. e De Lucia R., a cura di (2017), *Geo-didattiche per il futuro. La Geografia alla prova delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.