

# Dall'integrazione all'inclusione, tra tensioni utopistiche e resistenze

Maria Antonella Galanti

Professore ordinario presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del sapere, Università di Pisa

monografia

## Sommario

La Legge 517 è stata emanata in un momento di grandi rivolgimenti sociali, nel quale si rivendicava una sorta di diritto alla felicità condivisa. L'accoglienza della diversità in ogni sua espressione, vissuta come risorsa e non come limite, si coniugava con principi di solidarietà e di integrazione. Nel corso di quaranta anni si è passati dall'idea di integrazione a quella più complessa di inclusione, ma alcune delle conquiste legate alla legge sono oggi a rischio anche culturalmente, perché nell'immaginario collettivo si fanno strada nuove paure e un diffuso egoismo.

## Parole chiave

Integrazione, inclusione, diversità, accoglienza.

### **Gli anni '70 e la critica agli stereotipi, ai pregiudizi e alle paure rispetto alla diversità**

Sono passati quarant'anni dall'emanazione della Legge 517,<sup>1</sup> considerata la più importante nella controversa storia della disabilità e del percorso inclusivo, ma non se ne potrebbe comprendere il senso e la portata se non contestualizzandola nel terreno storico ibrido di fermenti sociali innovativi proprio degli anni '70 del secolo scorso. A differenza di quanto avviene di solito all'uscita di un prov-

vedimento legislativo di portata dirompente rispetto a convinzioni e pratiche radicate, l'emanazione della 517 non è stata, né fuori né all'interno della scuola, la conseguenza diretta di un dibattito esplicito sulla disabilità e sui diritti correlati a tale condizione. Essa è stata emanata, infatti, senza coinvolgere in maniera profonda le componenti scolastiche nelle riflessioni preliminari, e tuttavia possiamo senza dubbio leggerla come una delle necessarie conseguenze di un percorso caleidoscopico e complesso che riguardava già da almeno un decennio vari soggetti collettivi.

Il movimento studentesco del '68 e dei primi anni '70, per esempio, inizialmente nato in difesa dei diritti dei lavoratori e in nome di ideali sociali generali, si trasforma ben presto in una riflessione anche auto-diretta

<sup>1</sup> Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico* in G.U. n. 224 del 18 agosto 1977.

e tesa valutare i propri bisogni specifici, non solo in termini di necessità materiali legate, per gli studenti meno abbienti, al diritto allo studio, ma anche in relazione alla qualità del percorso di formazione universitaria.

Per la prima volta gli studenti cominciano a riflettere sui propri bisogni e desideri in quanto soggetti e non solo muovendosi in solidarietà rispetto ad altri, ma mettendo in discussione i contenuti e le modalità di diffusione della cultura erogata a scuola e all'università.

In analogia a molte altre categorie di persone oggetto di pregiudizio e di specifiche ingiustizie e discriminazioni, proprio in quegli anni emergono soggettività non solo individuali, ma collettive. È il caso della rapida evoluzione dei movimenti delle donne o di quello che è conosciuto come «antipsichiatria» o, ancora, di quello legato ai diritti del malato o dell'anziano. Alcuni saggi usciti tra gli anni '60 e gli anni '70 dello scorso secolo ne rappresentano una testimonianza, ponendosi come pietre miliari nel cammino dell'accettazione delle differenze (Basaglia, 1968; Bettelheim, 1974; Goffman, 1961; 1970). L'idea trasversale a tali multiformi espressioni di desiderio di cambiamento è una sorta di rivendicazione di diritto alla felicità non intesa in senso egoistico, ma considerata completa e gratificante solo se condivisa.

In tale clima euforico di desiderio di uguaglianza sociale, di libertà dai pregiudizi e dagli stereotipi mentali, di apertura alla diversità vissuta come possibile risorsa e non come ostacolo per la propria realizzazione, la legge 517 lascia emergere, tra i vari impliciti, anche un'idea nuova della scuola. Sarebbe limitante, perciò, definirla solamente come il passaggio legislativo che dà il via all'inserimento dei soggetti con disabilità nella scuola di tutti.

Più generosamente bisognerebbe invece considerarla come la porta di ingresso verso una scuola generalmente inclusiva: una

scuola di tutti, davvero pubblica e intesa come un bene comune e prezioso. È infatti proprio questa legge a lasciare intravedere un cambiamento concreto nelle abitudini scolastiche, teso a rimuovere antiche e polverose certezze e ad aprire le mura invalicabili del sapere scolastico e universitario al territorio tutto, permeandolo di sé e lasciandosene in parte definire in relazione ai bisogni diffusi di conoscenza. È in questo alveo che si creano le premesse per il costituirsi, in seguito, della Pedagogia speciale come settore di studi autonomo e del percorso dell'integrazione e inclusione scolastica (Canevaro, 2007; 2013; d'Alonzo e Caldin, 2012; Goussot, 2007; Pavone, 2010; De Anna, 2014).

### **Luci e ombre quarant'anni dopo il sogno condiviso di una scuola aperta e inclusiva**

La 517 faceva leva, per realizzare l'inserimento nella scuola dei soggetti con disabilità, su due variabili ugualmente importanti, che avrebbero dovuto intrecciarsi: l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno inteso come supporto alla classe e non al singolo allievo in situazione critica rispetto all'apprendimento e la trasformazione della didattica e della relazione educativa.

Il percorso dell'integrazione, però, in un certo senso quasi in contrasto con lo spirito della 517, in molti casi ha finito per gravare per lo più sulle spalle dell'insegnante di sostegno, spesso lasciato solo a gestire molte deleghe in bianco: quelle dei colleghi, quelle dei dirigenti scolastici e quelle delle famiglie dei soggetti con disabilità (Galanti, 2001). A tutte queste deleghe, attese e critiche si sono talvolta aggiunte anche quelle dei genitori degli scolari normodotati, preoccupati rispetto alla possibilità che l'inserimento in classi comuni di soggetti con difficoltà di

apprendimento potesse costituire un motivo di ostacolo al normale percorso didattico. Si sono così generate notevoli differenze tra contesto e contesto in termini di disponibilità e di apertura rispetto all'integrazione, sia in ambito scolastico che sociale (Ianes e Tortello, 1999; Canevaro, d'Alonzo e Ianes 2009).

La rete legislativa italiana, proprio in riferimento alla 517, può vantare di essere anche più avanzata della società civile, ma nel corso del tempo certe conquiste legate alla trasformazione dell'immaginario collettivo e del senso comune in merito all'idea di disabilità sono state talvolta appiattite e svilite in mera ritualità svuotata di carica dinamica.

Di certo può capitare ancora oggi — e quali docenti universitari di Pedagogia speciale ce ne rendiamo conto anche indirettamente, attraverso le testimonianze degli insegnanti di sostegno in formazione — che gli incontri tra i diversi operatori professionali coinvolti nei percorsi dell'inclusione si trasformino in una sorta di recita a soggetto intrisa di formule vuote o di dover essere scoraggianti e astratti, concepiti in un clima di non detti e nel rimandare gli uni agli altri, familiari compresi, inadeguatezze, colpe, responsabilità e mancanze. Tale latente conflittualità è riconducibile al fatto che nei contesti deputati a curare l'inclusione si muovono diverse figure professionali che aderiscono ad approcci epistemologici differenti, legati alle discipline costitutive del percorso formativo di ciascuna (Galanti, 2001). Negli ambiti di cura e di inclusione ognuna di tali figure ricopre un ruolo diverso e specifico e tuttavia il loro sguardo si posa sulle stesse esperienze e sulla stessa realtà.

Talvolta i soggetti in età evolutiva che presentino una qualche disabilità sembrano quasi «dati in appalto» a questa molteplicità di figure professionali, ognuna delle quali progetta ciò che le pare prioritario, ma senza la certezza che l'opera di ricucitura e sintesi

dei vari percorsi porti a un vero e proprio progetto condiviso (Galanti e Sales, 2017). A questa considerazione deve aggiungersene un'altra, non meno critica. È cambiato, negli anni, il modo generoso di intendere l'idea di salute come diritto reso possibile dalla prevenzione. Nel caso della disabilità, cioè di una condizione dalla quale non si può affrancarsi, ma che permette percorsi di cura e miglioramento delle prestazioni del soggetto e della qualità della sua vita, insieme a quella del suo apprendimento, questo si traduce non di rado nel ridurre il grado di attenzione verso la soggettività della persona in favore della presunta totale oggettività di una categoria nosografica, rendendo di fatto seriale la sua storia rispetto a quella di molti altri (Cannao e Moretti 1983; Cosmacini, 2008; Mortari, 2006; Quaranta, 2006).

Diagnosticare, anche attraverso i pur indispensabili Manuali diagnostici (APA, 2013; WHO, 2007), può così tradursi nell'emissione di diagnosi meramente descrittive. Si è, di fatto, sempre meno disponibili a interpretare, correndo il rischio dell'errore e della necessità di attraversarlo e correggerlo o, quanto meno, di assumersi la fatica di regolare dinamicamente le proprie convinzioni. Tutto ciò dà luogo a processi di esaltazione della tecnica proposta quasi come fine, anziché come mezzo nelle mani degli uomini. Per questo, parlare di riorganizzazione dei servizi ha valore se non ci si attesta all'aspetto meramente tecnico o a quello quantitativo, certamente importante, legato, per esempio, alle risorse messe a disposizione.

Parlare di integrazione rispetto al territorio, infatti, non significa occuparsi di qualcosa di esterno e distante rispetto agli altri contesti di vita, ma deve essere inteso come necessità di un luogo di dialogo e ibridazione tra essi; un luogo, cioè, di mediazione degli eventuali conflitti tra punti di vista disciplinari diversi e tra agenzie educative (in primo luogo, la

famiglia e la scuola). I conflitti, a partire da quelli che si originano nei luoghi della cura e degli affetti del soggetto disabile, non rappresentano elementi solo negativi, da superare attraverso la censura o il controllo delle proprie emozioni. Certamente essi non vanno esasperati, ma nemmeno negati o sottovalutati quanto, piuttosto, arricchiti di senso; cioè letti come una possibilità ulteriore di comprendere i multiformi volti della condizione di disabilità. Qualsiasi riflessione nasce, infatti, da una domanda e dunque dal dubbio e dall'inquietudine perché l'apprendimento è un processo stimolato eminentemente dall'incertezza e dalla ricerca di risposte sempre nuove. Attraversare i conflitti, anche se costa fatica o dolore, è l'unico modo per dare loro un senso che sia il cardine di un'interpretazione più complessa e meno riduttiva della condizione di disabilità e dei possibili percorsi di cura.

In quest'ottica si può considerare l'insegnante di sostegno come una figura caratterizzata da una serie di contraddizioni che emergono soprattutto nel confronto con altre professionalità. Lo si può evincere, per esempio, dal contrasto paradossale tra il denso percorso di formazione specialistica giustamente richiesto per ricoprire tale ruolo e l'immagine socialmente svilita che invece lo caratterizza. Chi si appresta, di anno in anno, a entrare in un percorso formativo abilitante, è spesso in balia di profonde inquietudini e timori. Laureato in una delle tante discipline è poi costretto, per insegnare, in accorpamenti di cattedra che mal si conciliano con il suo percorso di studi e vive, perciò, uno scollamento che, una volta abilitato, si verifica in maniera tanto più intensa rispetto alla possibilità di specializzarsi nel ruolo di insegnante di sostegno; ruolo per il quale è necessario ridefinire se stessi e non solo i propri compiti e le strategie didattiche da adottare.

La figura dell'insegnante di sostegno è certamente in parte mutata nel tempo (Ianes, 2015) e tuttavia ci si interroga ancora oggi su cosa significhi esercitare tale ruolo. Si tratta, forse, di semplificare i concetti che si insegnerebbero ad allievi normodotati e senza problemi di disabilità? Si tratta, magari, di tradurli in un altro linguaggio?

La questione non è certamente così lineare, anche se in molti credono di risolverla in questo modo. Dopo il varco della scuola primaria, infatti, gli apprendimenti e i linguaggi delle diverse discipline sono calibrati in relazione al grado di intelligenza formale raggiunto e cioè, usando la terminologia piagetiana, l'ultimo possibile, quello ipotetico-deduttivo; grado che non può essere acquisito pienamente da chi abbia problemi di disabilità intellettiva primaria o conseguente a sindromi e condizioni particolari.

L'insegnante di sostegno, perciò, si trova nella condizione di ripensare il proprio ruolo non più in funzione delle discipline nelle quali è laureato e abilitato, ma disponendosi ad affrontare globalmente il problema di apprendimento del soggetto con disabilità anche collocandosi a livello pre-disciplinare di stimolazione del simbolismo ludico o delle semplici dinamiche di comunicazione e relazionali (Paolini, 2009; Galanti, 2001).

Tutte queste considerazioni mostrano come sia poco soddisfacente la terminologia con la quale la figura specializzata per l'integrazione scolastica dei soggetti disabili viene designata. Attualmente, infatti, è utilizzata l'espressione «insegnante di sostegno», che rende ragione soltanto di uno degli aspetti di tale ruolo, e in particolare di quello del «sostenere», cioè del prendersi cura anche emotivamente delle fragilità e della debolezza a livello di contrattualità sociale che connota i soggetti con disabilità.

L'espressione «insegnante specializzato» con la quale potremmo sostituirla, d'altra

parte, fa riferimento a un aspetto complementare e diverso, ma di per sé anch'esso insufficiente benché necessario: quello del possesso di conoscenze e competenze scientifiche relative alle diverse tipologie di disabilità, alla loro evoluzione naturale e alle possibili dinamiche di apprendimento e di incremento delle competenze. Nessuna delle due espressioni, inoltre, fa riferimento al fatto che l'insegnante di sostegno è un esperto delle tipologie di disabilità, ma anche di funzioni dell'Io come l'intelligenza, l'attenzione e la memoria, nonché della motricità e dei diversi linguaggi compreso quello verbale. Eppure, a dispetto di queste sue competenze, egli è vissuto ancora come se avesse una preparazione e un ruolo quasi inferiori rispetto a quelli dell'insegnante curricolare.

Sapersi prendere cura in senso educativo di un allievo con disabilità intellettiva di grado lieve e medio-lieve, ma anche di chi manifesta un DSA, implica inoltre essere in grado di comprendere meglio le criticità dell'apprendimento adattando la metodologia didattica allo specifico stile cognitivo di ciascun soggetto e progettando strategie di intervento in classe legate all'inclusione in piccoli gruppi e all'apprendimento cooperativo.

Di fronte a soggetti con disabilità intellettiva o psicofisica grave l'insegnante specializzato si trova davanti a un ulteriore paradosso legato alla definizione del proprio ruolo: quello di essere chiamato a educare dei soggetti in qualche modo percepiti come ineducabili o, altrimenti, come nel caso di quelli riconducibili allo spettro autistico, di alunni che mostrano di non desiderare di apprendere e nemmeno di stabilire una relazione o una qualche forma di vicinanza affettiva. L'insegnante di sostegno può così trovarsi contemporaneamente a dover fare i conti con un faticoso e angosciante senso di impotenza o anche, al contrario, con un euforico sentimento salvifico di onnipotenza,

tanto velleitario quanto destinato a dolorose derive disillusive (Galanti e Sales, 2017).

È pur vero, però, che nel corso del processo di preparazione culturale al sostegno moltissimi docenti diventano capaci di una lettura più complessa delle esperienze educative e dell'apprendimento in ogni sua dimensione, compresa quella emozionale e affettiva e, quindi, persino di se stessi. Diversi di loro, spesso iscritti al percorso di specializzazione con riluttanza e solo per accedere all'insegnamento disciplinare in maniera indiretta, si trasformano in corso d'opera divenendo capaci di entusiasmarsi, di appassionarsi in senso culturale e di migliorare la propria professionalità.

Possiamo dunque affermare che un aspetto centrale della funzione della figura di docente esperto rispetto alla disabilità dovrebbe essere, certamente, quello del «sostenere» nei suoi più diversi significati e sfumature, comprendendo, quindi, l'incoraggiare e il contenere emotivamente i soggetti disabili, ma affiancando a tale competenza anche una specializzazione scientifica così da evitare il velleitarismo di obiettivi irraggiungibili o la prefigurazione di guarigioni impossibili da realizzarsi.

Le conoscenze specifiche e aggiornate rispetto alle tipologie della disabilità che l'insegnante specializzato deve possedere non vanno intese come mera ricaduta applicativa, ottenuta attraverso semplificazioni e riduzioni del sapere di tipo neuropsichiatrico. Egli dovrebbe invece essere in grado di mettere in dialogo il proprio punto di vista psicopedagogico con quelli di tutte le discipline che si occupano di disabilità e di inclusione, a partire dalla neuropsichiatria dell'età evolutiva (Galanti, 2007; Galanti e Sales, 2017).

Un aspetto primario delle competenze dell'insegnante di sostegno riguarda, infine, il riverbero nel suo mondo interno della relazione con soggetti che appaiono danneggiati

nel corpo, nella mente o nell'intreccio delle due dimensioni e che per questo gli ricordano inevitabilmente il limite, le ombre dell'esistenza, le criticità, il pericolo della perdita di senso. È impossibile, perciò, incarnare efficacemente tale ruolo se non si ha sufficiente disponibilità introspettiva e non si desidera mettersi in gioco come persone. Il contatto con soggetti caratterizzati da disabilità, infatti, ci costringe a pensare in termini più realistici alle nostre stesse limitazioni psicofisiche o alla possibilità che tutto ciò su cui contiamo, e in primo luogo il nostro corpo, possa deteriorarsi e non essere più passibile di controllo.

Nell'immaginario collettivo, del resto, ancora oggi persiste un'insensata e atavica paura di una sorta di contagio. Il contatto con la fragilità di persone in condizioni di disabilità, cioè, attiva in noi la percezione di quella che ci è propria, legata, se non altro, alla comune condizione dell'essere uomini e donne limitati biologicamente e nel tempo.

Non è possibile, dunque, conoscere un altro essere umano a distanza, con pretesa arrogante di oggettività, ma solo coinvolgendosi nella relazione con lui e diventando, inevitabilmente, anche oggetto di osservazione e variabile che ne determina i risultati. La comunicazione non consapevole, che insieme a quella riflessiva e anche attraverso canali non verbali definisce la relazione educativa, è regolata, infatti, da meccanismi di identificazione e proiezione che introducono un notevole margine di ambiguità tra ciò che è proprio e ciò che appartiene all'altro. Per questo, riflettere sulla sua fragilità implica essere disponibili a mettere in campo la propria e ad attraversarla.

I soggetti caratterizzati da una particolare debolezza identitaria, come i bambini molto piccoli, ma anche coloro che presentano problemi psichici gravi, non riescono a lasciarsi andare, a individuare strategie adattive, e spesso nemmeno a giocare in senso simbolico, ma sono come intrappolati in tensioni involontarie di carattere regressivo. Questa considerazione dovrebbe essere ben presente nel formulare la progettazione inclusiva, perché è l'attività simbolica che rende possibile creare modalità consolatorie capaci di sostituire su un piano metaforico ciò che è perduto o che manca, i desideri inappagati e le frustrazioni.

Chi non attinge alla dimensione simbolica non presenta solo un problema intellettuale, ma è prigioniero della letteralità, sincretico e suggestionato dall'apparenza percettiva. Ciò significa che occorre prendere in considerazione il soggetto con disabilità nel suo assetto globale, guardando oltre la fotografia statica di ciò che è in grado di pensare o di fare, per abbracciare in un unico sguardo realtà e possibilità, presente e futuro. È questo che la scuola, grazie anche alla mediazione culturale e concreta dell'insegnante di sostegno, dovrebbe porsi come obiettivo inclusivo prioritario. Conoscere la semeiotica delle diverse condizioni di disabilità è certamente un presupposto necessario ai fini di rendere inclusiva una classe o una scuola, ma occorre anche saper vedere, oltre il corteo dei sintomi, ciò che può interromperne la ricorsività, cioè cogliere i segni del potenziale di trasformazione adattiva di ciascuno rispetto a se stesso e alle proprie relazioni.

## From integration to inclusion, amongst utopian tensions and fears

### Abstract

*Law 517 was issued during a period of great social turmoil, a period in which a sort of right for shared happiness was being claimed. The idea of accepting diversity as a resource and not as a limit was chained to the principles of solidarity and integration. Over the course of the next forty years, from integration we have reached a new and more complex idea of inclusion. However, still, today some of the achievements related to Law 517 are being threatened by widespread selfishness and by new fears making way into collective thought.*

### Keywords

*Integration, inclusion, diversity, acceptance.*

### Autore per corrispondenza

Maria Antonella Galanti  
 Università di Pisa  
 Dipartimento di Civiltà e Forme del sapere  
 Via Pasquale Paoli, 15  
 56126 Pisa  
 E-mail: galanti@unipi.it

### Bibliografia

- APA (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition. DSM-5™*, 2013, tr. it. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali, DSM-5®*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Arcangeli L. (2009), *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*, Perugia, Morlacchi.
- Basaglia F. (1968), *L'istituzione negata*, Torino, Einaudi.
- Bettelheim B. (1974), *Psichiatria non oppressiva*, Milano, Feltrinelli.
- Caldin R. (2000), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, University Press.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Cannao M. e Moretti G. (1983), *Curare senza guarire: una scelta difficile*, «Quaderni di aggiornamento 3», Pisa, Del Cerro.
- Chiappetta Caiola L. (2004), *Il rapporto dell'insegnante di sostegno con l'insegnante di classe*, «Studium Educationis» (numero monografico), n. 3, Roma, CEDAM, pp. 599-607.
- Chiappetta Caiola L. (2016), *L'OMS e la dimensione pedagogica. Dall'ICDH all'ICF*. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale*, Pisa, ETS, pp. 654-667.
- Cosmacini G. (2008), *La medicina non è una scienza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.

- Cottini L., (2011), *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*, Roma, Carocci.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Crispiani P. (2016a), *Le trame del Novecento*. In Id. (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale*, Pisa, ETS.
- Crispiani P. (a cura di) (2016b), *Storia della Pedagogia speciale*, Pisa, ETS.
- d'Alonzo L. (2016a), *La pedagogia speciale a scuola. Il «Modello italiano»*. In P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale*, Pisa, ETS, pp. 629-635.
- d'Alonzo L. (2016b), *Marginalità e apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L., Bocci F. e Pinnelli S. (2012), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola.
- d'Alonzo L. e Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- De Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- Di Blasio P. (a cura di) (2005), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Milano, Unicopli.
- Errani A. e Mazzetti M. (2015), *Terre di mezzo*, Napoli, Liguori.
- Farr R. e Moscovici S. (1984), *Social representation*, Cambridge University Press, Cambridge, tr. it. *Rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 1989.
- Foucault M. (1963), *La nascita della clinica*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2004), *Il potere psichiatrico. Corso al College de France (1974-1974)*, Milano, Raffaello Cortina.
- Gabbard G. (1994), *Psichiatria psicodinamica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Galanti M.A. (2001), *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Napoli, Liguori.
- Galanti M.A. (2007), *L'alleanza terapeutica. Conflitti e sinergie tra le diverse figure di cura*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 323-328.
- Galanti M.A. e Sales B. (2017), *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*, Pisa, ETS.
- Goffman E. (1961), *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Torino, Einaudi.
- Goffman E. (1970), *Stigma. L'identità negata*, Bari, Laterza.
- Goussot A. (2007), *Pedagogie dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Goussot A. (2011), *Franco Basaglia e l'ansia dell'incontro con l'Altro: l'approccio della deistituzionalizzazione*, «Educazione Democratica», n. 2, pp. 236-272.
- Goussot A. (2015), *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras.
- Inanes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Inanes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Inanes D. e Tortello M. (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2007), *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, GU n. 224 del 18 agosto 1977.
- Moliterni P. (2012), *Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, pp. 99-114.
- Montuschi F. e Caldin R. (a cura di) (2004), *Disabilità, integrazione e Pedagogia speciale*, «Studium Educationis» (numero monografico), n. 3, Roma, CEDAM.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori.
- Mortari L. e Saiani L. (2013), *Gesti e pensieri di cura*, Milano, McGrawHill.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Paolini M. (2009), *Chi sei tu per me?*, Trento, Erickson.

- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Quaranta I. (2006), *Antropologia medica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Trisciuzzi L. e Zappaterra T. (2004), *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, Pisa, ETS.
- Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina.
- WHO (1992), *International Classification of Diseases ICD-10*, tr. it. *ICD-10, Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson, 1996.
- WHO (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth version: ICF-CY*, Geneva, WHO Press, tr. it. *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per Bambini e Adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.
- Young I.M. (2001), *Inclusion and democracy*, New York, Oxford University Press.
- Zappaterra T. (2010), *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, ETS.