

# Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno

Donatella Camedda

Dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Padova

Marina Santi

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova

monografia

## Sommario

La riflessione presentata in questo articolo si avvale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti in Italia, che scaturisce da alcune domande riguardanti la dimensione valoriale e pratica dell'inclusione e le possibili influenze di una formazione specifica sull'insegnamento rivolto agli alunni con disabilità, rispetto alla (tras)formazione di atteggiamenti nell'ottica di un principio educativo inclusivo che assume la diversità come elemento costitutivo, e unificante, dell'essere umano. La ricerca ha indagato la comprensione di inclusione espressa negli atteggiamenti inclusivi di docenti, curricolari e di sostegno, frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno degli alunni con disabilità. I risultati emersi, e qui presentati in modo parziale, consentono di approfondire la questione riguardante la formazione dei docenti per il sostegno e di formulare successive riflessioni circa la formazione degli insegnanti (tutti) in una direzione inclusiva che abbracci significati più ampi rispetto a quelli oggi dominanti e legati al binomio simbiotico inclusione-disabilità.

## Parole chiave

Atteggiamenti inclusivi, Formazione docenti, Sostegno.

## Trasformazioni

La prospettiva inclusiva si configura, oggi, non solo come orizzonte auspicato dalle organizzazioni internazionali (UNESCO, 2000), ma più fortemente come impegno concreto assunto sia a livello politico che a livello educativo e sociale da un crescente

numero di Paesi che stanno trasformando, o rinforzando, le proprie visioni rispetto alla tematica della diversità e dell'uguaglianza (Kiuppis e Hausstätter, 2014).

L'Italia, sotto questo profilo, si è distinta a livello mondiale per aver sfidato questo cambiamento di prospettiva quasi quarant'anni or sono, garantendo a livello

legislativo il diritto degli alunni con disabilità all'istruzione in un contesto scolastico non segregato (Nocera, 2001), generando così un modello di scuola per tutti. Per questo spirito pionieristico, e per l'attuazione dell'integrazione scolastica, il nostro Paese è stato globalmente riconosciuto come alto esempio di inclusione (D'Alessio, 2011; Santi, 2014b; Kanter, Damiani e Ferri, 2014), seppure, come ricordano Canevaro e Malaguti (2015, p. 102), «la cornice dell'inclusione, la prospettiva dei diritti promossa anche in Europa [richieda] di non limitarsi a individuare elementi a conferma o meno della prospettiva sottesa all'integrazione ma di misurarsi problematizzando e innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento».

Risulta sempre più forte, dunque, la necessità di spostare il baricentro pedagogico, ma non solo, da una visione «specialistica», appartenente alla cornice concettuale dell'integrazione scolastica, a quella «inclusiva», verso e attraverso una riflessione critica che consenta di intraprendere la trasformazione culturale, politica e pratica (Booth e Ainscow, 2008) che tale evoluzione richiede (D'Alessio, 2011). Questa operazione profonda e complessa è possibile, e necessita di essere attuata, attraverso il supporto della ricerca pedagogica e didattica, teorica ed empirica, che ci restituisca un quadro critico analitico sul quale riflettere per poter costruire futuri orizzonti di senso traducibili nella pratica educativa quotidiana (Florian, 2014a). Ancora, questo tema appare di assoluta attualità, occupando una posizione centrale nell'ambito del dibattito pedagogico italiano, ma anche in quello politico (Cottini, 2014; Goussot, 2014; Ianes, 2014; Nocera, 2014), specialmente alla luce della recente riforma del sistema scolastico (L. 170/2015), che prevede lo sviluppo della prospettiva inclusiva soprattutto attraverso la ridefinizione della figura del docente di sostegno.

All'interno di questo quadro concettuale, la nostra riflessione si avvale dei risultati di una ricerca esplorativo-qualitativa sugli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti, che scaturisce da alcune domande riguardanti la dimensione valoriale e pratica dell'inclusione e le possibili influenze di una formazione specifica sull'insegnamento agli alunni con disabilità, rispetto alla (tras)formazione di atteggiamenti nell'ottica di un principio educativo inclusivo che assume la diversità come proprietà intrinseca ed estrinseca di tutte le persone e non solo di alcune (Morin, 2001; Camedda, 2015).

Presentiamo in questa sede alcune considerazioni emerse dalla ricerca, auspicando che queste possano stimolare ulteriori riflessioni circa la formazione degli insegnanti (tutti), sia iniziale che in itinere (Florian, 2014b), in una direzione inclusiva che abbracci significati più ampi rispetto a quelli oggi dominanti.

## Una questione di atteggiamento

In ambito internazionale di ricerca sullo sviluppo di sistemi scolastici inclusivi, gli atteggiamenti degli insegnanti sono stati oggetto di numerosi studi in quanto riconosciuti come elemento determinante per la realizzazione di un contesto d'apprendimento inclusivo (Avradimis e Norwich, 2002; Ainscow e Miles, 2008; Fiorucci, 2014). Principalmente, sono stati investigati gli atteggiamenti delle e dei docenti rispetto all'integrazione di studenti con disabilità all'interno di classi regolari, laddove un sistema inclusivo era stato introdotto di recente, oppure dove si è ritenuto necessario riconsiderarne gli effetti a distanza di tempo. Questo aspetto, seppure in misura circoscritta rispetto alle ricerche internazionali, è stato indagato anche in Italia (Cornoldi et al., 1998; Balboni e Pedrabissi, 2000; Ianes, Demo e Zambotti, 2010; Canevaro et al., 2011)

nell'ambito dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Inoltre, gli atteggiamenti sono stati riconosciuti attraverso numerose ricerche, prevalentemente in ambito internazionale, quale elemento fondamentale per la formazione iniziale (Beacham e Rouse, 2012; Forlin et al., 2014) del futuro corpo docente.

Condividendo questa posizione, si è voluto indagare come gli atteggiamenti inclusivi si riflettano nelle relazioni tra valori e pratica prendendo in considerazione una specifica tipologia di insegnanti, in servizio presso le rispettive scuole d'appartenenza e frequentanti il Corso per le attività di sostegno agli alunni con disabilità (CSAS).

Le principali domande di ricerca sono riconducibili a tre questioni: la prima riguarda la comprensione del concetto di inclusione da parte delle e dei docenti, la seconda mira a rilevare le relazioni esistenti tra i valori inclusivi e la pratica educativo-didattica, mentre la terza questione interroga l'influenza della formazione per il sostegno come potenziale elemento di stimolo per lo sviluppo degli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti.

Per quanto concerne la cornice teorica, è stata abbracciata un'interpretazione di inclusione (Booth e Ainscow, 2008; Florian, 2010a; 2010b; Santi e Ghedin, 2014) e di pedagogia inclusiva come concetto più ampio, riferito alle differenze tra gli individui come elemento costitutivo dell'essere umano (Santi, 2014a), identificabile nel binomio unità/diversità (Morin, 2001).

Perseguendo l'obiettivo di investigare gli atteggiamenti inclusivi e le relazioni tra valori e pratica educativa, la ricerca ha coinvolto 26 insegnanti che hanno frequentato la prima edizione del Corso di specializzazione per le attività di sostegno istituito per l'anno scolastico 2013/2014. I partecipanti, appartenenti ai quattro ordini scolastici (infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado), erano sia docenti disciplinari (17) che docenti assegnati su posto di sostegno

(9) senza previa qualificazione. L'indagine è stata condotta attraverso interviste composte da sei domande rifacentisi agli aspetti della comprensione profonda (spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia, autoconoscenza) sviluppati da Wiggins e McTighe (2004a; 2004b) all'interno del modello di progettazione a ritroso (*Backward Design*), che consente di rilevare in maniera completa le componenti cognitive, affettive e comportamentali degli atteggiamenti (Oskamp e Schultz, 2005; Eagly e Chaiken, 2007; Camedda, in corso di stampa).

Lo strumento d'indagine, originariamente formulato da Santi e Zorzi (2016) nell'ambito dell'indagine sull'insegnante improvvisatore come agente inclusivo, è stato ulteriormente elaborato e adattato agli scopi di ricerca. Attraverso la mediazione di una tavola visiva e tattile raffigurante un'opera d'arte (Kandinskij, *Circles in a circle*, 1923) scomponibile, le interviste sono state autocondotte da ciascun partecipante, facilitando un setting di intervista informale e maggiormente spontaneo (Atkins e Wallace, 2012).

Dall'analisi testuale, svolta attraverso una codifica tematica di tipo qualitativo, sono emersi elementi interessanti circa il valore della formazione esperita dai partecipanti durante il CSAS, sia da un punto di vista trasformativo degli atteggiamenti, sia come promotrice di una contaminazione positiva di principi (valori) e strategie d'azione (pratica) che contribuiscono, potenzialmente, al cambiamento del contesto educativo del quale gli stessi docenti fanno parte.

### **Insegnanti per il sostegno come agenti di trasformazione (e di inclusione)**

Focalizzandoci principalmente sui risultati riguardanti la terza questione, cioè

quella relativa alla formazione fruita dai docenti durante il CSAS, la ricerca qui presentata restituisce un quadro interessante circa il valore trasformativo che i docenti intervistati, specialmente quelli curricolari, hanno attribuito al percorso intrapreso, indicando una valenza di tipo sia pratico che teorico rispetto all'assunzione di una prospettiva pedagogica inclusiva (Caldin, 2001) non legata solo all'ambito della disabilità. Alcuni docenti, riflettendo sugli elementi che facilitano e ostacolano l'essere inclusivi, hanno espresso riferimenti alla formazione fruita nel CSAS, com'è possibile desumere da alcuni estratti riportati di seguito:

Un ostacolo che si sta via via dipanando è questo discorso delle conoscenze... Un anno fa potevo agire a buon senso, potevo dire faccio questa cosa perché mi sembra giusto che sia così; adesso per fortuna con questa base di conoscenze mi sento anche più sicura e quindi posso essere più inclusiva ma anche con cognizione di causa [...] quindi con questo bagaglio, con queste informazioni che comunque ho avuto qui al corso. (Insegnante curricolare di scuola secondaria di primo grado)

Devo dire che questo corso mi ha facilitato parecchio a essere inclusivo; io lavoravo già come insegnante di sostegno senza specializzazione, sia nelle pratiche ma soprattutto nella teoria... come quadro di riferimento teorico, mi ha facilitato molto. (Insegnante di scuola secondaria di secondo grado, su posto di sostegno)

La formazione, al di là della teoria, ha anche la pratica, perché la teoria è fondamentale ma quello che mi dimostrerà se effettivamente quella teoria la so... non dico applicare ma l'ho fatta mia, diventa una forma mentis diversa, non è solo una conoscenza di contenuto ma è una forma mentis diversa. (Insegnante curricolare di scuola primaria)

Altrettanto vengono manifestate prese di coscienza degli intervistati rispetto ad alcune tendenze espresse dai colleghi che,

invece, non hanno ricevuto una formazione che tratti le tematiche relative al sostegno educativo-didattico degli alunni con disabilità, e più in generale dell'inclusione, dimostrando come la specializzazione del docente *per* il sostegno venga risolta dai docenti curricolari non specializzati come competenza diagnostica o di tipo specialistico (D'Alessio, 2011). Una docente, riferendosi più generalmente alla delega che spesso viene attribuita dagli insegnanti curricolari a quelli per il sostegno per gli alunni con disabilità/difficoltà, specialmente a seguito dell'introduzione dell'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali (C.M. 8/2013), riferisce alcune richieste di consulenza diagnostica, avanzate da colleghi non specializzati:

Anche ora il discorso dei BES a volte mi vien da chiedere cosa vuol dire questo BES, bisogna etichettare sempre? Soprattutto da quando frequento questo corso di specializzazione (CSAS) le persone ti chiedono di solito di dare sempre un'etichetta: «Secondo te che cos'ha questo bambino?». (Insegnante di sezione, scuola dell'infanzia)

Il valore della contaminazione positiva che scaturisce da una formazione, situata sì nell'ambito di sostegno agli alunni con disabilità ma che apra a interpretazioni del concetto di inclusione di più ampio respiro, viene riconosciuto dai docenti come possibilità ulteriore di diventare agenti di cambiamento (Caldin, 2009; Pantić e Florian, 2015). L'agire trasformativo, in prospettiva inclusiva, dei docenti che lavorano in contesti educativi come quelli delle scuole secondarie (Boyle, Topping e Jindal-Snape, 2013; Mura, 2015) assume una potenzialità ulteriore, considerando le difficoltà di cambiamento che si riscontrano a causa di una strutturazione sistemica meno flessibile rispetto alle scuole primarie e dell'infanzia. Una docente riflette questa

grande responsabilità e impegno rispetto all'essere pionieri di un cambiamento nelle scuole secondarie:

Noi in qualche modo siamo chiamati a essere un po' dei pionieri [...] anche in relazione alle esperienze che facciamo in questo corso [...] noi dovremmo essere quelli che creeranno degli ambienti inclusivi anche nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, ambiti dove l'aspetto cognitivo è più importante. (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, su posto di sostegno)

In generale, la validità della formazione specifica di un corso per le attività di sostegno, basato su principi inclusivi che vanno al di là dell'area della disabilità ma abbracciano più ampiamente il concetto di differenza come parte integrante e costitutiva di ogni singola persona, viene ripetutamente dichiarata nelle risposte date dai docenti alle diverse domande dell'intervista:

Facendo questo corso si entra in un'ottica che dovrebbe essere quella generale dell'educazione. (Insegnante di sezione, scuola dell'infanzia)

Questo corso non va fatto solo per l'insegnante di sostegno, questo è un corso che vale per la vita di tutti, cambia completamente il punto di vista. (Insegnante curricolare di scuola primaria)

Volevo migliorare le mie capacità, le mie competenze pedagogiche e didattiche proprio per raggiungere tutti, perché voglio essere insegnante di tutti. (Insegnante curricolare di scuola secondaria di primo grado)

Le/gli insegnanti esprimono la necessità di diffusione dei principi e delle pratiche inclusive appresi durante il CSAS a livello di formazione docenti in generale, iniziale ma anche in itinere, in modo che «tutti gli insegnanti possano essere preparati per un'educazione inclusiva» (Florian, 2014b), nell'ottica di un approccio globale all'inclusione che permetta a ciascuna e ciascun docente di essere, come dice una

delle partecipanti alla ricerca, insegnante di tutti.

## Proiezioni

Alla luce delle riflessioni proposte in queste pagine, e dei contributi dei docenti raccolti durante la ricerca che le hanno supportate, riconosciamo la complessità processuale che una trasformazione culturale, politica e pratica verso la prospettiva inclusiva comporta, anche in ambito scolastico. Come già espresso da Santi (2014b, p. 201), «parlare di scuola inclusiva vuol dire ammettere la trasformazione delle relazioni tra le parti del sistema e accogliere la reciprocità del cambiamento come un'occasione evolutivamente fruttuosa per lo sviluppo individuale, collettivo e più largamente umano», accettando così una proiezione sistemica che davvero includa tutti o, meglio, che possa escludere l'esclusione.

A seguito di quanto testimoniato dalla voce dei docenti coinvolti nella ricerca qui presentata, l'iperspecializzazione di alcuni insegnanti esclusivamente sulle aree della disabilità, ipotizzata da alcuni (Nocera, 2014) come possibile soluzione alla questione inclusione, pare non essere la soluzione ottimale per realizzare un contesto veramente inclusivo. Ciò che emerge è, infatti, la necessità di un cambiamento paradigmatico, strutturale e pratico che apra la prospettiva inclusiva e la faccia diventare di tutti e non solo di qualcuno, includendo in questo senso anche la formazione dei docenti.

La formazione specialistica, interpretata come separazione delle carriere (Nocera, 2014), dei percorsi, delle identità, rischia di riprodurre ulteriormente il binomio simbiotico sostegno-disabilità. Ma questo dipende dal tipo di significato che si vuole attribuire ai concetti di inclusione e di educazione inclusiva e dal tipo di sfida linguistica e con-

attuale che si vuole accettare (Santi et al., 2014). Considerando l'utilizzo terminologico ambivalente e intercambiabile, inclusione/integrazione, che viene adottato nei recenti documenti ministeriali (C.M. 8/2013, «Rapporti annuali sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità», ecc.) e riproposto nella Legge 107/2015, ci sembra di individuare un'*omeostasi* paradigmatica che impedisce la progressione concettuale necessaria per poter realizzare la prospettiva inclusiva, intendendo questa nella sua accezione più ampia, cioè come prospettiva di valorizzazione delle differenze di ciascun elemento (culturale, individuale, contestuale) coinvolto nel processo educativo e sociale. Non si tratta di rinnegare i successi di quarant'anni di integrazione scolastica, quanto piuttosto di cercare di capirli in maniera profonda per porli alla base di un ulteriore progresso culturale, politico e pratico (Booth e Ainscow, 2008) che risponda alla continua trasformazione di una società complessa (Morin, 2000) attraverso l'adozione di un principio inclusivo. Gli esiti dell'integrazione scolastica possono essere

riletti entro l'inclusione come nuovo paradigma e non solo come risultato.

All'interno di questa analisi, la figura dell'insegnante per il sostegno necessita essa stessa di essere decostruita, analizzata e ripensata in un'ottica inclusiva, offrendo la possibilità di una riflessione che permetta di riconsiderare in modo più ampio il ruolo docente in generale, riducendo le distinzioni (curricolare/sostegno) e ampliando le connessioni, per approdare verso una nuova concezione di insegnante inclusivo, che risponda al compito educativo di insegnare (a tutti) riconoscendo e valorizzando le differenze di ciascuno nel rispetto dell'unicità di ogni persona. Per fare ciò, è determinante assumere la *sfida* (Santi, 2014a) del cambiamento, anche a partire dalla formazione di tutti i docenti, non solo di quelli per il sostegno, affrontando con coraggio il rischio di lasciare la logica «speciale» per entrare in quella «inclusiva», senza con ciò abbandonare o dimenticare l'origine del cammino che ha portato l'Italia, e non solo, a volgere il proprio sguardo verso l'orizzonte dell'inclusione.

## To be teachers for all: Inclusive attitudes and support teachers education

### Abstract

*This article is based upon the results of an exploratory qualitative study on inclusive attitudes of teachers in Italy, arising from a series of questions regarding the ethics and practice of inclusion and the possible influences of specific training on teaching students with disabilities, compared to training involving the transformation of attitudes towards an inclusive educational perspective, which interprets diversity as a constructive, unifying element of human beings. The study investigated understanding of inclusion, as expressed by the inclusive attitudes of subject and additional support teachers attending a specialisation course in teaching students with disabilities. The results which came to light, and which are partially presented here, enable us to analyse the issue regarding training special needs teachers and formulate subsequent considerations towards the training of (all) teachers in an inclusive direction, encompassing meanings much wider than those which today are dominated by and linked to the symbiotic duo of inclusion and disability.*

### Keywords

*Inclusive attitudes, Teacher training, Additional support.*

### Autore per corrispondenza

Donatella Camedda  
 Università degli Studi di Padova  
 Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)  
 Via Beato Pellegrino, 28  
 35137 Padova  
 E-mail: donatella.camedda@studenti.unipd.it

### Bibliografia

- Ainscow M. e Miles S. (2008), *Making Education for All Inclusive: Where Next?*, «Prospects: Quarterly Review of Comparative Education», vol. 38, n. 1, pp. 15-34.
- Atkins L., Wallace S. e British Educational Research Association (2012), *Qualitative research in education (Research methods in education)*, London/Los Angeles, Sage.
- Avramidis E. e Norwich B. (2002), *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, pp. 129-147.
- Balboni G. e Pedrabissi L. (2000), *Attitudes of Italian Teachers and Parents toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience*, «Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities», vol. 35, n. 2, pp. 148-159.
- Beacham N. e Rouse M. (2012), *Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Inclusion and Inclusive Practice*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 12, n. 1, pp. 3-11.
- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Boyle C., Topping K. e Jindal-Snape D. (2013), *Teachers' attitudes towards inclusion in high schools*, «Teachers and Teaching», vol. 19, n. 5, pp. 527-542.
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, CLEUP.
- Caldin R. (2009), *I pensieri degli studenti — e del docente — sul corso di Pedagogia dell'Integra-*

- zione. In A.M. Favorini (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- Camedda D. (2015), *Come ali di farfalla. L'incontro tra disabilità e migrazione nella prospettiva di una scuola inclusiva*, Roma, Aracne.
- Camedda D. (in corso di stampa), *Inclusione, una comprensione profonda. Gli atteggiamenti inclusivi degli insegnanti tra valori e pratica*, Atti del Convegno «Nessuno Escluso», Bergamo, 27-29 gennaio 2016.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2015), *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Terreni A., Scruggs T. e Mastropieri M. (1998), *Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion*, «Remedial and Special Education», vol. 19, n. 6, p. 350-356.
- Cottini L. (2014), *Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 10-20.
- D'Alessio S. (2011), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In R. Medeghini (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Eagly A.H. e Chaiken S. (2007), *The advantages of an inclusive definition of attitude*, «Social Cognition», vol. 25, n. 5, pp. 582-602.
- Favorini A.M. (2009), *L'insegnante specializzato. Competenze professionali e itinerari formativi*, In A.M. Favorini (a cura di), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci A. (2014), *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 1, pp. 53-66.
- Florian L. (2010a), *The concept of inclusive pedagogy*. In G. Hallett e F. Hallett, *Transforming the role of the SENCO*, Buckingham, Open University Press, pp. 61-72.
- Florian L. (2010b), *Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?*, «Special Education», vol. 7, n. 2, pp. 22-27.
- Florian L. (2014a), *What counts as evidence of inclusive education?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 286-294.
- Florian L. (2014b), *Preparing teachers to work with students with disabilities. An international perspective*. In P.T. Sindelar, E.D. McCray, M.T. Brownell e B. Lignugaris/Kraft (a cura di), *Handbook of research on special education teacher preparation*, London, Routledge.
- Forlin C., Earle C., Loreman T. e Sharma U. (2014), *La Scala rivista delle Opinioni, degli Atteggiamenti e delle Preoccupazioni sulla formazione inclusiva (SACIE-R) per la misurazione delle percezioni degli insegnanti tirocinanti circa l'inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 1, pp. 67-86.
- Goussot A. (2014), *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 55-66.
- Ianes D. (2014), *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 35-53.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Kanter A., Damiani M. e Ferri B. (2014), *The Right to Inclusive Education Under International Law: Following Italy's Lead*, «Journal of International Special Needs Education», vol. 17, n. 1, pp. 21-32.
- Kiuppis F. e Hausstätter R.S. (a cura di) (2014), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, New York, Peter Lang.
- Lauchlan F. e Fadda R. (2012), *The «Italian model» of full inclusion: Origins and current directions*. In C. Boyle e K. Topping (a cura di), *What works in inclusion?*, Maidenhead, Open University Press.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.

- Mura A. (2015), *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 175-190.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia: gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Trento, Erickson.
- Nocera S. (2014), *I docenti di sostegno come mediatori didattici dell'inclusione*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Oskamp S. e Schultz P.W. (2005), *Attitudes and Opinions*, Mahwah, NJ, Psychology Press.
- Pantić N. e Florian L. (2015), *Developing teachers as agents of inclusion and social justice*, «Education Inquiry», vol. 6, n. 3, pp. 333-351.
- Santi M. (2014a), *Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso «speciale» per una sfida possibile*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*, Bari, Pensa Multimedia.
- Santi M. (2014b), *Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 191-210.
- Santi M. e Ghedin E. (2014), *Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale*, «Italian Journal of Educational Research», n. 2, pp. 99-111.
- Santi M. e Zorzi E. (a cura di) (2016), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Santi M., Camedda D. e Zorzi E. (2014), *Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso «speciale» per una sfida possibile. Glossario*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*, Bari, Pensa Multimedia.
- UNESCO (2000), *Inclusive education and education for all: a challenge and a vision*, Paris, UNESCO.
- Wiggins G.P. e McTighe J. (2004a), *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.
- Wiggins G.P. e McTighe J. (2004b), *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.