



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia  
Applicata (FISPPA)**

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche Sociali e del Lavoro**

**Elaborato finale**

**L'inclusione scolastica: il ruolo degli insegnanti**

***Relatore:***

Prof.ssa Ginevra Maria Cristina

***Laureando:*** Maturo Rachele

***Matricola:*** 1191752

**Anno Accademico 2022/2023**

## Indice

<b>Abstract</b> .....	3
<b>Introduzione</b> .....	4
<b>CAPITOLO 1 - L'evoluzione storica e normativa dell'inclusione</b> .....	4
<b>1.1 Dal modello medico alle classi comuni</b> .....	4
<b>1.2 Dalla legge quadro alla prospettiva della logica inclusiva</b> .....	5
<b>CAPITOLO 2 – L'evoluzione concettuale dell'inclusione</b> .....	8
<b>2.1 Da un concetto di staticità ad una visione dinamica di <i>processo</i></b> .....	8
<b>2.2 Dall'integrazione all'inclusione</b> .....	9
<b>2.3 Due modelli di concettualizzazione del processo inclusivo a confronto</b> .....	10
<b>2.4 Elementi di criticità</b> .....	12
<b>CAPITOLO 3 – La strategia inclusiva: linguaggio ed etichettamento</b> .....	14
<b>CAPITOLO 4 – Il ruolo dell'insegnante nel contesto inclusivo</b> .....	17
<b>4.1 Il docente nel percorso didattico-educativo</b> .....	17
<b>4.2 La pedagogia speciale e la figura dell'insegnante di sostegno</b> .....	19
<b>4.3 La formazione degli insegnanti sulla didattica inclusiva</b> .....	21
<b>4.4 Gli atteggiamenti dell'insegnante come variabile che influenza il processo inclusivo</b> .....	23
<b>Conclusioni</b> .....	25
<b>Bibliografia</b> .....	27
<b>Sitografia</b> .....	32

## **Abstract**

Al giorno d'oggi, in virtù di una società che si caratterizza come sempre più eterogenea, emerge la necessità di promuovere il diritto all'uguaglianza, che tuttavia non deve intendersi come un tentativo di omologazione delle differenze individuali, bensì come un processo inclusivo atto ad eliminare le barriere della discriminazione per garantire a tutti, ognuno con le proprie diversità, pari opportunità. Secondo la logica dell'inclusione, nell'alveo della didattica, la scuola assume il ruolo di comunità educativa che ha l'obiettivo di promuovere valori e competenze inclusive e che si propone quindi di progettare curriculum flessibili in modo da fornire percorsi formativi che permettano a tutti gli studenti, compresi coloro che hanno disabilità, apprendimento e partecipazione attiva. Le svolte paradigmatiche che si sono susseguite nella cultura nazionale, hanno spostato il focus sulle condizioni deficitarie individuali, ad un'attenzione al contesto: non si tende più quindi alla normalizzazione e all'adattamento degli studenti con disabilità, bensì alla valorizzazione delle diversità che vengono così riconosciute come vere e proprie risorse ed opportunità. Il presente contributo si offre di descrivere l'istituzione scolastica, attraverso l'ottica dell'inclusione, come un contesto culturale ed interattivo-simbolico dove i molteplici attori partecipano attivamente alla co-costruzione della realtà didattica. Nello specifico, si è deciso di soffermarsi sulla relazione asimmetrica alunno-insegnante, dove quest'ultimo assume la figura di adulto di riferimento i cui atteggiamenti e comportamenti costituiscono un modello che contribuisce attivamente alla rappresentazione identitaria dello studente. L'insegnante inclusivo esercita il ruolo di educatore, valutatore e mediatore nelle relazioni, nonché di promotore di sistemi valoriali e culturali che possono favorire lo sviluppo di un processo che da un lato supporta l'uguaglianza e, dall'altro, scoraggia fenomeni di esclusione e discriminazione. Pertanto si vuole evidenziare quanto assuma una forte importanza riflettere su quali possono essere le migliori strategie didattiche per favorire l'inclusione nel contesto educativo e indagare sulle variabili che incidono nel rapporto tra gli alunni, con e attraverso le loro differenze, e i docenti, al fine di garantire un'esperienza didattica che arricchisca e gratifichi tutti coloro che vi prendono parte.

## **Introduzione**

L'etimologia del termine inclusione deriva dal latino *inclusio*, ovvero l'atto di includere, cioè di inserire, di comprendere un oggetto od una serie di elementi in un tutto, attraverso un inserimento che sia funzionale e stabile (Enciclopedia Treccani). L'inclusione dunque mira a conformare gli elementi nell'insieme senza però omogeneizzarne le peculiarità, bensì esaltando la diversità che è essa stessa un presupposto necessario per l'uguaglianza. Le differenze importanti da preservare in questo senso sono quindi quelle individuali, poiché ciascun individuo è un fascio a sé stante di diverse capacità, interessi, aspirazioni... che, se valorizzate ed intrecciate con quelle degli altri soggetti, possono fungere da vere e proprie risorse (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019). Oltre a ciò, sulla base delle direttive circa i diritti dell'uomo stabilite dalla costituzione, che promuovono pari opportunità per chiunque, si può asserire che inclusione ed uguaglianza sono principi necessari da affermare e promuovere al fine di far evolvere, nonché di valorizzare al meglio, l'intera comunità.

## **CAPITOLO 1 - L'evoluzione storica e normativa dell'inclusione**

Il capitolo che segue presenta un excursus di momenti, ritenuti salienti dal punto di vista legislativo, che raccontano l'evoluzione normativa del concetto di inclusione ed il suo inserimento nel sistema scolastico attraverso i disegni di legge nazionali che hanno caratterizzato la storia dell'Italia degli ultimi cinquant'anni. Si vuole così sottolineare lo scarto paradigmatico che ha segnato i modelli assunti dalle pratiche legislative e che quindi ha contribuito all'attuale concettualizzazione dell'inclusione nel sistema educativo-didattico.

### **1.1 Dal modello medico alle classi comuni**

Nell'alveo della pedagogia e della didattica, l'inclusione scolastica appare tutt'ora un concetto non ancora unidirezionalmente teorizzato e viene infatti definito dall'autrice Liasidou A. (2012, p. 5), come un "camaleonte semantico che cambia il suo colore, cioè il suo significato, quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti". Inoltre, il concetto moderno di disabilità si fonda su basi mediche, giuridiche, politiche e antropologico-sociali, le quali tuttavia entrano spesso in contrasto tra loro a causa di vere e proprie incongruenze paradigmatiche.

Con l'obiettivo di fare una rassegna dei momenti salienti che hanno caratterizzato l'evoluzione concettuale del termine inclusione, risulta necessario rammentare che inizialmente l'inserimento scolastico dello studente in una situazione di disabilità è stato caratterizzato da un approccio prevalentemente medico. Tale modello tendeva a vedere la disabilità come un problema dell'individuo, causato direttamente da una condizione patologica che richiedeva un intervento prettamente sanitario da parte di professionisti. Era necessaria, in altre parole, un'azione di tipo sia

clinico che riabilitativo, più che educativo. La disabilità viene quindi inizialmente concepita come una mancanza funzionale, che doveva essere compensata in modo da garantire all'individuo una vita il più possibile vicina a quella tipica. In questa maniera tuttavia si è concretizzato il rischio che l'identità del soggetto venisse sovrapposta alla sua condizione patologica. In prima battuta erano quindi stati emanati provvedimenti legislativi e circolari ministeriali che, però, non prevedevano ancora la frequenza nella scuola statale, poiché il senso comune riteneva che l'allievo in situazione di disabilità potesse essere maggiormente aiutato se inserito in gruppi di coetanei con deficit simili. Successivamente, gli scarsi risultati ottenuti con l'inserimento in classi differenziali ed in scuole speciali hanno portato alla crisi delle istituzioni separate che trovò il culmine nell'emanazione della legge del 30 marzo 1971, n.118, che riconosceva agli allievi con disabilità il diritto all'educazione in classi comuni, escludendo però "i soggetti affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche gravi". In seguito, una serie di leggi e di circolari del Ministero della Pubblica Istruzione ha cercato di colmare alcune lacune al fine di rendere effettivo il processo integrativo: la legge 20 maggio 1982, n. 270, che istituiva il sostegno anche nella scuola materna; la C.M. n. 258 e la n. 250 che ribadivano la necessità di interventi coordinati da parte della scuola e degli enti locali e ancora, la sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 1987, che ha aperto le porte della scuola media superiore a tutti i disabili.

## **1.2 Dalla legge quadro alla prospettiva della logica inclusiva**

La legge quadro 104/1992 per l'assistenza, l'integrazione e i diritti delle persone con disabilità ha rappresentato un'ulteriore tappa fondamentale nell'evoluzione della normativa.<sup>1</sup> All'emanazione della legge quadro è seguita una serie di decreti come il D.M. del 9 luglio 1992, che fissa i criteri per stipulare gli accordi di programma da sottoscrivere tra le istituzioni scolastiche, le amministrazioni comunali e provinciali e le Aziende Sanitarie Locali (ASL), e il D.P.R. del 24 febbraio 1994, che fissa "i compiti delle ASL per gli alunni con disabilità". Tali compiti prevedono l'individuazione della disabilità attraverso la produzione della Diagnosi Funzionale (DF), ovvero "la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno

---

<sup>1</sup> La legge 104, legge quadro in materia di disabilità, nasce con la finalità di favorire non solo l'assistenza a chi ha una qualche disabilità, ma anche l'inserimento sociale, familiare e lavorativo. Nello specifico pone come obiettivi "il rispetto della dignità umana e la tutela dei diritti di libertà e di autonomia della persona disabile; la rimozione delle condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona; la garanzia dei servizi e delle prestazioni necessarie per prevenire, curare e riabilitare i soggetti con disabilità; la previsione di interventi volti a superare l'emarginazione e l'esclusione sociale dell'individuo". Sancisce inoltre l'iter per la certificazione della disabilità e dunque per avvalersi del diritto ad un sostegno, in questo caso, nell'ambiente scolastico.

diversamente abile”. Compito successivo consiste invece nella redazione del PDF, ovvero il Profilo Dinamico Funzionale che serve ad indicare, “dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno può raggiungere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)”. Un ulteriore atto da redigere è il Piano Educativo Individualizzato (PEI), ovvero “il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione”. “Il PEI è redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'USL e/o USSL, dagli insegnanti curricolari e di sostegno e, ove presente, con la partecipazione dell'operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno. Il PEI tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche”.

Un'ulteriore chiave di volta che si ritiene importante menzionare si ha nel 1994, nella Conferenza Mondiale di Salamanca, in cui l'UNESCO promuove l'inclusione come strategia efficace per superare le difficoltà educative riconducibili ai Bisogni Educativi Speciali (BES)<sup>2</sup>. Questo momento “segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, poiché sposta l'attenzione dall'educazione speciale in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé e al suo riconoscimento in una scuola per tutti” (De Polo G., Pradal M. & Bortolot S., 2011, pp. 19-20). La logica inclusiva ha infatti come obiettivo “la creazione di una nuova cultura, aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze” (Ferrara G., 2016). “La sfida dell'inclusione e della partecipazione delle persone con disabilità richiede il recupero di dimensioni fondamentali e dimenticate entro i sistemi educativi per orientare una nuova caratterizzazione della “buona scuola”, basandola su benessere, partecipazione, equità, giustizia, e sul fatto che la diversità può e deve essere considerata una risorsa, promuovendo culture e pratiche in cui tutte le barriere alla partecipazione possano essere identificate e rimosse” (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019). La scuola si pone in questo senso come comunità educativa che promuove valori competenze inclusive con l'obiettivo di riformare le culture, le politiche e le pratiche educative affinché corrispondano alle diversità degli alunni e riducano gli ostacoli all'apprendimento (Booth T. & Ainscow M., 2002).

L'elaborazione e la concretizzazione di un sistema inclusivo pertanto richiede uno scarto paradigmatico che non implica semplicemente la diffusione di politiche e pratiche, ma che sviluppa

---

<sup>2</sup> Definiti dalla direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 (“*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”) e raggruppati in tre sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio economico, linguistico e culturale.

concretamente un nuovo senso comune che permei il tessuto culturale e sociale. Adottare la logica e la strategia inclusiva nel contesto scolastico presuppone che questo “orienti gli alunni in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l’autonomia, l’indipendenza e la consapevolezza di sé e del proprio ruolo sociale: questo processo costituisce la dimensione etica dell’inclusione” (Ferrara G., 2018).

## **CAPITOLO 2 – L’evoluzione concettuale dell’inclusione**

Il capitolo che segue riporta un’analisi della letteratura circa lo sviluppo del concetto di inclusione nell’alveo della pedagogia e della didattica. Si descrive come tale concettualizzazione si sia estesa a considerare molteplici aspetti che influiscono nel processo inclusivo, il quale viene considerato quindi attraverso un’ottica multidimensionale e dinamica. Questa visione ha messo in luce la necessità di porre l’attenzione sull’intero contesto e di ampliare le strategie educative per facilitare l’apprendimento e la partecipazione di tutti. Da ciò, è maturata la convinzione di dover conferire ai percorsi formativi flessibilità e adattabilità al fine di individuare e valorizzare tutte le diversità che in questo modo vengono considerate risorse, piuttosto che come ostacoli da superare omologando le differenze, col rischio di generare ulteriori difficoltà e fenomeni di esclusione e marginalizzazione. Nel tentativo di giungere ad un accordo sul reale significato del concetto di inclusione si sono annoverate diverse proposte di concettualizzazione che hanno segnato un importante contributo nell’evoluzione della didattica inclusiva. Tuttavia, questi tentativi hanno generato una “retorica ridondante” (Ianes D. & Augello G., 2019), comportando diverse criticità che hanno ostacolato una reale ed adeguata contestualizzazione dei valori inclusivi.

### **2.1 Da un concetto di staticità ad una visione dinamica di *processo***

Nel 2005 l’UNESCO evidenzia che l’inclusione è un processo complesso in continua evoluzione che mira ad identificare e rimuovere gli ostacoli al suo sviluppo al fine di migliorare le politiche e le pratiche del sistema scolastico. Successivamente, nella Conferenza internazionale sull’educazione dell’UNESCO (2008), è stato messo in luce come la piena realizzazione dell’*Inclusive education* non consista solamente nel garantire l’accesso alla scuola anche a chi è portatore di una qualche disabilità, bensì nel trasformare il contesto scolastico in un ambiente idoneo alla presa in carico educativa dei differenti Bisogni Educativi Speciali che tutti gli alunni possono riscontrare. Il modello bio-psico-antropologico recentemente proposto dall’OMS<sup>3</sup>, sostiene che il funzionamento degli individui è il prodotto di un complesso sistema di influenze reciproche tra aspetti biologici, sociali, relazionali e strutturali, che possono favorire od ostacolare il benessere o le difficoltà. Pertanto il contesto rappresenta una variabile ampiamente influente e, in questo caso, l’ambiente scolastico funge da barriera o da facilitatore del processo inclusivo che può generalizzarsi nell’intero contesto comunitario. Ne consegue che la didattica “non può permanere in una situazione di fissità, in un modello formativo univoco e rigido che rischia di essere esso stesso

---

<sup>3</sup>Modello che rappresenta i soggetti come “la conseguenza/il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute dell’individuo, i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive” (OMS, 2002, p. 21).



generativo di bisogni speciali. La scuola, e i processi in essa attivati, devono assumere la dimensione della dinamicità e della plasticità in ordine alla possibilità di consentire la partecipazione e l'accesso ai saperi attraverso percorsi e modalità didattiche plurali, divergenti, individualizzate e, in taluni casi, anche personalizzate” (Pinnelli S., 2015). “Tale visione rappresenta un ulteriore cambio di rotta fondamentale poiché implica l’elaborazione e l’implementazione di una vasta gamma di strategie di insegnamento che rispondano puntualmente a bisogni e aspettative degli alunni” (Ferrara G., 2016).

## **2.2 Dall’integrazione all’inclusione**

Questo ampliamento poggia sulla consapevolezza che basandosi sul rigido modello educativo dell’integrazione, la possibilità di fornire opportunità reali di apprendimento è molto limitata (48esima sessione della Conferenza Internazionale sull’educazione dell’UNESCO, Ginevra 2008), e attribuisce pertanto un forte valore al carattere di flessibilità presupposto dal paradigma dell’inclusione. In quest’ottica il termine inclusione non è infatti da confondersi con quello di integrazione, poiché il primo si pone su un livello di processo interattivo che garantisce flessibilità ed adattabilità a vantaggio di tutti coloro che sono presenti nel contesto: “una scuola inclusiva è una scuola in movimento” (Booth T. & Ainscow M., 2008, p. 110), una scuola che accetta e favorisce il cambiamento, che mobilita le risorse per organizzare pratiche che incrementino la partecipazione di tutti gli attori della comunità. (Pinnelli S., 2015). L’integrazione invece fa riferimento ad un modello statico che si focalizza sulle condizioni deficitarie dei soggetti e sui contenuti, piuttosto che sui processi d’apprendimento. Infatti come spiega l’autore Dovigo F. (2008), l’integrazione si riferisce ad un paradigma “assimilazionista” che promuove approccio didattico che prevede l’adattamento dello studente disabile ad un’organizzazione scolastica fondamentale strutturata in funzione degli alunni “normali”, ponendo quindi l’accento sul carattere “a-normale” della minoranza categoriale così etichettata. Tale modello presuppone dunque un obiettivo di normalizzazione che tende ad escludere coloro che non sono in grado di esprimere un certo tipo di abilità e capacità, promuovendo così scambi interattivi che favoriscono processi di etichettamento e stigmatizzazione. Viceversa, il focus dell’inclusione è nel valore dell’eterogeneità delle differenti capacità ed abilità attraverso cui gli studenti si esprimono, considerando però tutti coloro che vivono l’esperienza scolastica nell’ottica dell’uguaglianza, all’interno di un contesto che deve essere attento ad individuare e rimuovere gli ostacoli alla partecipazione e all’apprendimento. L’inclusione infatti abbraccia il paradigma “trasformativo” che “non si basa sulla misurazione della distanza da un presunto standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento del valore della diversità come ricchezza e sulla piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti” (Ferrara G., 2018). “Se l’integrazione tende ad identificare uno stato, una condizione, l’inclusione

rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice entro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica e culturale – possano essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità.” (Booth T. & Ainscow M., 2002; Dovigo F. & Ianes D., 2008).

Per concludere, si evidenzia dunque come il passaggio dall'integrazione all'inclusione non rappresenti semplicemente un cambiamento semantico, bensì una svolta paradigmatica che si concretizza nella ricerca di un processo educativo che scoraggi i tentativi di omologazione delle diversità, ma che promuova l'uguaglianza valoriale dei diversi contributi offerti dai molteplici soggetti che co-costruiscono il contesto educativo. “Attualmente infatti, sembra sempre più affermarsi la visione secondo cui l'inclusione/esclusione non dipenda da differenti abilità/disabilità della persona, bensì dai modi in cui queste differenze sono viste ed elaborate dalla società. È dunque una questione di valori e atteggiamenti orientati all'inclusione e dello sviluppo di una pedagogia inclusiva.” (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019).

### **2.3 Due modelli di concettualizzazione del processo inclusivo a confronto**

“Nonostante l'inclusione scolastica trovi ampia legittimazione nelle normative e nei documenti ufficiali di organismi internazionali di altissima rilevanza, numerosi autori riflettono sulle incomprensioni esistenti a livello concettuale, dovute alla mancanza di un accordo sulla definizione di contesto inclusivo” (Ianes D. & Dell'Anna S., 2020), spesso riduttivamente associato al deficit degli individui con disabilità (Nilhom C. & Göransson K., 2017). A tal proposito, si vogliono riportare due modelli<sup>4</sup> che rappresentano i diversi tentativi volti alla definizione del concetto, con l'obiettivo di mettere in luce le difficoltà che tutt'ora vengono riscontrate nel trovare un accordo che permetta una visione unitaria e condivisa.

Il primo modello, che è anche quello maggiormente diffuso, concettualizza l'inclusione attraverso le sue caratteristiche fondamentali. Ne è un chiaro esempio la posizione presa da Berlach R.G. e Chambers D.J. (2011), che inquadra la didattica inclusiva attraverso punti salienti quali il diritto a

---

<sup>4</sup> Categorizzazione basata sulla consultazione di diverse fonti della letteratura scientifica di settore, tra cui Ainscow M., Dyson A., Goldrick S. & West M., (2011); Berlach R.G., & Chambers D.J., (2011); Florian L. (2005); Clark C., Dyson A. & Millward A., (1995); Macedo E., (2013); Mittler P., (2012); Sharma U., Forlin C. & Loreman T., (2008); Shaddock T., (2006); Slee R., (2011); Forlin C., Loreman T., Sharma U., & Earle C., (2009); Graham L.J. & Slee R., (2008).

pari opportunità, l'accettazione della disabilità e dello svantaggio, la capacità di accogliere allo stesso modo abilità e diversità di ognuno e l'assenza di pregiudizi, stereotipi e disuguaglianza. Tuttavia, i tentativi di concettualizzare l'inclusione attraverso le sue caratteristiche fondamentali, risultano non privi di criticità, come evidenzia la ricerca di Loreman T. et al. (2014), poiché tali definizioni sono soggette alla costante influenza dei possibili cambiamenti nella pratica educativa e dell'eterogeneità dei contesti culturali e politici. "Infatti le definizioni ricavate in tal modo risultano valide esemplificazioni volte alla concettualizzazione, se si assume che la pratica educativa sia soggetta ad una serie di elementi comuni che sono statici nel tempo e nello spazio, ma questo non è il caso dell'inclusione che, applicandosi in contesti didattici e politici molto eterogenei, differisce nelle sue tecniche applicative e, di conseguenza, nella sua concettualizzazione teorica" (Ferrara G., 2018).

Secondo le linee guida dell'UNESCO (2005) invece, per definire l'inclusione è necessario identificare le barriere alla sua attuazione, per poter così rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, facendo particolare attenzione a quegli studenti che possono essere maggiormente soggetti a fenomeni di emarginazione ed esclusione. Molti autori hanno abbracciato questa visione, tra cui Slee R. (2011, p. 164) che sostiene che "riformare l'educazione è un compito molteplice e complesso che risiede nelle strutture profonde di istruzione e scolarizzazione per la produzione di diverse politiche, pratiche e culture", che si può però raggiungere solo grazie all'eliminazione degli ostacoli. Ancora, i due autori Booth T. e Ainscow M. (2011; in Dovigo F., 2014, p. 75) sostengono che "l'inclusione è un processo inesauribile che comporta la progressiva scoperta e rimozione dei limiti all'apprendimento e alla partecipazione. Individuare gli ostacoli e fare piani per ridurli, in uno spirito di aperta collaborazione, rappresenta sempre un passo in avanti". In merito a ciò Macedo E. (2013) evidenzia che questo procedimento deve essere sostenuto in primis dalla scuola, poiché le normative delle politiche internazionali si limitano soltanto a fornire delle linee guida "artificiali", le quali devono poi però concretizzarsi nel contesto scolastico. È infatti proprio nel contesto scolastico che si innestano fenomeni di emarginazione ed esclusione e dove pertanto vanno ricercate ed individuate le barriere all'inclusione. A sostegno di ciò si riporta una ricerca condotta da Shaddock T. (2006) che, attraverso l'analisi degli insegnanti rappresentati come mediatori degli scambi interattivi volti all'inclusione, ha evidenziato alcuni elementi di criticità presenti nel contesto scolastico che rappresentano effettivi ostacoli alla promozione di atteggiamenti e comportamenti inclusivi: mancanza di tempo, difficoltà di individualizzazione all'interno di un gruppo, formazione e risorse inadeguate e mancanza di sostegno scolastico. Si afferma dunque che le linee guida normative si assestano su un piano esclusivamente teorico se non supportate da un coinvolgimento concreto e

attivo di tutta la società che, invece, favorirebbe un cambio di prospettiva nel senso comune (Forlin C., Loreman T., Sharma U. & Earle C., 2009; Sharma U., Forlin C. & Loreman T., 2008, 2011) apportando così un contributo significativo all'individuazione e alla rimozione delle barriere psicologiche all'inclusione.

“I due modelli offrono degli spunti di riflessione autentici e significativi ma, tuttavia, nonostante gli sforzi concepiti, nessuna delle due correnti, né quella relativa all'individuazione delle componenti fondamentali, né quella relativa alla rimozione delle barriere, da sola, può essere sufficiente a fornire una concettualizzazione unitaria ed esaustiva dell'inclusione scolastica”. (Ferrara G., 2018). Un modello che unisca entrambe le correnti invece, permetterebbe un'elaborazione del concetto organica e condivisa, caratteristiche necessarie alla sua completa comprensione e alla sua diffusione e concretizzazione. Infatti Booth T. e Ainscow M. (2002, 2011) propongono una mediazione tra le due visioni, individuando così gli elementi chiave per un'educazione inclusiva (2002, in Dovigo F. & Ianes D., 2008, p. 110): valorizzare in modo equo tutti gli attori coinvolti nell'esperienza formativa; accrescere la partecipazione degli alunni riducendone l'esclusione; rielaborare le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché si adattino alle diversità degli alunni; ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione per tutti gli studenti, non solo per coloro che hanno delle disabilità; considerare le differenze come risorse da sfruttare e valorizzare, piuttosto che come problemi da risolvere; riconoscere il diritto di tutti ad essere educati nella propria comunità; enfatizzare il ruolo educativo della scuola nel promuovere valori, oltre che quello formativo di migliorare i risultati scolastici; promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità; riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.

## **2.4 Elementi di criticità**

Le premesse concettuali e normative che hanno caratterizzato il modello scolastico italiano “potrebbero condurre a ritenerlo un'avanguardia esportabile” (Ianes D. & Dell'Anna S., 2020). In linea con questa visione si evidenzia come nei documenti legislativi infatti, l'inclusione sia “assunta come valore universale nonché come fine intrinsecamente positivo, tuttavia spesso senza contestualizzarlo nel sistema di valori e vincoli locali” (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019). Inoltre “il settore appare spesso viziato da una retorica ridondante, una narrazione autoreferenziale che rischia di ostacolare il progresso dell'inclusione. [...] L'incongruenza tra principi e attuazione si concretizza talvolta nell'inclinazione a ricercare soluzioni particolari, individuali e correttive che si traducono in etichette, categorie, certificazioni e in un “incremento quantitativo delle risorse” che non necessariamente è sinonimo di maggiore qualità” (Ianes D. & Augello G., 2019; in Ianes D. & Dell'Anna S., 2020). In Italia inoltre emerge anche un'esigua disponibilità di dati di ricerca

(Begeny J.C. & Martens B.K., 2007; Cottini L. & Morganti A., 2015), che di conseguenza riduce la credibilità del modello italiano a livello internazionale. Pertanto quello empirico risulta l'ambito più sofferente, poiché racchiude in sé le lacune a livello teorico e concettuale e le barriere metodologiche che ostacolano una reale inclusione (Dell'Anna S. & Pellegrini M., 2019). Questi elementi rappresentano la cartina tornasole delle molteplici criticità che rendono difficile trovare un accordo circa il reale significato dell'inclusione e che quindi non permettono la sua reale concretizzazione.

### **CAPITOLO 3 – La strategia inclusiva: linguaggio ed etichettamento**

Con il superamento dell'utilizzo esclusivo dell'approccio medico, si è passati dalla stesura di diagnosi cliniche all'elaborazione di profili di funzionamento dove vengono descritte natura e gravità delle limitazioni funzionali e i fattori contestuali<sup>5</sup> che vi influiscono. Dunque il focus non è più unicamente sui deficit ma anche su risorse e potenzialità, e si dà inoltre importanza ai ruoli della famiglia e degli educatori, al fine di fornire una valutazione che non sia settoriale, bensì integrata. Questo modus operandi attualizzato dal ICF-CY<sup>6</sup> riprende Vygotskij L.S. (1962), il quale sviluppò il concetto di “zona di sviluppo prossimale”, dove il limite inferiore si basa sulle capacità individuali del soggetto e quello superiore rappresenta il potenziale sviluppo delle abilità grazie all'interazione sociale; si tratta dunque di un modello che considera l'apprendimento con un approccio socioeducativo che presuppone uno scambio tra gli attori che vi prendono parte. Secondo lo psicologo dell'interazionismo simbolico George Herbert Mead, durante gli scambi interattivi i soggetti svolgono una continua attività di simbolizzazione attraverso la quale essi imparano ad interpretare le esperienze proprie ed altrui (Mead G.H., 1934). Gli attori discorsivi svolgono un continuo processo di negoziazione del significato dell'interpretazione stessa, dei loro ruoli nel contesto e, di conseguenza, della rappresentazione del sé e dell'altro: la realtà che si genera mediante questi scambi interattivi ha dunque una natura “negoziata” e non strettamente legata alle politiche e alla dimensione normativa. Simboli e significati che si producono attraverso la condivisione delle interpretazioni si concretizzano attraverso le diverse sfumature del linguaggio, il quale si configura come mezzo fondamentale per veicolare fenomeni di inclusione ed accettazione o, per contro, atteggiamenti e comportamenti di esclusione e marginalizzazione. Se nella relazione educativa si adopera una strategia comunicativa inclusiva, è possibile indirizzare processi di pensiero come stereotipi, pregiudizi e discriminazione. Il linguaggio nel senso comune infatti spesso produce termini obsoleti ed offensivi che influenzano la rappresentazione sociale di gruppi e persone, diffondendo così immagini stigmatizzanti e visioni distorte e causando quindi una forte

---

<sup>5</sup>Si consideri il contesto come “l'insieme delle circostanze che caratterizzano l'ambiente di vita ed il funzionamento delle persone. Si articola su tre livelli: *macrosistema* (le questioni sociali e culturali), *mesosistema* (le zone di vita), *microsistema* (l'individuo e la famiglia)” (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019).

<sup>6</sup> “Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute per bambini e adolescenti”, pubblicata dall'OMS affinché potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell'istruzione e dei servizi sociali; fa riferimento ai sistemi di classificazione di tipo clinico previsti nell'ICD-10 e nel DSM-5.

barriera all'inclusione. In seno a questi processi prende forma il fenomeno dell'etichettamento<sup>7</sup>, ovvero l'attribuzione di un'etichetta, cioè di una serie di caratteristiche a carattere negativo, che stigmatizza la persona ingabbiandola in una determinata categoria sociale (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019). Le principali ripercussioni che ne derivano sono la deindividualizzazione, che fa porre l'enfasi sulle caratteristiche prototipiche del gruppo etichettato le quali vengono poi generalizzate a tutti i suoi membri e, viceversa, comporta una scarsa attenzione alle peculiarità e alle differenze individuali; questo induce il soggetto a ristrutturare la propria immagine di sé coerentemente con l'etichetta che gli è stata attribuita, nonché ad adottare comportamenti che paradossalmente la confermano e a soddisfare il bisogno d'appartenenza che lo induce a ristrutturare il proprio contesto sociale in linea con la nuova costruzione identitaria. Questo processo porta a percepire un'ampia distanza tra membri di gruppi differenti a causa dei fenomeni che sono direttamente connessi alla categorizzazione sociale ovvero la differenziazione intercategoriale, vale a dire la tendenza a sovrastimare le differenze tra ingroup ed outgroup e, viceversa, l'assimilazione intracategoriale, cioè la percezione dei soggetti appartenenti alla stessa categoria come più simili tra loro di quanto non fossero prima di essere categorizzati (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019).

Possiamo dunque asserire che il linguaggio prodotto nello scambio discorsivo tra gli attori che prendono parte all'interazione contribuisce ampiamente a generare la realtà che si concretizza nel contesto e, nello specifico, in quello scolastico. Utilizzare un linguaggio inclusivo permette di costruire relazioni basate su uguaglianza, solidarietà e cooperazione tra tutti gli individui, con o senza disabilità o vulnerabilità, nell'ambiente scolastico ma anche in tutti i vari contesti di vita. A tal proposito, la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'Onu propone degli interventi per arginare il fenomeno dell'etichettamento e promuovere forme linguistiche e comunicative capaci di sostenere la costruzione di contesti inclusivi: invita ad esprimersi attraverso il *people-first language*, ovvero un linguaggio che antepone la persona alla sua diagnosi e che quindi tende a descrivere la condizione del soggetto come uno dei diversi aspetti che lo caratterizzano, piuttosto che profilarlo in base alla sua disabilità, che diventerebbe in questo modo caratteristica totalizzante della persona<sup>8</sup>. “La costruzione di un contesto inclusivo richiede pertanto l'assunzione da parte delle istituzioni di un linguaggio che faccia riferimento a modelli concettuali accreditati in materia di disabilità e inclusione, la progettazione di interventi finalizzati a potenziare

---

<sup>7</sup> Dalla teoria dell'etichettamento sviluppata dal sociologo Howard Saul Becker, esponente della scuola di Chicago e dell'interazionismo simbolico.

<sup>8</sup> Per esemplificare il concetto, è preferibile indicare il soggetto come “persona con disabilità”, piuttosto che “persona disabile”.

le abilità delle persone nel comunicare in modo inclusivo e l'elaborazione di cambiamenti contestuali e strutturali mirati a prevenire l'esposizione delle persone all'etichettamento" (Nota L., Mascia M., Pievani T., 2019) e quindi all'emarginazione sociale.



## **CAPITOLO 4 – Il ruolo dell’insegnante nel contesto inclusivo**

Dopo aver messo in luce l’importanza dei diversi contributi di tutti coloro che prendono parte all’interazione nel contesto scolastico, si è scelto di focalizzarsi sull’apporto dato dalla figura dell’insegnante. Nel presente capitolo si descrive quindi il ruolo che svolge il docente nel percorso formativo ed educativo, sottolineando l’impatto che esso ha nella negoziazione dei significati che contribuiscono a generare la realtà scolastica in cui si inseriscono i discenti, nonché la loro costruzione identitaria. Segue poi un’analisi della letteratura circa la pedagogia speciale ed il ruolo che essa assegna alla figura dell’insegnante di sostegno: si vuole sottolineare come il docente specializzato si inserisca nel contesto della classe con l’obiettivo di mediare e facilitare le relazioni tra e con chi vi prende parte, e di favorire la rete interna ed esterna alla micro comunità che si co-costruisce attorno all’ambiente scolastico. Si è deciso inoltre di descrivere alcuni fattori che concorrono a facilitare o ad ostacolare gli obiettivi dei docenti circa la reale generazione di un contesto inclusivo, ovvero la loro formazione in materia di Bisogni Educativi Speciali e gli atteggiamenti che concorrono a favorire la cultura dell’inclusione o ad incoraggiare comportamenti di discriminazione ed esclusione.

### **4.1 Il docente nel percorso didattico-educativo**

Diversi autori<sup>9</sup> hanno teorizzato il ruolo degli insegnanti quali figure secondarie di attaccamento all’interno del processo di socializzazione e di identificazione. Si ricorda ad esempio il concetto di “altro significativo” introdotto da Sullivan H.S. (1953), che fa riferimento ad una persona con cui il bambino ha frequenti interazioni attraverso le quali sviluppa il proprio senso di benessere e la personale costruzione identitaria. Come ha evidenziato l’interazionismo simbolico infatti, il processo di identificazione si attua attraverso un complesso gioco di sintesi tra auto-identità e meta-identità, ovvero tra l’immagine che l’individuo ha di sé stesso e quella che egli ha di come lo vedono le figure rilevanti nei suoi diversi contesti di vita (Belacchi C., 2004). Considerare la scuola come un contesto piuttosto che come un luogo fisico di trasmissione, induce a riflettere sulle dinamiche relazionali e sugli scambi interattivi che contribuiscono a generare la realtà all’interno dell’ambiente scolastico. Come infatti è stato evidenziato dalle teorie costruttiviste di Vygotskij L.S. (1980) e successivamente di Bruner J.S. (1997), “un sistema educativo basato su logiche trasmissive e mono vettoriali” porta in seno numerose criticità, dal momento che il processo d’apprendimento è frutto di una co-costruzione che investe l’intera identità di tutti gli attori che vi prendono parte (Fiorucci A.,

---

<sup>9</sup> Tra cui Sullivan H.S. e Bowlby J. con la teoria dell’attaccamento.

2014). Questo tema è stato il focus delle riflessioni scientifiche di numerosi autori<sup>10</sup> con lo scopo di sviluppare teorie atte a dimostrare l'indissolubilità del legame tra ciò che impariamo e ciò che siamo e che ambiamo a diventare. La scuola infatti, come afferma Ligorio M.B. (2010), "è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo, ma anche chi potremmo essere (...), è dove costruiamo i nostri sé possibili" (p. 103) e dunque dove la relazione tra studente ed insegnante costituisce "una vera e propria infrastruttura evolutiva" (Pianta R.C., 2001, p. 81). Si tratta di un contesto culturale ed interattivo-simbolico all'interno del quale la relazione tra studente e docente si configura come asimmetrica (Selleri P., 2006), in cui quest'ultimo contribuisce a predisporre uno spazio educativo nel quale "possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso" (Fiorucci A., 2014) o, al contrario, in cui si valorizzano le differenze e si favoriscono uguaglianza e pari opportunità. Il docente ha dunque il compito di strutturare un ambiente inclusivo (obiettivo educativo) e di facilitare un apprendimento sempre più profondo e consapevole (obiettivo didattico-disciplinare). L'insegnante, secondo questo approccio multidimensionale, non può prescindere dal valorizzare lo sfondo nel quale gli alunni interagiscono durante la vita scolastica, uno sfondo che, oltre a riguardare la strutturazione del setting, è legato indissolubilmente alla sfera dei valori, delle rappresentazioni e delle interazioni (Filosofi F., 2019). Nella relazione, ogni contributo porta in seno una specifica cultura che dovrebbe contribuire alla co-costruzione della conoscenza: tale prospettiva ha dato vita alle teorie socio-culturali che mettono al centro del processo di apprendimento l'ambiente sociale, il quale contribuisce allo sviluppo della mente attraverso le molteplici interazioni (Vygotsky L.S., 1980).

Nonostante le ricerche abbiano chiaramente evidenziato l'importanza dell'educatore quale figura di riferimento a partire da quando lo studente fa il suo ingresso a scuola (Ugazio V. & Castigliani V.M., 1995) e benché sia ampiamente condivisa la visione circa il forte impatto che la relazione insegnante-studente può avere sul futuro percorso scolastico e anche di vita dell'alunno, le dinamiche di tale relazione, nonché le variabili che la influenzano, non sono ancora adeguatamente conosciute (Belacchi C., 2004). Il ruolo di catalizzatore dello sviluppo dell'insegnante è infatti un tema che per anni è stato totalmente trascurato e solo recentemente emergono iniziative di ricerca che tentano di conferire all'indagine l'adeguatezza concettuale e metodologica che richiede e merita (Bombi A.S. & Scittarelli G., 1998; Pianta R.C., 2001; Bombi A.S. & Pinto G., 2000; Ligorio M.B., 2003). A tal proposito è inoltre importante precisare che risulta necessario indagare sul tema senza trascurare la bidirezionalità dell'interazione, ovvero considerando le diverse sfumature dei

---

<sup>10</sup> Affermazione basata sulla consultazione di diverse fonti della letteratura scientifica di settore, tra cui Bruner J.S., (1997); Wenger E., (1998); Hermans H.J.M., (1996) e Gergen K.J., (1991).

molteplici contributi di tutti coloro che prendono parte alla relazione. “La concezione dell'apprendimento come fenomeno interattivo ed intersoggettivo nell'ambito del cosiddetto approccio contestualista, ma anche studi di indirizzo cognitivista e comportamentista, hanno contribuito a richiamare l'attenzione sul ruolo delle relazioni nell'apprendimento. Pertanto, la complessità che caratterizza la relazione insegnante-allievo risulta rilevante sia per la psicologia dello sviluppo, sia per la psicologia dell'educazione, sia per la psicologia clinica” (Belacchi, C., 2004).

#### **4.2 La pedagogia speciale e la figura dell'insegnante di sostegno**

L'assunzione del modello inclusivo nelle scuole è un'esigenza emersa dalla consapevolezza della rilevante diffusività dei BES<sup>11</sup>, che presuppone la ricerca di strumenti curricolari e parametri organizzativi da mettere in atto per un miglioramento, che sia generalizzato ed in costante evoluzione, dei processi e delle metodologie, a vantaggio della qualità della didattica. Il concretizzarsi del processo di inclusione scolastica quindi richiede necessariamente un articolato sistema organizzativo che deve considerare una complessa rete di fattori interni ed esterni alla scuola: variabili che rimandano alla politica e alla legislazione nazionale, agli schemi valoriali della società, alla cultura e ai valori etici promossi dall'inclusione stessa, alle risorse economiche a supporto dei processi inclusivi e, in buona misura, alla qualificazione del personale scolastico e alla sua formazione in materia di disabilità. La pedagogia inclusiva impone ad uno sguardo prettamente clinico di lasciare il passo alla prospettiva educativa, in quanto l'utilizzo di strumenti diagnostici accreditati in materia di disabilità non può prescindere dall'osservazione e dall'intervento pedagogico nel contesto scolastico, nonché dalla cura delle relazioni e dall'attenzione agli scambi interattivi. Risulta quindi necessario “pensare alla didattica inclusiva come un orientamento metodologico che caratterizza la comune prassi quotidiana di tutti gli insegnanti, attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impiego funzionale delle tecnologie” (Cottini L., 2018, p. 17). Emerge pertanto che “l'insegnante all'interno del processo inclusivo non è solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma fa egli stesso parte dello sfondo integratore agendo, così, su un duplice livello: da una parte esercita una funzione di

---

<sup>11</sup> In Italia secondo i dati ISTAT, nell'anno accademico 2021/22, gli alunni con disabilità sono stati 316mila, pari al 3,8% degli iscritti.

regia (coordinamento, programmazione educativa), dall'altra funge da modello, ossia influenza la percezione e i comportamenti dei propri discenti" (Fiorucci A., 2016).

In quest'ottica si sviluppa la pedagogia speciale, disciplina che si occupa degli aspetti didattici, formativi ed educativi che concorrono a disegnare il percorso scolastico degli alunni con disabilità. Ricerca dunque strategie e modelli di azione per ridurre le disuguaglianze e portare al massimo potenziale competenze e abilità degli studenti con BES. In seno alla pedagogia speciale risiede la figura dell'insegnante di sostegno, ovvero un docente specializzato che "ha piena responsabilità didattica ed educativa verso tutti gli alunni delle sue classi, compresi quindi quelli con disabilità. Dovrà contribuire alla programmazione e al conseguimento degli obiettivi prefissati, didattici e/o educativi, e sarà chiamato di conseguenza a valutare i risultati del suo insegnamento. Poiché l'alunno con disabilità segue dei percorsi di apprendimento personalizzati e/o individualizzati, i reali compiti del docente di classe vanno necessariamente definiti nel quadro di un Piano Educativo Individualizzato" (MIUR). Si tratta di una figura che deve essere in grado di riconoscere le differenze nei funzionamenti individuali in modo da valorizzare e potenziare l'autonomia di tutti, garantendo così pari opportunità formative. Si riferisce ad un "insegnante che permetta al contesto scolastico di essere competente e che non limiti e chiuda, quindi, la competenza alla sua presenza, ma la colleghi all'investimento strutturale dell'ambiente scolastico" (Canevaro A., 2006, p. 82). Per rendere il contesto educativo competente, l'insegnante di sostegno deve riconoscere e sfruttare strategicamente le risorse in esso presenti, non solo orientando e facilitando i percorsi di apprendimento di tutta la classe nella sua eterogeneità, ma anche individuando e adattando al contesto le potenzialità del gruppo degli insegnanti in cui egli opera per progettare curricula flessibili e favorevoli a tutti (Medeghini R., 2006). Nello specifico, il docente è chiamato a problematizzare l'utilizzo di didattiche standardizzate (Ianes D., Demo H. & Zambotti F., 2011), proponendo di ripensare al curriculum in un'ottica inclusiva e sollecitando i colleghi ad agire in una dimensione educativa che si muova sugli assi della progettualità condivisa, della consapevolezza, della responsabilità e della riflessività (Fantozzi D., 2014). In quest'ottica, il consiglio di classe diviene una sorta di micro-comunità tesa all'inclusione, in cui ci si trova a co-progettare situazioni e contesti di apprendimento, introducendo nella didattica forme e approcci multidimensionali con lo scopo di far evolvere non solo le capacità degli alunni coinvolti, ma anche le competenze del corpo docente e gli stessi contesti di vita (Medeghini R., 2006). Inoltre è opportuno specificare che la figura del docente di sostegno funge da mediatore delle reti interattive sia interne che esterne alla scuola e infatti non si limita alle interazioni con gli alunni e con il consiglio di classe, bensì "è chiamato a svolgere un lavoro di rete e ad assumere un ruolo-ponte tra l'alunno certificato e gli altri

studenti, tra esso e gli insegnanti curricolari, fra scuola ed enti locali e territoriali e tra scuola e famiglia” (Mannucci A. & Collacchioni L., 2008, p. 184).

In questo modo tuttavia si affida l’obiettivo della trasmissione e dell’applicazione dei valori della logica inclusiva al solo insegnante di sostegno, deresponsabilizzando così le altre figure che prendono parte al contesto educativo e conferendo al concetto della scuola quale comunità educativa un carattere prettamente tautologico. “Riconoscere nell’intero gruppo di lavoro una comunità di professionisti responsabili della definizione e della realizzazione di contesti competenti, accoglienti e inclusivi, in grado di rispondere ai bisogni formativi di tutti gli alunni, significa superare il modello della delega alla figura dell’insegnante specializzato, in un’ottica di sostegni distribuiti” (Pugnaghi A., 2020). Con questa visione si amplia il concetto di sostegno, che non si limita all’assunzione di un professionista specializzato che si occupa unicamente dell’alunno in difficoltà separatamente dal resto della classe, bensì che favorisce la capacità dell’intera organizzazione di prendersi carico, nel suo complesso, dei diversi e possibili problemi che possono emergere nel corso delle attività e delle esperienze scolastiche” (Medeghini R., 2006, p. 90). Si tratta di soddisfare i bisogni educativi di ogni studente in un progetto che preveda la collaborazione di tutti. L’interscambio dei ruoli tra l’insegnante di sostegno e quelli curricolari è una condizione necessaria affinché il docente specializzato non venga considerato unicamente come l’insegnante degli alunni con BES, bensì come la figura che ha l’obiettivo di creare un raccordo tra lo studente con disabilità, i suoi compagni e gli altri docenti. In linea con questa visione, in un sistema scolastico che si professa inclusivo, la funzione del docente di sostegno dunque “non si riduce ad un tecnicismo esclusivo esercitato da un singolo professionista, ma si esplica nella tessitura di relazioni tra professionalità competenti, ossia in sostegni di prossimità” (Canevaro A., 2013). Pertanto, per superare la staticità e la limitatezza del binomio sostegno/disabilità (Camedda D. & Santi M., 2016), da un lato occorre rielaborare e promuovere specifici percorsi formativi (sia nella fase di formazione iniziale, sia durante la presa in carico) di tutte le figure professionali coinvolte nel contesto scolastico e, dall’altro, occorre rivedere le funzioni e gli obiettivi affidati esclusivamente al docente specializzato, nell’ottica di garantire un reale sostegno evolutivo (Canevaro A., 2013).

### **4.3 La formazione degli insegnanti sulla didattica inclusiva**

“La pedagogia speciale rientra tra quelle discipline che in sé sentono l’esigenza di maturare nel dialogo con le altre scienze dell’educazione, ma soprattutto merita di essere assunta alla base di ogni percorso di formazione” (d’Alonzo L., 2007, p. 29). Un’adeguata formazione degli insegnanti su tematiche inerenti alla didattica inclusiva è una variabile che influenza sia la relazione con alunni con disabilità, sia l’efficacia dell’educazione scolastica stessa (Sharma U., 2012): gli insegnanti che

hanno seguito percorsi formativi specifici sul tema in questione, risultano essere maggiormente propensi a sperimentare una didattica orientata all'inclusione. Due indagini sulla percezione degli aspiranti insegnanti (Mura A., 2014; Mura A. & Zurru A.L., 2016) hanno evidenziato quanto la familiarizzazione con i contenuti relativi alla pedagogia speciale abbia assunto “un valore euristico che li ha portati a ‘rileggere’ tanto le competenze professionali personali, quanto quelle relative al sistema scolastico, per realizzare processi inclusivi qualitativamente significativi” (Mura A., 2014, p. 188). Pertanto, la qualità del sistema scolastico sembra dipendere anche dalla variabile che riguarda la formazione dei docenti (Pinnelli S., 2015) e dalla diffusione di un modello culturale che promuove valori e atteggiamenti che caratterizzano la didattica inclusiva (Camedda D. & Santi M., 2016). In merito all'accordo tra MIUR e Conferenza Nazionale dei Presidi della Facoltà di Scienze della Formazione del 2001 e in virtù della legge 170/2010, si è appunto ricercato un miglioramento della qualità della didattica inclusiva attraverso corsi di formazione, istituendo dal 2011 dei Master di alta specializzazione<sup>12</sup> sull'approccio educativo e didattico per facilitare la partecipazione e l'apprendimento di alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento. “Si tratta di un vero e proprio training professionalizzante per costruire un ordine mentale utile a comprendere e interpretare la realtà, per attrezzare la mente a leggere con un approccio scientifico e analitico le situazioni e per cogliere gli ostacoli e le interazioni tra i contesti” (Pinnelli S., 2015). Shulman L.S. (2004) propone un modello teorico che, in merito alla formazione degli insegnanti, individua tre punti cardine definiti come tre forme di apprendistato: “the apprenticeship of the head”, ovvero la conoscenza cognitiva delle basi teoriche della professione, “the apprenticeship of the hand”, ossia le competenze metodologiche e le abilità pratiche richieste dal ruolo e “the apprenticeship of the heart”, cioè la dimensione etica e morale, vale a dire il sistema di credenze e di valori che influiscono direttamente su atteggiamenti e comportamenti. Una recente ricerca (Arcangeli L., Bartolucci M. & Sannipoli M., 2016) evidenzia negli insegnanti nella fase iniziale di formazione una tendenza a pensare all'inclusione come ad un insieme di singole azioni, piuttosto che come un processo. Tuttavia, riconoscere il carattere di dinamicità del paradigma inclusivo è uno dei primi passi per essere in grado di erogare percorsi formativi ed educativi flessibili e facilmente adattabili a tutti gli studenti e, infatti, una formazione dei docenti che sia qualitativamente adeguata si pone l'obiettivo di trasmettere “competenze che permettono agli insegnanti di essere protagonisti del funzionamento e agenti di cambiamento della scuola” (Chiosso G., 2006, p. 18). “Se l'insegnante arriverà a padroneggiare sufficientemente i margini di flessibilità della propria didattica, relativamente alle modalità di erogazione della formazione, di adattamento dei contenuti in ragione

---

<sup>12</sup> Master finanziati dal MIUR e che sono rivolti a tutto il personale di servizio nel contesto scolastico.

della pluralità degli stili cognitivi e di apprendimento, dei dati contestuali e delle risorse territoriali, in ragione delle numerose opportunità legate a strumenti e tecnologie disponibili, saprà spontaneamente adattare il suo processo educativo e autoregolare il suo intervento formativo” (Pinnelli S., 2015).

#### **4.4 Gli atteggiamenti dell’insegnante come variabile che influenza il processo inclusivo**

La letteratura scientifica ha indagato le variabili che influenzano maggiormente gli atteggiamenti dei docenti e che quindi plasmano le loro percezioni riguardo le diversità. Quella che risulta incidere prevalentemente riguarda la gravità e la tipologia della disabilità: la complessità del deficit risulta infatti direttamente proporzionale all’insorgere di atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba K., Vamvakari M. & Steliou M., 2006), mentre per contro, una disabilità lieve come ad esempio un disturbo specifico dell’apprendimento, favorisce maggiormente atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady J.M., 2011). Anche gli ostacoli all’interazione, come difficoltà di comunicazione e di linguaggio, rappresentano delle criticità che non contribuiscono alla progettazione di lavori di prossimità (Emam M. & Farrell P., 2009) e ancora, in presenza di una certificazione che attesta e descrive una condizione deficitaria, percezioni ed atteggiamenti dei docenti sembrano essere strettamente connessi al “binomio classificazione-deficit” (Associazione TreeLLLE, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; Ianes D., Demo H. & Zambotti F., 2011). Gli atteggiamenti degli insegnanti che si orientano positivamente verso la disabilità rappresentano uno dei più importanti fattori che agevolano pratiche e processi inclusivi (Davis R.S. & Layton C.A., 2011; Forlin C. & Chambers D., 2011; Taylor R.W. & Ringlaben R.P., 2012), mentre quelli di chiusura e rinuncia ostacolano l’efficacia delle strategie inclusive e compromettono le interazioni sociali che favoriscono apprendimento e partecipazione per tutti (Darrow A., 2009).

Un insegnante che promuove un processo di apprendimento inclusivo rifiuta idee deterministiche riguardo la fissità delle capacità e delle abilità, superando paradigmi prettamente statici che sono legati unicamente al piano cognitivo, e considerando invece attraverso un’ottica multidimensionale l’apprendimento come un processo olistico che incorpora anche le emozioni. Attraverso situazioni emotivamente coinvolgenti infatti, l’apprendimento risulta non solo più piacevole, ma anche maggiormente efficace. Nella costruzione di un percorso didattico-educativo il fattore emozionale va quindi considerato come una componente indispensabile al percorso stesso (Miele V., 2021) e per instaurare un clima positivo e di benessere nel contesto di classe, una delle strategie emotive più efficaci è quella dell’empatia. Secondo le teorie dello psicologo Goleman D., la capacità di relazionarsi emotivamente al contesto e di interagire con gli altri con un atteggiamento comunicativo, empatico e di promozione delle potenzialità, è la chiave per garantire un

miglioramento dell'apprendimento, favorendo così sia lo sviluppo educativo che quello formativo. L'empatia è tra le caratteristiche principali di quello che in letteratura viene definito come "insegnante affettivo", il quale deve possedere infatti la capacità di immedesimarsi e di comprendere le emozioni altrui, anche senza far ricorso alla comunicazione verbale. È colui che nell'azione educativa sceglie la via del dialogo e della reciprocità, consapevole che per un percorso di apprendimento efficace si deve considerare anche la componente relazionale, nonché di fiducia, nel rapporto con gli studenti. Nello specifico dell'insegnante di sostegno, si tratta "di avere cura delle fragilità e di comprendere l'altro entrando empaticamente nel suo modo di funzionamento" (ibidem) poiché la relazione è strettamente connessa "alla dimensione del sentire, legata ai valori che connotano e denotano un atteggiamento e un comportamento inclusivi da parte di chi educa (...). L'insegnante inclusivo è promotore di un valore assoluto che compendia e conferisce senso a tutti gli altri: il riconoscimento infinito dell'altro" (Bocci F., 2018).

Approcci didattici volti alla comunicazione e alla collaborazione, alla conoscenza dell'altro e alla condivisione di obiettivi comuni, favorisce la concretizzazione un contesto che "pone gli allievi in un ambiente che li eradica dalla concezione individualistica di predominio del proprio ego, che spesso viene sollecitata attraverso una didattica passiva e rigida volta al semplice giudizio del docente, e li avvicina ad una maggiore consapevolezza delle abilità proprie e degli altri" (Miele V., 2021).

Ecco quindi che il docente, con i suoi atteggiamenti e le sue strategie educative, assume un ruolo cruciale nel veicolare lo sviluppo cognitivo ed emotivo dell'allievo, nonché la sua reale inclusione, grazie alla promozione di scambi interattivi a cui fa sfondo un sentimento empatico di comprensione e condivisione.



## Conclusioni

È possibile asserire a fronte di quanto analizzato, che lo scopo generale dell'esperienza didattica dovrebbe essere quello di garantire percorsi di apprendimento formativo e di arricchimento personale accessibili e soddisfacenti per tutti gli studenti, co-costruendo un ambiente che, grazie ai valori direttamente trasmessi dal paradigma dell'inclusione, getti le basi per sviluppare contesti comunitari improntati su un modello culturale che approva e valorizza le differenze, che offre pari opportunità per tutti e che scoraggia atteggiamenti e comportamenti stigmatizzanti e discriminatori.

Nel presente contributo è stato descritto lo scarto di paradigma che il sistema scolastico ha effettuato a livello concettuale e legislativo e, nello specifico, nell'alveo della pedagogia speciale. La necessità di progettare e promuovere un contesto educativo inclusivo di qualità richiede una svolta paradigmatica anche in termini di valutazione del sistema scolastico stesso. L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) ha definito i criteri per la valutazione della qualità dell'inclusione didattica, proponendo come indicatori il livello di inclusività dei molteplici piani dell'offerta formativa, la concreta progettazione di percorsi che favoriscano l'apprendimento di tutti gli studenti, compresi coloro che hanno bisogni educativi speciali, il livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nella stesura del Piano per l'inclusione, la realizzazione di iniziative formative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali dell'intero personale scolastico, il reale utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione e, infine, il grado di accessibilità e fruibilità di risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola (art. 4, comma 2, DLgs 66/2017). I modelli di valutazione della didattica generale "sono così dovuti andare incontro ad una trasformazione culturale ed epistemologica" (Ianes D., Dell'Anna S., 2020) poiché la recente normativa nazionale ha messo infatti in luce la necessità di valutare, oltre agli esiti della formazione, sia lo sviluppo dei processi organizzativi e didattici (Rapporto di Autovalutazione, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Piano di Miglioramento, Piano Annuale per l'Inclusione, ecc.), sia quelli inerenti la didattica speciale (Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato). "La ricerca empirica finalizzata a valutare la qualità dell'inclusione scolastica mira a individuare relazioni virtuose tra variabili strutturali e di processo ed esiti positivi in termini di apprendimento, partecipazione sociale e benessere individuale. L'ampliamento di questo ambito di ricerca consente da un lato di appianare le forti divergenze sul piano teorico e, dall'altro, può costituire un'opportunità di miglioramento nelle pratiche didattiche, organizzative e gestionali" (ibidem).

Sulla base delle riflessioni presentate in questo contributo, si può asserire che per un'adeguata analisi dell'inclusione scolastica non ci si può limitare a porre lo sguardo su singoli aspetti di contenuto, estratti dai processi e decontestualizzati, tralasciando la rete di relazioni che innerva l'intero contesto didattico. Si vuole suggerire infatti un approccio allo studio dell'inclusione di tipo ecologico<sup>13</sup>, ovvero che si basa su una ricerca multidimensionale che considera e valorizza la complessità del contesto e l'eterogeneità dei suoi attori e analizza le dinamiche interattive esistenti sia all'interno che al di fuori dell'ambiente scolastico (Qvortrup A. & Qvortrup L., 2018).

---

<sup>13</sup> L'approccio ecologico nella psicologia trae origine dal comportamentismo con la teoria del campo lewiniana che considera il comportamento umano come un insieme di fattori differenti ma coesistenti in un campo dinamico in cui tutte le parti hanno un rapporto di dipendenza reciproca. L'approccio trova poi il suo principale esponente nell'alveo della psicologia della comunità, con l'autore Bronfenbrenner U. ed il suo Modello PPCT "processo-persona-contesto-tempo", basato sull'analisi dei processi che regolano l'interazione tra l'individuo ed il contesto, tenendo conto sia delle componenti individuali che di quelle contestuali. La teoria concepisce gli attori sociali come entità dinamiche in un rapporto di reciproca influenza all'interno di tutti gli ambiti contestuali della vita. L'approccio ecologico dunque si pone come una prospettiva multidimensionale poiché riconosce l'influenza di pensieri ed emozioni sugli elementi del sistema e sul sistema stesso, recupera la dimensione storico-temporale attraverso la considerazione evolutiva della persona e dell'esperienza e introduce le variabili sociali, culturali ed educative (Bianco S., 2014).

## Bibliografia

- Ainscow M., Dyson A., Goldrick S. & West M., (2011). *Developing equitable education systems*. Abingdon, UK: Routledge.
- Arcangeli L., Bartolucci M., & Sannipoli M., (2016). *La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), pp. 125–140.
- Associazione TreElle, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento, Erickson.
- Begeny J.C., & Martens B.K., (2007). *Inclusionary Education in Italy: A literature review and call for more empirical research*. *Remedial and Special Education*, 28(2), pp. 80-94.
- Belacchi C., (2004). *La relazione tra insegnante di sostegno ed allievo disabile*. Studi Urbanati B, Scienze Umane e Sociali, Vol. 74.
- Berlach R.G., & Chambers D.J., (2011). *Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum*. *The Educational Forum*, 75, pp. 52-65.
- Bianco S., (2014). *L'analisi di scenario per lo sviluppo sostenibile di sistemi culturali complessi*.
- Bocci F., (2018). *L'insegnante inclusivo e la sua formazione*. In *Disability Studies e inclusione*, (a cura di Medeghini et al.). Trento: Erickson.
- Bombi A.S., Pinto G., (2000). *Le relazioni interpersonali del bambino*. Roma, Carocci.
- Bombi A.S., Scittarelli G., (1998). *Psicologia del rapporto educativo*. Firenze, Giunti.
- Booth T., (2000). *Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?* In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, pp. 78-98. London: Davis Fulton Publisher.
- Booth T., & Ainscow M., (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), United Kingdom, England: Bristol.
- Booth T., & Ainscow M., (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom, England: Bristol.
- Bruner J. S., (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Camedda D., & Santi M., (2016). *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 15, n° 2, pp. 141–149.
- Canevaro A., (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento, Erickson.

- Canevaro, A., (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento, Erickson.
- Cassady, J.M., (2011). *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder*. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), pp. 1–23.
- Chiosso G., (2006). *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*. In F. Gobbo, *Le scuole degli altri: le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*. Torino, Sei.
- Clark C., Dyson A. & Millward A., (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Cottini L., (2018). *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17, n. 1, pp. 11-19.
- Cottini L., & Morganti A., (2015). *Evidence-based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2007). *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. Brescia, La Scuola.
- Darrow A., (2009). *Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them*. *General Music Today*, 22, pp. 29–31.
- Davis R.S., & Layton C.A., (2011). *Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities*. *National Social Science Journal*, 36(1), pp. 31–39.
- De Polo G., Pradal M., & Bortolot S.; (eds.), (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli, pp. 19-20.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap".
- Dell'Anna S. & Pellegrini M., (2019). *Condurre Systematic Review in ambito inclusivo. Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore*. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica*, Milano, Franco Angeli, pp. 162-174.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Dovigo F. (2008). *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In Dovigo F. & Ianes D., (2008), (a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, (pp. 7-42). Trento: Erickson.

- Dovigo F., (2014). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Emam M., & Farrell P., (2009). *Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools*. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), pp. 407–422.
- Fantozzi D., (2014). *L'insegnante specializzato: competenza, tutela, condivisione*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 2, n° 2, pp. 81-95.
- Ferrara G., (2016). *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione*.
- Ferrara G., (2018). *Qualità dell'inclusione e inclusione di qualità. La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva*.
- Filosofi F., (2019). *Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo*.
- Fiorucci A., (2014). *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*. *Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)*, pp. 53-63.
- Fiorucci A., (2016). *L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*. *Form@are – Open Journal per la formazione in rete*, [\(PDF\) L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. Inclusion in school. A study of pre-e in-service teachers' perceptions \(researchgate.net\)](#) .
- Florian L. (2005). *Inclusive practice: What, why, and how?* In Topping K. & Maloney S. (Eds.), *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*, pp. 29-30, UK: Routledge.
- Forlin C., & Chambers D., (2011). *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 39(1), pp. 17–32.
- Forlin C., Loreman T., Sharma U., & Earle C., (2009). *Demographic differences in changing pre-service teachers' attitude, sentiments and concerns about inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), pp. 195-209.
- Gergen K.J., (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Graham L.J. & Slee R., (2008). *An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion*. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), pp. 247-260.

- Hermans H.J.M., (1996). *Voicing the self: From information processing to dialogical interchange*. Psychological Bulletin, 119, pp. 31-50.
- Ianes D. & Augello G., (2019), *Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede in una scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento, Erickson
- Ianes D., Dell'Anna S., (Febbraio 2020, Vol. 19, n°1). *Valutare le qualità dell'inclusione scolastica*.
- Ianes D., Demo H. & Dell'Anna S., (2019). *Historical steps and current challenges for the Italian inclusive education system*.
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F., (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Erickson, Trento.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M., (2006). *Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus*. European Journal of Special Needs Education, 21, pp. 381–394.
- Liasidou A., (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking*.
- Ligorio M. B., (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Ligorio M. B., (2010). *Identità intersoggettiva a scuola*. In M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Roma: Carocci.
- Loreman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U., Deppler J., (2014). *Conceptualising and misuring inclusive education*. In Forlin C. & Loreman T. (Eds.), *misuring inclusive education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Macedo E., (2013). *Equity and difference in centralized policy*. Journal of Curriculum Studies, 45(1), pp. 28-38.
- Mannucci A. & Collacchioni L., (2008). *Insegnante di sostegno ed educatore. Incontro tra professionalità diverse*. Roma, Aracne Editrice.
- Mead, G. H., (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medeghini R., (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella, Vannini.
- Miele V., (2021). *L'empatia come strategia inclusiva nella relazione educativa*. EuropaLab [L'empatia come strategia inclusiva nella relazione educativa | EuropaLAB](#) .
- Mittler P., (2012). *Overcoming exclusion: social justice through education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Mura A., (2014). *Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2(2), pp. 175–190.

- Mura A., & Zurru A. L., (2016). *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), pp. 150–160.
- Nilholm C. & Göransson K., (2017). *What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact*. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 32, n° 3, pp. 437-451.
- OMS, (2002). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.
- Pianta R.C., (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Milano, Raffaello.
- Pinnelli S., (2015). *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), pp. 183–194.
- Pugnaghi A., (2020). *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*. *L'integrazione scolastica e sociale*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, Vol. 19, n. 1, pp 81-108. [L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa – L'integrazione scolastica e sociale \(erickson.it\)](#).
- Qvortrup A. & Qvortrup L., (2018). *Inclusion: dimensions of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, n° 7, pp. 803-817.
- Selleri P., (2006). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Shaddock T., (2006, May). *Students with disability in the mainstream: what works for teachers and students?* Paper presented at the Cheri Conference, Westmead, NSW.
- Sharma, U., (2012). *Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia*. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), pp. 53–66.
- Sharma U., Forlin C. & Loreman T., (2008). *Impact of training on pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities*. *Disability and Society*, 23(7), pp. 773-785.
- Sharma U., Loreman T., & Forlin C., (2011). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: an international validation*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), pp. 12-21.
- Shulman L.S., (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

- Slee R., (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Sullivan H.S., (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, Norton. (trad. it. - *Teoria interpersonale della psichiatria*, Milano, Feltrinelli 1962).
- Taylor R.W., & Ringlaben R.P., (2012). *Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion*. Higher Education Studies, 2(3), pp. 16–23.
- Ugazio V., Castigliani V.M., (1995). *Identità sociali e modelli di socializzazione a confronto*. Ricerche di Psicologia, 19, pp. 79-106.
- UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. EFA Global Monitoring Report. Paris: Unesco.
- UNESCO, (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland, 25<sup>th</sup> to 28<sup>th</sup> 2008. (Disponibile in: [www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf)).
- Vygotskij L.S., (1962). *Thought and language*. Chicago: MIT Press.
- Vygotskij L. S., (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Wenger E., (1998). *Communities of practice. Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Sitografia

- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. <https://www.gazzettaufficiale.it>
- ISTAT. [Istat.it](http://Istat.it) [Disabili](http://Istat.it/Disabili)
- MIUR. [Alunni con disabilita - Miur](http://Alunni con disabilita - Miur)
- Normattiva - Il portale della legge vigente. <https://www.normattiva.it>
- Portale della Corte Costituzionale. <https://www.cortecostituzionale.it/default.do>