



THE UNIVERSITY *of* EDINBURGH

Edinburgh Research Explorer

Il futuro presente

Citation for published version:

Camedda, D 2018, Il futuro presente: Proiezioni di una scuola inclusiva d'inizio millennio. in D Ianes & A Canevaro (eds), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Edizioni Erickson, Trento, Italy, pp. 179-189. <<https://www.erickson.it/Libri/Pagine/Scheda-Libro.aspx?ItemId=41866>>

Link:

[Link to publication record in Edinburgh Research Explorer](#)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Published In:

Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia

General rights

Copyright for the publications made accessible via the Edinburgh Research Explorer is retained by the author(s) and / or other copyright owners and it is a condition of accessing these publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

The University of Edinburgh has made every reasonable effort to ensure that Edinburgh Research Explorer content complies with UK legislation. If you believe that the public display of this file breaches copyright please contact openaccess@ed.ac.uk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Il futuro presente: proiezioni di una scuola inclusiva d'inizio millennio

di Donatella Camedda²

Sembra che l'utopia e la speranza in una rivoluzione culturale delle coscienze per cambiare le strutture d'ingiustizia in strutture di giustizia siano qualcosa d'irrealistico e fuori dalla storia, che non avrebbero più un futuro se non quello della società attuale con la trasformazione degli esseri umani in nuovi schiavi. Eppure più forte di tutte le strutture e di tutti i fatalismi c'è l'anima dell'uomo e il suo potere d'immaginazione, la sua capacità di sognare e di continuare a far vivere lo spirito d'utopia, quello spirito che sorprende sempre i governanti e i potenti.

Alain Goussot, *Coltivare la capacità di sognare*

Prospettiva

Chi si occupa di educazione, e soprattutto di scuola, si trova costantemente ad avere a che fare con una dimensione dell'attuale intersecata con una più ampia visione futura. In campo pedagogico, la proiezione futura sulla quale si costruiscono le azioni del presente si configura come elemento centrale in quanto rappresenta la dimensione del nuovo e del possibile, del non determinato. Ciò che caratterizza il futuro come contemplazione del

² Institute for Education, Teaching and Leadership (IETL), Moray House School of Education, University of Edinburgh.

possibile, elemento tanto caro alle elucubrazioni umane, è la dimensione di progettualità che si erge dall'intreccio delle esperienze di vita presente e passata proiettate in uno spazio/tempo completamente da costruire. Questo vale anche, e specialmente, per chi lavora nel settore educativo.

In questo senso, la prospettiva educativa si posiziona esattamente sul continuum delle dimensioni temporali che scandiscono la vita di ciascun educando: passato, presente e futuro. Laddove il passato, essendo tale, può essere considerato come elemento esperienziale vissuto e concluso, in un qualche modo determinato, la dimensione del futuro si configura come aperta, ancora da vivere e quindi possibile.

Riflettere sulla dimensione futura ci pone di fronte a un paradosso: utilizzare elementi del presente per elaborare uno scenario immaginario che pur sempre dipende, anche se non completamente, dalla contingenza dell'attuale.

In fotografia, la prospettiva è ciò che permette di creare il senso di profondità attraverso le relazioni spaziali tra gli oggetti rispetto al punto di vista di un osservatore. Applicando lo stesso concetto, nel nostro caso all'educazione nella sua proiezione futura, possiamo vedere come vi sia una corrispondenza speculativa che va addirittura oltre. Infatti, pensare l'evento educativo nella sua dimensione futuribile non solo implica l'assunzione di una certa prospettiva ma costituisce anche un esercizio di riflessione critica degli elementi, e delle interrelazioni che lo caratterizzano *hic et nunc*. Questa prospettiva da un lato restituisce un senso di profondità al presente e dall'altro permette di assumere un atteggiamento creativo di visione, di potenzialità, di possibilità non predeterminata.

Insegnanti, educatori, pedagogisti, genitori e tutti i professionisti coinvolti nel processo educativo, includendo anche gli studiosi e ricercatori delle discipline pedagogiche, sono chiamati ad assumere un atteggiamento di prospettiva capace di tenere in considerazione l'interconnessione delle dimensioni temporali, relazionali ed esperienziali, che determinano l'intero arco di vita degli educandi, nonché di se stessi.

Cosa succede, dunque, quando questa prospettiva riguarda la scuola inclusiva dei prossimi vent'anni?

L'esercizio di proiezione contenuto nelle seguenti pagine risponde a un appello coraggioso lanciato dai curatori del volume, un invito che accolgo come un dono perché regala la possibilità di dar voce a una visione in evo-

luzione che ha accompagnato le varie fasi della mia esperienza in ambito educativo, dapprima come educatrice, poi come insegnante e infine come studiosa e ricercatrice. Pensare la scuola inclusiva dei prossimi vent'anni m'investe di emozioni e responsabilità. Mi emoziona, innanzitutto, perché riguarda principi profondi che so e sento di condividere con molti tra voi lettori. Mi onora, poi, perché la scuola inclusiva dei prossimi vent'anni non è qualcosa *brand new*, cioè da inventare dal nulla, ma è ciò per cui ciascuno di noi lavora e s'impegna quotidianamente, spesso lottando contro ostacoli che rendono il cammino tortuoso. Un cammino che va percorso assieme.

Chi scrive e chi legge sono sullo stesso sentiero, anche se con ruoli diversi, e di questo sentiero ne condividono l'orizzonte inclusivo. Un orizzonte in movimento costante. Un'utopia che si persegue e che si realizza attraverso il cammino stesso, attraverso i suoi ostacoli e la rivoluzione interna che porta a superarli. Allora, in questa prospettiva è il sentiero ad assumere e riflettere il valore della trasformazione, mentre l'orizzonte ci fa da orientamento. E come ricorda Andrea Canevaro (2006, p. 11), «possiamo imparare a conoscere i sentieri solo camminando». Invito dunque chi legge a camminare assieme lungo questo sentiero «sempre un passo oltre ciò che viene progressivamente conquistato» (Camedda, 2015, p. 160) e a fare di queste pagine una visione condivisa, che possa poi essere assunta e trasformata attraverso la propria individuale creatività lungo una prospettiva inclusiva collettiva.

Un'inquadratura... circolare

Recentemente, in un importante contesto internazionale, mi è stato chiesto cosa farei per promuovere una scuola più inclusiva se fossi Ministro dell'Educazione. Sorpresa dalla domanda e anche un po' divertita all'idea che suggeriva, ho replicato esprimendo con molta onestà ciò che penso. La mia risposta, probabilmente non troppo politica, proponeva un maggior dialogo e collaborazione tra i diversi soggetti e piani operativi che riguardano il mondo della scuola, della ricerca, delle istituzioni locali e centrali, delle associazioni, dei genitori, degli studenti e così discorrendo. Il mio suggerimento, pur tenendo conto delle complessità che riguardano questo intersecarsi di attori e fattori, prendeva spunto da quanto sempre più spesso emerge parlando con i professionisti dell'ambito educativo, i

quali lamentano una distanza tra «la teoria» e «la pratica», una mancanza di comunicazione fra le parti dell'insieme che costituiscono il contesto scuola. Una mancanza di circolarità. Eppure, queste parti sono in dialogo continuo (Santi, Camedda e Zorzi, 2014) e non possono esistere in quanto elementi isolati. Al contrario, sono intreccio sinaptico che costituisce l'attività cerebrale, emotiva, di conoscenza e di sviluppo, di tutti coloro che ne fanno parte, e anche di più. La risonanza sociale che scaturisce da questo intreccio, infatti, si ripercuote non solo sulla comunità locale ma, data la natura delle relazioni umane, si espande arrivando a influenzare anche altre comunità, producendo un effetto sociale a catena potenzialmente infinito. Detto ciò, bisogna tener conto che la visione della scuola dipende anche dal punto di vista di chi la «osserva». Per questo motivo, l'inquadramento che vorrei proporre per delineare i profili della scuola inclusiva del prossimo ventennio è di tipo circolare, di movimento e connessione, di sovrapposizione e interrelazione di elementi che ne costituiscono la forma e la sostanza. Prima d'inoltrarci ulteriormente nella messa a fuoco di questi profili, è mia premura chiarire che all'interno di questo scritto il termine *scuola* si riferisce a tutte le istituzioni scolastiche, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Allo stesso modo, il termine *studente* si riferisce a bambine e bambini, ragazze e ragazzi che frequentano la scuola, e non deve essere confuso con una visione parziale di coloro che rappresenta, ovvero persone nella propria unicità.

Ogni parola utilizzata in queste pagine come rappresentanza di una qualche categoria (genitori, insegnanti, ecc.) risponde a una necessità narrativa e non è da intendersi come contenitore di riduzione dell'identità dei soggetti ai quali si riferisce.

Queste premesse sono per la sottoscritta fondamentali al fine di rendere la lettura libera da categorizzazioni che separano e confondono i ruoli con l'identità globale di ogni persona, che qui riceve l'assoluta priorità.

Torniamo, dunque, a parlare degli elementi che costituiscono la scuola in quanto spazio fisico e intellettuale di educazione, formazione e istruzione degli studenti.

Le dimensioni spaziali, temporali e fisiche necessitano di essere considerate come intersecate e co-dipendenti a elementi di tipo concettuale come il curriculum, le discipline, il sapere in generale, ed elementi relativi alla pratica educativa e didattica.

Gli elementi descritti poc'anzi sono a loro volta indissolubilmente correlati alle dimensioni identitarie dei soggetti che, rivestendo diversi ruoli, costituiscono la parte centrale della scuola. Infatti, se gli studenti sono i destinatari diretti di questo impianto educativo e formativo, docenti, educatori, dirigenti, collaboratori e genitori sono tasselli altrettanto importanti senza i quali tutta la struttura non potrebbe sostenersi.

Ecco allora che la fisionomia della scuola inclusiva d'inizio millennio si plasma sulla consapevolezza e sul riconoscimento dell'importanza delle relazioni umane che si sviluppano sia al suo interno sia all'esterno. Le relazioni interpersonali e contestuali diventano dunque centrali e vengono assunte come aspetto cardine durante il processo educativo. Questo significa che la qualità delle interazioni e dei rapporti tra studenti, insegnanti, genitori e tutti gli altri attori di questo scenario costituisce una concreta priorità e non una dichiarazione retorica come spesso accade. La scuola inclusiva è una scuola dove si sta bene, dove il *well-being* viene promosso non semplicemente come concetto riguardante la salute delle persone, ma più ampiamente come processo di crescita e *flourishing*, come «realizzazione del proprio potenziale fisico, emotivo, mentale, sociale e spirituale ispirato da un impegno armonioso in sintonia con se stesso, la famiglia e gli amici, la comunità e il mondo in generale» (Ghedin, 2017). E questo concetto non deve valere esclusivamente per gli studenti ma anche per insegnanti, educatori, genitori e ogni singola persona che entra a far parte della comunità scolastica.

Luci e ombre

A questo punto, probabilmente, chi legge avrà visualizzato nella propria mente che tipo di forma può assumere un contesto scolastico inclusivo nel quale chi ne fa parte si sente e sta bene, e mi auguro che questo sia legato alla vostra esperienza quotidiana. Sotto questo profilo, potremmo dire che questo tipo di visione è una proiezione nel futuro di qualcosa di già presente e positivo.

C'è la possibilità, tuttavia, che altri lettori abbiano visualizzato, o addirittura vissuto, esattamente il contrario, ovvero un contesto dove studenti, insegnanti o altro personale manifestino un certo disagio dovuto al non sentirsi riconosciuti, valorizzati, o non facenti parte del gruppo-comunità, in breve al

non sentirsi inclusi. Che questo sia dovuto a reali forme di marginalizzazione o, nel peggiore dei casi, a forme di esclusione che prendono una forma particolarmente difficile da riconoscere poiché «mascherata» o implicita, siamo in ogni caso di fronte a una sfida alla quale non possiamo sottrarci. La sfida in questione riguarda l'identificazione delle forme di esclusione che si insinuano in quello che è spesso considerato a livello nazionale e internazionale il modello scolastico inclusivo per eccellenza (D'Alessio, 2011).

L'Italia e il suo sistema educativo sono ampiamente riconosciuti come esempio d'inclusività. Questo attributo, denominato in vari contesti *Italian model* (Canevaro e De Anna, 2010), si fonda sulla policy educativa d'integrazione scolastica, nata quarant'anni or sono, che continua a essere il pilastro legislativo per il diritto all'educazione di studenti e studentesse con disabilità. Considerato da molti come sistema inclusivo modello, si potrebbe pensare che il traguardo di una scuola inclusiva sia già stato raggiunto e che poco resti da fare. Invece, come largamente dimostrato dalla ricerca in campo educativo, se da un lato le classi e le scuole italiane si configurano come all'avanguardia in termini d'integrazione degli alunni con disabilità, dall'altro esistono forme d'intra-esclusione che spesso si celano proprio dietro la bandiera dell'integrazione scolastica (Camedda e Santi, 2016). Ammesso che per legge tutti gli studenti hanno diritto a essere istruiti in classi *mainstream*, prendendo in prestito le terminologie anglofone, i casi di *push* e *pull out* sono ancora ampiamente diffusi in molte scuole italiane (Ianes, Zambotti e Demo, 2013; Demo, 2016).

Negli ultimi dieci anni, o poco più, abbiamo visto una crescita d'impegno di tipo legislativo e operativo nell'affrontare situazioni di difficoltà legate all'apprendimento per le quali sono state pensate disposizioni ad hoc, non rientrando nella sfera della disabilità già tutelata dalla Legge quadro n. 104/1992. Mi riferisco alle normative in materia di disturbi specifici dell'apprendimento (Legge n. 107/2010) e quelle sui bisogni educativi speciali (circolare ministeriale n. 8/2013). Più recentemente, con la riforma chiamata «La Buona Scuola», si è iniziato a parlare più solidamente anche d'inclusione (Legge n. 107/2015), e non più solo d'integrazione, come principio che coinvolge e riguarda tutti gli studenti. Proprio durante la scrittura di questo contributo è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il decreto legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, all'interno del quale viene affermato che l'inclusione scolastica

riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita. (G.U., d.l. n. 66, 13 aprile 2017, art. 1)

Condividendo appieno quanto espresso sopra, e intendendo i «differenti bisogni educativi» come quelli che rendono ogni studente diverso da un altro, resta da chiedersi per quale motivo se l'inclusione riguarda tutti, poi si finisce sempre con fare prevalentemente riferimento agli studenti con disabilità, come dichiarato successivamente negli ambiti di applicazione del decreto. Per intenderci, questa domanda provocatoria non sminuisce la necessità di vedere garantiti i diritti all'educazione degli studenti con disabilità, tutt'altro. La mia passata esperienza professionale come educatrice, e poi come insegnante per il sostegno, dimostra ampiamente la presa in carico delle questioni che riguardano gli studenti con disabilità. Anche dal punto di vista della ricerca, l'impegno nel garantire un'educazione di qualità, e inclusiva, per le studentesse e gli studenti con disabilità è stato oggetto del mio impegno personale e professionale per anni (Camedda, 2015).

Ed è proprio nel rispetto di questi diritti che abbraccio il concetto d'inclusione come processo che riguarda tutti, come valore sistemico per il quale diventa «necessario porre l'accento sull'assunzione di valori inclusivi come substrato degli atteggiamenti che possono evitare il fenomeno della delega e favorire invece la corresponsabilità educativa e didattica» (Santi e Ruzzante, 2017, p. 66).

Dunque, nella scuola inclusiva d'inizio secolo di un giovane millennio vedo l'impegno di tutti i soggetti a fare sì che l'approccio inclusivo diventi parte integrante del processo educativo sotto il profilo valoriale e pratico, considerandolo come approccio per tutti e non come discorso che riguarda solo alcuni studenti.

Pose in movimento

La questione degli atteggiamenti inclusivi e delle relazioni tra valori e pratica è stata la parte centrale del lavoro di ricerca svolto durante il mio

dottorato (Camedda, 2016). Ciò che è emerso da questo studio è che nonostante gli insegnanti italiani, nel caso specifico quelli curricolari in formazione per il sostegno, dimostrino la condivisione di valori e atteggiamenti inclusivi, gli ultimi faticano poi a tradursi nella pratica educativa quotidiana confermando quel *gap* tra teoria e pratica a cui abbiamo precedentemente accennato (Camedda e Santi, 2016).

Gli atteggiamenti possono essere considerati come pose (posture) in movimento, capaci cioè di trasformare i valori in azioni, almeno potenzialmente. Infatti, abbiamo già detto come gli elementi del processo educativo non possano operare in maniera isolata. Facendo riferimento a questa ricerca, uno dei fattori strutturali ostacolanti la trasformazione di atteggiamenti in pratiche inclusive è la poca, a volte nulla, condivisione di valori inclusivi da parte di molti colleghi. Spesso colleghi che non hanno avuto nessun tipo di formazione o aggiornamento in ambito inclusivo. Sembra evidente che la formazione degli insegnanti, iniziale e in itinere, sia fondamentale per diffondere e promuovere principi inclusivi che, nella nostra visione, dovrebbero essere alla base dell'educazione *tout court*.

Alla luce dei provvedimenti indicati nel decreto legislativo n. 66/2017 in relazione alla formazione dei docenti vediamo come, ancora una volta, si sia invece persa la possibilità di fare diventare l'approccio inclusivo la base della formazione di tutti gli insegnanti, e non qualcosa di «speciale» che riguarda i docenti per il sostegno e gli studenti con disabilità. Traspare dal decreto ciò che era stato in questi mesi d'attesa motivo di tanto dibattito, cioè una situazione paradossale dove da una parte si dichiara che l'inclusione riguarda tutti gli studenti e, dall'altra, che la formazione «inclusiva» è riservata ai docenti che si formeranno per il sostegno. Il messaggio che traspare, a mio avviso, esprime una contraddizione di fondo che riproduce il binomio inclusione-sostegno, per il quale si viene a creare una delega anche dal punto di vista formativo. Ascrivendo le pratiche inclusive solo a particolari circostanze si corre il rischio, ancora una volta, di deresponsabilizzare i docenti curricolari per quello che dovrebbe essere un principio educativo e didattico universale, valido per tutti gli studenti.

Continuando a fare esercizio poetico, allora, vedo nei prossimi vent'anni una scuola dove la pedagogia inclusiva (Florian, 2015) sia assunta come pratica diffusa in tutte le classi e non solo in quelle dove vi sono studenti con disabilità. Pedagogia inclusiva che non è sinonimo di «speciale», rivolta cioè

a quegli studenti che vengono identificati come «diversi», bensì che pone la diversità come principio di base sulla quale si fonda, per tutti. Allora, la didattica inclusiva (Bocci, 2015) sostituirà quella che oggi chiamiamo generale, perché ci avrà montessorianamente insegnato (come già sta facendo tuttora) che molte delle strategie che oggi sono utilizzate in didattica «speciale» funzionano in realtà per molti degli studenti e che i principi sui quali si basano beneficiano tutti. Una didattica innovativa (Gaspari, 2017), o ancora meglio innovatrice, perché mezzo di trasformazione delle potenzialità in *achievement*, ovvero conseguimento dei risultati attraverso la valorizzazione del processo. In questi termini, recenti studi in ambito internazionale hanno mostrato come una scuola inclusiva può essere anche una scuola dove l'apprendimento di tutti gli studenti raggiunge alti risultati e, al contempo, avviene in un ambiente positivo e non competitivo (Florian, Black-Hawkins e Rouse, 2016).

In questa prospettiva, la scuola diventa luogo di trasformazione e applicazione dei valori nella pratica attraverso atteggiamenti, formazione dei docenti e del personale scolastico, guidati da principi inclusivi che riflettano un'idea di diversità come appartenente a ciascun individuo e non come qualcosa che separa i «molti» dai «qualcuno», molto spesso etichettando i secondi (Florian e Pantič, 2017). Questa evoluzione possibile può avvenire attraverso la riduzione del binomio inclusione-disabilità, lasciando spazio all'accoglienza della diversità come elemento di unicità e non come caratteristica che riguarda solo alcune persone che vengono identificate attraverso categorie che spesso ne determinano l'identità. Questo, ripeto, non significa ignorare le circostanze che possono costituire barriere allo sviluppo, all'educazione, alla realizzazione del proprio progetto di vita ma, anzi, farne una *res publica* che interessi tutti e ciascuno.

Come sarà, allora, la scuola inclusiva dei prossimi vent'anni? Molto simile a quella di ora, piena di vita, di passione, di colori, di tutte le cose che la rendono una scuola dove sentirsi accolti, valorizzati, dove si sta bene nonostante le difficoltà e gli imprevisti. Una scuola attiva e impegnata dove la pratica riflette i valori inclusivi e gli insegnanti si sentono fiduciosi nel saper fare il proprio lavoro, che è quello d'insegnare, a tutti.

Non sarà perfetta, perché il concetto d'inclusione non lo può essere per natura, trattandosi di un processo continuo. Sarà una scuola dove la volontà, l'impegno e la capacità di sognare verranno coltivati giorno per giorno, e saranno responsabilità condivisa da tutti.

Aperture

L'invito porto da Andrea Canevaro e Dario Ianes, curatori di questo volume ed entrambi grandi maestri, mi ha permesso di condividere alcune riflessioni che accompagnano il mio lavoro quotidiano di ricerca e studio nell'ambito della pedagogia inclusiva. Un lavoro di resistenza alle logiche dominanti di una società che ancora non può definirsi giusta e per la quale bisogna non arrendersi. Un lavoro d'impegno, di *advocacy*, perché il cambiamento è possibile ma richiede forte determinazione e coraggio. Un lavoro che è un atteggiamento di vita, che fa dell'utopia e della speranza un proprio elemento strutturale. Un lavoro che si interseca con quello di voi lettori, perché non siamo mai soli quando lavoriamo in educazione, anche se a volte ci pare d'esserlo.

Ringraziando per questa preziosa opportunità, spero che la breve riflessione ivi contenuta trovi terreno fertile nella lettura d'insegnanti, educatori, genitori, presenti e futuri, e di tutti coloro che non rientrano in questi profili ma si trovano quotidianamente ad affrontare le sfide educative. Conservo, inoltre, la speranza che questa lettura possa diffondersi anche tra studentesse e studenti, di tutte le età, perché è soprattutto per loro che siamo qui, ora e in futuro.

Riferimenti bibliografici

- Argiropoulos D. (2016), *In ricordo di Alain Goussot*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno IV, n. 1, pp. 18-23.
- Bocci F. (2015), *Dalla didattica speciale per l'inclusione alla didattica inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In L.d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, la Scuola.
- Camedda D. (2015), *Come ali di farfalla: L'incontro tra disabilità e migrazione nella prospettiva di una scuola inclusiva*, Roma, Aracne.
- Camedda D. (2016), *Understanding inclusion: Teachers' inclusive attitudes from values to practice*, Tesi di Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, Università di Padova.
- Camedda D. e Santi M. (2016), *Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In D. Ianes (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson, pp. 35-46.

- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: Una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e De Anna L. (2010), *The historical evolution of school integration in Italy: Some witnesses and considerations*, «Alter-European Journal of Disability Research», vol. 4, n. 3, pp. 203-216.
- D'Alessio S. (2011), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In R. Medeghini e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 69-94.
- Demo H. (2016), *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: cosa funziona davvero nella classe inclusiva?* In D. Ianes (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Florian L. (2015), *Conceptualising Inclusive Pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action*, In J. Deppeler, T. Loreman, L. Florian e R. Smith (a cura di), *Inclusive Pedagogy across the curriculum*, Bingley, Emerald Group Publishing Limited.
- Florian L. e Pantić N. (2017), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research*, New York, Springer.
- Florian L., Black-Hawkins K. e Rouse M. (2016), *Achievement and inclusion in schools*, New York, NY, Routledge.
- Gaspari P. (2017), *Il docente specializzato di sostegno: Problemi e prospettive in ottica inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IV, n. 2, pp. 189-206.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2017), d.l. n. 66/2017.
- Ghedini E. (2017), *Passi verso la felicità: il valore della biodanza per promuovere l'inclusività*, Napoli, Liguori.
- Ianes D., Zambotti F. e Demo H. (2013), *Light and shadows in the inclusive Italian school system: A reply to Giangreco, Doyle & Suter (2012)*, «Life Span and Disability», vol. 16, n. 1, pp. 57-81.
- Santi M., Camedda D. e Zorzi E. (2014), *Glossario. Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso «speciale» per una sfida possibile*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia Special Education*, vol. 7, Bari, Pensa Multimedia, pp. 3-33.
- Santi M. e Ruzzante G. (2017), *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno IV, n. 2, pp. 57-74.