

Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo

Secondary School, Teachers Training and Inclusive Education: a Field Research

Antonello Mura / Università di Cagliari / antonello.mura@unica.it

Italian research on inclusion topics has produced a model of school integration of disabled students appreciated at international level, which is documented by a significant scientific literature mainly concerning the primary school.

The aim of this article is to contribute to the exploration of a less known and studied reality: inclusive education in middle school and secondary school.

The research helps to bridge a deficit of investigation and focuses on classroom teachers. It investigates the levels of education, knowledge/competence and professional experiences of classroom teachers in relation to the topics of inclusion, educational and didactic processes that they are called to activate in alliance with specialist teachers for integration.

Teachers that attended a university course answered a questionnaire.

Among the most interesting results of the research show that: the inclusion processes improve qualitatively only if it improves the quality of training of all teachers; the study of Pedagogy and Special Didactics is fundamental to the training of all teachers, not only those specialized; pedagogical and special-didactic methodologies are transferable in the ordinary Didactic improving it; the distances of initial formation and continuously of the classroom teachers on the topics of the inclusion must be rethought.

Key-words: Inclusive education, teacher training, secondary school, Special Pedagogy

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

175

Introduzione

Se si eccettuano le pubblicazioni che riguardano la Pedagogia e la Didattica Speciale, che in Italia richiamano la necessità della formazione non solo dell'insegnante specializzato, ma di tutti gli insegnanti sui temi dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità, è possibile osservare che esiste una nutritissima letteratura di matrice pedagogica e sociologica riferibile principalmente alle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti curricolari (formazione iniziale e continua degli insegnanti, fattori motivazionali della scelta professionale, percezione della propria immagine professionale, acquisizione di competenze). Tale interesse è riscontrabile sia in ambito nazionale (Binanti, Tempesta, 2011; Castoldi, 2009, 2011; Cavalli, Argentin, 2010; Cavalli, 1992, 2000; Cenerini, Drago, 2001; Damiano, 1976, 2004; Erdas, 1991; Laneve, 2010; Lisimberti, 2006) che internazionale (Avalos, 2011; Bjekic, Vucetic, Zlatic, 2014; Day, Calderhead, Denicolo, 1993; Debesse, Mialaret, 1979; Goodlad, 1991; Goodson, Hargreaves, 1996). Assai meno marcata, per non dire quasi del tutto assente, è invece l'attenzione alla formazione degli stessi insegnanti relativamente alle conoscenze, ai vissuti e alle competenze sui temi dell'inclusione scolastica e dei processi educativi e didattici che sono chiamati ad attivare in collaborazione ai colleghi specializzati per le attività di sostegno.

Il punto di vista degli insegnanti di classe in relazione a tali argomenti è quasi del tutto sconosciuto, se ne trova traccia indiretta solo in alcune indagini e ricerche condotte nell'ambito della Didattica Speciale sui processi d'integrazione, che assumono però come interlocutori privilegiati quasi esclusivamente gli insegnanti specializzati (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000; Avramidis, Norwich, 2002; Canevaro, d'Alonzo, lanes, 2009; Canevaro, d'Alonzo, lanes, Caldin, 2011; d'Alonzo, lanes, 2007; Di Vita, Pepi, Amenta, 1983; Gherardini, Nocera, AIPD, 2000; lanes, Heidrun, Zambrotti, 2011; Leone, Moretti, 2007; Pavone, 2007; Piazza, 1996). Senza troppe forzature, si può affermare che seppure il valore ideale e culturale dell'integrazione non sia messo in discussione da alcuna disciplina accademica, sul piano fattuale la ricerca educativa e didattica generale non sembra particolarmente interessata a tale tema d'investigazione.

Ne scaturisce l'esigenza di predisporre ricerche e approfondimenti riflessivi che disvelino le percezioni, i vissuti e i processi organizzativi, progettuali e metodologico-didattici che si concretizzano realmente nell'interazione fra docenti di classe e docenti specializzati e fra costoro e gli alunni, le famiglie e gli operatori dei servizi.

Se simili iniziative risultano opportune in relazione agli insegnanti di tutti gli ordini di scuola, divengono ancor più necessarie in riferimento ai docenti che operano nelle scuole secondarie di I e di II grado: sono essi infatti che tradizionalmente, nel confronto con i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, scontano minori conoscenze (per moltissime classi concorsuali nulle) di ordine pedagogico e metodologico didattico nella formazione iniziale. I recenti provvedimenti normativi, che a conclusione delle Lauree Magistrali istituiscono i TFA o consentono la realizzazione di istituti analoghi (PAS 2013/2014), quali percorsi abilitanti alla professione docente, possono indubbiamente considerarsi rispetto al passato il segno di una maggiore attenzione alle esigenze formative dei docenti e alla realtà effettiva delle problematiche scolastiche. Tuttavia, prevedono un



percorso costituito da soli 6 crediti e 75 ore tirocinio sui temi della disabilità e dell'integrazione scolastica che, seppure finalmente obbligatorio per tutti i docenti, risulta ancora troppo esiguo per garantire condotte e standard professionali di elevata qualità in materia d'inclusione.

Sul piano teorico, dunque, occorre ancora far acquisire all'interezza del corpo docente la cultura e il valore dell'inclusione, facendo in modo che sul "terreno operativo", nelle pratiche della quotidianità e attraverso la didattica ordinaria (Mura, 2005), i docenti di classe si sentano e divengano sostanzialmente e non solo nominalmente contitolari e corresponsabili del lavoro educativo e didattico che si svolge con gli alunni in situazione di disabilità, che manifestano bisogni educativi speciali, disturbi specifici dell'apprendimento o ogni altra forma di difficoltà e svantaggio. Innalzare il livello qualitativo d'inclusione significa, infatti, corrispondere all'eterogeneità dei bisogni formativi di tutti gli allievi, adottando e sviluppando buone prassi di flessibilità organizzativa e curricolare, utilizzando metodologie plurime d'insegnamento, mostrando abilità nella risoluzione di situazioni relazionali e gestionali critiche e conflittuali, attivando collaborazioni inter-istituzionali con il territorio e con le famiglie, esibendo capacità di sperimentare, documentare, innovare le pratiche didattiche attraverso l'azione convinta e consapevole che il lavoro di tutti i docenti, e non solo di quelli specializzati, rappresenti una risorsa preziosa, oltretutto indispensabile per la realizzazione di un contesto inclusivo (de Anna, 2014; Ianes, 2014; Mura, 2007).

È a partire da tali intendimenti e consapevolezze che emerge l'interesse a comprendere ciò che realmente sentono ed esperiscono gli insegnanti di classe in relazione alle problematiche della disabilità e dell'integrazione. I Percorsi Abilitanti Speciali dell'A.A. 2013/14, frequentati da docenti curricolari delle scuole secondarie di I e II grado, si sono rivelati una preziosa occasione per raccogliere ed analizzare le testimonianze dei diretti interessati. Pur trattandosi di docenti non ancora abilitati, i partecipanti al corso avevano già maturato un'età media di servizio nella scuola compresa tra i 5 e i 10 anni e dunque in qualche modo già esperti dell'organizzazione e delle dinamiche scolastiche. Attraverso un questionario, somministrato in forma anonima al termine delle lezioni dell'area pedagogica ed in particolare di quelle di Pedagogia dell'Inclusione e Didattica dell'Inclusione, si è voluto dar seguito al discorso d'interazione collaborativa sul tema dell'inclusione avviato durante le lezioni e che, nel comune intento dei docenti e dei corsisti, vuole proseguire oltre la conclusione del corso mediante l'istituzione di forum e comunicazioni on-line.

1. Gli strumenti di rilevazione e il campione

La volontà di contribuire ad un dibattito sempre più attuale e vivace sulle modalità e le forme con le quali accelerare il traguardo della realizzazione di una scuola pienamente inclusiva ha condotto alla costruzione di un questionario articolato in 6 sezioni, non immediatamente distinguibili dagli intervistati, volto ad investigare una pluralità di argomenti attraverso 40 domande a stimolo chiuso. La maggior parte di esse sono del tipo a scelta multipla, alcune con una sola opzione, altre con due, alcune con scale di giudizio e un numero abbastanza esiguo di tipo dicotomiche. Oltre a verificare in che misura gli apprendimenti maturati durante

l'insegnamento delle due discipline, del tutto sconosciute alla maggioranza dei corsisti, potessero incidere nella percezione delle tematiche inerenti alla disabilità e all'integrazione, lo scopo principale del questionario era quello di comprendere quale fosse l'immediata percezione dei processi di inclusione da parte dei docenti curricolari. A tal proposito si sono individuate alcune aree tematiche ed i relativi costrutti dai quali, poi, sono scaturiti gli indicatori utili a sondare l'esperienza dei diretti interessati.

La prima sezione del questionario è orientata a rilevare le caratteristiche del campione, la seconda indaga le principali motivazioni e difficoltà riferibili alla partecipazione al corso da parte dei docenti. Nella terza sezione si è voluto capire in che modo gli insegnanti riconsiderassero le esperienze d'insegnamento da loro già svolte a seguito dei nuovi apprendimenti relativi alle competenze necessarie per realizzare percorsi effettivi di integrazione. Nella quarta sezione si è ritenuto interessante valutare in che modo fosse stato percepito l'incontro con la Pedagogia e la Didattica dell'Inclusione e in che misura i contenuti di queste potessero avere riverberi nella formazione culturale e professionale. Ancora con riferimento alle discipline dell'inclusione, nella quinta sezione si è analizzato in che modo i docenti considerassero le conoscenze e le competenze acquisite spendibili nella didattica ordinaria e più in generale nella quotidianità delle relazioni e delle pratiche scolastiche. Nell'ultima sezione, si sono prese in considerazione le opzioni sui differenti temi, sulle modalità operative e le istituzioni da coinvolgere nei possibili percorsi di approfondimento sull'inclusione scolastica.

Per quanto riguarda la costituzione dell'unità di analisi, il campione è costituito dall'intero gruppo dei docenti partecipanti al corso (335) dei quali solo 295 hanno accettato di essere intervistati. Se si considera l'omogenea dislocazione delle sedi di servizio degli intervistati su tutto il territorio regionale preso in esame, emerge un quadro in grado di restituire un ampio spaccato della realtà scolastica di riferimento. Al suo interno si riscontra una suddivisione abbastanza equa fra coloro che hanno maturato esperienze d'insegnamento nella scuola secondaria di I grado (51%) e coloro che invece hanno prestato servizio nella secondaria di II grado (49%). L'età media dei corsisti è di 42,56 anni, con una deviazione standard di 5,47. Tale dato, considerando che si tratta di docenti che ancora non risultano di ruolo, conferma pienamente la peculiarità italiana che, come si riscontra nel terzo rapporto IARD 2010 (Cavalli, Argentin, 2010), vede nella scuola superiore una popolazione docente con un'età media piuttosto elevata rispetto agli altri ordini di scuola, nonché alla media europea e a quella dei paesi OCSE.

Anche la distribuzione fra i sessi è pienamente in linea con la media statistica nazionale, che indica un tasso di femminilizzazione maggiore nell'esercizio della professione docente. Il 66% del campione è, infatti, costituito da donne e il 34% da uomini. Il 98% è in possesso di laurea, solo il 2% ne risulta sprovvisto e insegna in virtù di titoli culturali che in ambito motorio, artistico, tecnico e musicale non prevedono il diploma di laurea.

Il livello d'istruzione e la tendenza alla specializzazione sono particolarmente elevati, poiché tutti posseggono ulteriori titoli oltre a quelli che danno accesso ai percorsi abilitanti all'insegnamento: l'11% dichiara una seconda laurea, il 23% ha frequentato corsi di specializzazione post-lauream, il 34% master e il rimanente 32% vanta altri titoli, non sempre direttamente correlabili allo svolgimento



della professione docente. Se la maturazione di ulteriori specializzazioni, per un verso, segna una crescita dei livelli di conoscenza e competenza dei docenti, per un altro verso non sempre è correlata alla scelta autonoma di investire culturalmente, quanto piuttosto alle difficoltà d'accesso alla professione, ove anche pochissimi punti nella valutazione dei titoli possono fare la differenza.

Sono correlabili alle difficoltà di accesso alla professione anche i sacrifici che i docenti sono disposti a compiere e i numerosi anni di precariato che sono costretti a sopportare prima dell'accesso al ruolo stabile. Meno della metà di essi, il 46%, proviene dalla medesima provincia in cui si è svolto il corso, i rimanenti viaggiano quotidianamente, dopo aver insegnato al mattino, con distanze chilometriche che oscillano tra i circa 60 km della sede extra-provinciale più vicina ai circa 200 km della sede più distante, con quasi cinque ore di viaggio giornaliero fra andata e ritorno. I dati relativi agli anni di precariato se, per un verso, confermano ancor più esplicitamente le difficoltà d'accesso al ruolo, per gli scopi più diretti della ricerca testimoniano, invece, la conoscenza dell'organizzazione e delle dinamiche dell'istituzione scolastica da parte degli intervistati: il 28% di loro dichiara di insegnare come docente di classe da oltre 10 anni, il 43% per un periodo compreso fra i 7 e 10 anni, il 19% per un periodo che oscilla fra i 5 e i 7, il 9% per un periodo compreso fra i 2 e 5 anni, e solo il 2% di loro vanta un servizio inferiore ai due anni. Qualcuno di essi, seppure con percentuali limitate e senza titoli e competenze specifiche, ha svolto servizio su posto di sostegno: il 2% degli intervistati vanta un periodo di precariato compreso fra i 7 e 10 anni, il 4% un periodo compreso fra i 2 e 5 anni, i rimanenti dichiarano di non aver mai insegnato su posto di sostegno.

2. Corso Speciale: motivazioni e difficoltà di una scelta

Si è già detto del crescente livello di istruzione e specializzazione degli insegnanti rispetto al passato e del fatto che spesso sono indotti a maturare i titoli culturali a prescindere dall'interesse reale, nella speranza che ciò possa agevolarli nell'ingresso in ruolo. Per quanto la tendenza sia pedagogicamente perlomeno discutibile, seppure umanamente comprensibile dopo anni di sacrifici, gli intervistati non mostrano alcuna difficoltà a confermarla. Alla domanda diretta su quale sia stata la principale motivazione che ha orientato l'iscrizione ai PAS, il 79% di loro risponde: «la necessità di acquisire un titolo indispensabile per "assicurare" la posizione lavorativa», il 6% ne indica la frequenza come il mero assolvimento di un obbligo formale e solo il 15% li considera un'occasione per ampliare o rinforzare le proprie competenze educativo-didattiche.

Si tratta di dati che nella loro schiettezza risultano giustificabili se si considera che i PAS sono percorsi di formazione rivolti ai docenti con contratto a tempo determinato, necessari per conseguire l'abilitazione all'insegnamento. D'altra parte, non si può però non osservare che la rincorsa generalizzata all'acquisizione dei titoli (molti degli iscritti ai PAS avevano già frequentato i TFA e durante la frequenza del corso si preoccupavano di non potersi iscrivere alla selezione per i corsi sul sostegno bandita nel contempo), in molti casi esprime una lontananza sempre più manifesta da qualsiasi dimensione vocazionale e il disagio di una professione che è percepita sempre più come impiegatizia e burocratica, con tutto

ciò che di negativo ne consegue sul piano della relazione educativa, della percezione dell'immagine pubblica della professione e della scuola (Mura, 2005). Un esempio emblematico in tal senso possono ritenersi le risposte fornite all'item n.21 del questionario nel quale si chiedeva quali fossero secondo i docenti di classe le motivazioni che spingono i colleghi a diventare insegnanti specializzati. L'81% degli intervistati ha risposto: «Diventare finalmente insegnanti di ruolo», solo l'8% ha indicato la possibilità di realizzare un desiderio vocazionale.

Proseguendo nell'indagine si è chiesto quale sia stato, secondo gli intervistati, l'atteggiamento dei dirigenti scolastici a seguito della loro comunicazione d'iscrizione ai PAS: l'8% dichiara di non averlo comunicato, il 26% dichiara che ciò è stato considerato come causa di ulteriori difficoltà organizzative, il 18% registra un atteggiamento d'indifferenza, il 32% riferisce che è stata considerata come un'occasione personale di formazione e solo il 17% è certo che il dirigente l'abbia interpretata anche come un'opportunità di crescita per l'intera scuola. I dati confermano un atteggiamento molto simile anche da parte dei colleghi con cui si lavora più a stretto contatto, il 4% degli intervistati dichiara di non averli informati della frequenza del corso, il 18% afferma che i colleghi hanno accolto la comunicazione come causa di possibili difficoltà organizzative, il 27% ha dimostrato indifferenza, il 39% l'ha intesa come un'occasione personale di formazione e solo il 12% l'ha considerata un'opportunità di crescita di cui si sarebbe potuta giovare l'intera scuola. Quelli riportati sono dati che esprimono difficoltà sui versanti della comunicazione relazionale-professionale e della condivisione culturale interna alla comunità scolastica (sia che li si riferisca al rapporto tra dirigenti e docenti sia che li si riferisca al rapporto tra colleghi) e sollecitano una profonda riflessione, poiché lasciano intendere come in molte realtà l'idea di scuola come comunità interattiva di dialogo (Bruner, 1992) e luogo di condivisione di intenti e di pratiche sia ancora una dimensione da realizzare.

Gli inconvenienti non sono mancati nemmeno sul fronte oggettivo, il 50% dei docenti sostiene di avere incontrato le maggiori difficoltà di frequenza del corso dal punto di vista organizzativo nel conciliare gli impegni scolastici della docenza mattutina con quelli scaturiti dalla frequenza pomeridiana del corso (impegno mentale a seguire discipline e linguaggi nuovi, studio in itinere, preparazione degli esami, ...), il 32% ravvisa invece le maggiori difficoltà nel conciliare distanze e orari di lavoro, mentre il 13% indica motivi familiari e personali.

Considerate le condizioni oggettive di stress a cui i docenti sono stati sottoposti con la frequenza intensiva del corso e le motivazioni addotte per l'iscrizione iniziale, una nota positiva auspicata, ma persino inaspettata nella sua coerenza espressiva, giunge in relazione alla percezione complessiva del corso, non appena concluse le lezioni che hanno riguardato l'area pedagogica: il 53% degli insegnanti ha dichiarato che considerato l'interesse suscitato durante le lezioni, si sarebbe riscritto con convinzione ai PAS, il 25% ha dichiarato che pur potendo scegliere diversamente si sarebbe comunque iscritto, il 22% ha invece affermato che si sarebbe iscritto, solo non potendo scegliere diversamente. I dati attestano un vero e proprio ribaltamento di posizione, originato dall'interesse suscitato dalle discipline pedagogiche, rispetto alla motivazione iniziale.



3. Le esperienze dei docenti tra vecchie e nuove considerazioni

Si tratta di una sezione del questionario che invita gli intervistati a riconsiderare le esperienze d'insegnamento pregresse sulla base delle conoscenze maturate a seguito delle lezioni di Pedagogia e Didattica dell'Inclusione. L'interesse per le risposte, mediato dall'analisi del costrutto di competenza (professionale personale, professionale diffusa, organizzativa e gestionale interna alla scuola) e dall'analisi dei rapporti inter-istituzionali (Leone, Moretti, 2007) è principalmente teso alla verifica, sia pur indiretta, dell'acquisizione da parte dei docenti di alcuni concetti fondamentali per le due discipline e per la qualità dell'integrazione scolastica. In tal senso, solo il 23% degli intervistati aveva qualche cognizione di Pedagogia Speciale e Didattica Speciale per averle incontrate in precedenti percorsi di formazione. Nel contempo e per un altro verso, l'esame delle medesime risposte lascia emergere problematiche e dinamiche abbastanza significative per la scuola secondaria, considerato che i docenti intervistati vantano un'esperienza personale pluriennale, articolata e composita, riguardante tutti gli ambiti disciplinari e che operano su un centinaio di scuole rappresentative dell'intero territorio regionale.

Riflettendo sulla dimensione professionale personale, relativamente alla qualità dei processi d'integrazione osservati e posti in essere, il tema della mancanza di competenze generali su tali processi, unitamente a quello strettamente correlato delle competenze progettuali-organizzative e metodologico-didattiche, raccoglie il 61% delle risposte, a testimoniare la consapevolezza da parte dei docenti di una scarsa preparazione culturale e di una sensazione altrettanto deficitaria di autoefficacia relativamente all'accoglienza e alla valorizzazione delle diversità. Si tratta di difficoltà e vissuti preoccupanti che ostacolano il dispiegarsi pieno della professione, poiché incidono negativamente nella relazione didattica educativa con gli allievi e nell'attivazione di rapporti collaborativi con i colleghi specializzati, le famiglie e gli operatori socio sanitari, nel momento in cui la principale sfida per la scuola è invece quella di essere pienamente inclusiva.

Una conferma e una generalizzazione delle difficoltà anzidette e delle possibili conseguenze sul piano istituzionale giunge purtroppo dall'analisi delle competenze diffuse: il 17% degli intervistati afferma, infatti, che il progetto d'inclusione è, indubbiamente, presente nel POF, ma è ritenuto dagli stessi docenti e dal dirigente scolastico un mero atto burocratico, il 30% dei docenti afferma che la progettazione e gestione del PEI sono sempre delegate all'insegnante specializzato, il 22% segnala la mancanza d'integrazione tra la progettazione di classe e il PEI, un altro 20% dei docenti denuncia l'utilizzo limitato di metodologie diversificate di lavoro didattico.

La situazione non sembra migliorare se si rivolge l'attenzione alle condizioni organizzative e gestionali interne alle scuole, il 20% dei docenti lamenta improvvisazione e scarso coordinamento nell'affrontare le problematiche dell'inclusione, il 21% conferma quanto già asserito in relazione alle competenze diffuse sulla compilazione burocratica della documentazione, il 33% dichiara l'assenza di qualsiasi iniziativa di formazione sui temi della disabilità e delle difficoltà d'apprendimento, i rimanenti docenti sottolineano la scarsità di risorse economiche (10%), la mancata attivazione e/o l'inconcludenza operativa dei GLI (8%), l'as-

senza di indicatori di qualità dell'inclusione (9%), solo l'1% dei docenti ritiene che non sussistano inconvenienti.

Sul piano dei rapporti tra scuola e altri enti istituzionali le difficoltà che, invece, preoccupano maggiormente i docenti sono quelle relative alla costruzione di un linguaggio comune (32%) e alla scarsa disponibilità degli operatori e delle istituzioni a co-progettare e condividere insieme iniziative e progetti, a valutarne congiuntamente gli esiti (52%); preoccupano anche lo scarso riconoscimento da parte dell'istituzione d'appartenenza degli impegni assunti dagli insegnanti (10%) e l'eccessiva quantità di tempo richiesta dalle collaborazioni istituzionali (4%).

È in una simile situazione di contesto che nel ripensare anche all'azione didattica svolta in prima persona con gli alunni in situazione di disabilità e/o difficoltà d'apprendimento l'11% degli intervistati afferma che di essi si è sempre occupato il docente di sostegno e che fra i colleghi non si è mai discusso dei temi dell'inclusione, il 13% dichiara di aver fatto quanto era nelle possibilità personali pur essendosi ciò rilevato insufficiente per l'alunno, il 24% sostiene di essersi documentato autonomamente circa le possibili scelte educative didattiche da realizzare, il 46% asserisce di aver co-progettato e condiviso gli interventi da realizzare. I docenti rimanenti affermano di non aver mai incontrato nella loro esperienza d'insegnamento alunni con disabilità (3%) o quando ciò è successo di essersi adeguati alle scelte effettuate dai colleghi pur non condividendole a pieno.

Pur senza particolari commenti, per gli esperti del settore educativo l'eloquenza di quanto riportato è auto-evidente sia rispetto ai vissuti, al clima e alle competenze personali e diffuse nella scuola sia rispetto alla complessità e problematicità delle questioni che dalla loro analisi scaturiscono. Nell'allarmante essenzialità del loro portato i dati, per certi versi sconcertanti se si riflette sul fatto che i processi di integrazione scolastica sono attivi da circa trent'anni anche nella scuola superiore, fanno emergere questioni in parte note perché affiorate anche nelle precedenti ricerche citate e temi esplorati e approfonditi a più riprese nella letteratura pedagogica speciale (Caldin, 2001; Canevaro, 2007; Cottini, 2004; d'Alonzo, 2008; de Anna, 1998, 2014; Gelati, 2004; Montuschi, 1997; Pavone, 2004). Quel che risulta del tutto inedito e insolito è che tali problematiche siano ravvisate e denunciate dagli insegnanti di classe, e che perché ciò accadesse sia risultata sufficiente la sensibilizzazione sui temi dell'inclusione, operata con i pochi crediti disponibili per gli insegnamenti di Pedagogia e Didattica dell'Inclusione. Ne scaturisce l'urgenza di un'analisi davvero critica delle modalità con cui effettivamente si realizzano i processi d'integrazione nella scuola e di un ripensamento altresì radicale della formazione iniziale e in servizio di tutti gli insegnanti sui temi della disabilità, poiché come si vedrà anche nel prossimo paragrafo, a partire dall'incontro con alcune discipline si può far acquisire ai docenti un *habitus* culturale e professionale che, qualificando la professione sul versante della Pedagogia e della Didattica Speciale, agisce migliorandola anche sul versante della Didattica Generale e ordinaria e dunque della qualità complessiva dell'inclusione scolastica.



4. Pedagogia e Didattica dell’Inclusione: due discipline insolite per gli insegnanti di classe

La Pedagogia e la Didattica dell’Inclusione, meglio conosciute con i termini di Pedagogia e Didattica Speciale, sono due discipline accademiche fino a pochissimo tempo fa assai poco note ai docenti della scuola italiana, a meno che non si faccia riferimento agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno, che da sempre ne coltivano lo studio nel loro percorso formativo. Per gli altri insegnanti di ogni ordine e grado di scuola solo le recentissime indicazioni della L. n. 249/2010 ne prevedono, sia pure con modalità molto differenti, lo studio nei percorsi di formazione professionale di tutti i docenti.

Pertanto, anche il 58 % degli insegnanti frequentanti i PAS afferma di non aver mai sentito il nome delle due discipline prima dell’inizio del corso, solo l’8% afferma di averle incontrate nel percorso di studi iniziale e il 15% nei percorsi di aggiornamento e formazione in servizio, il rimanente 18% sostiene di averne sentito parlare in qualche occasione dai colleghi o dal collega specializzato.

Ciò che più interessa è però che i contenuti dei due insegnamenti abbiano incontrato un gradimento quasi unanime, il 97% dei docenti dichiara infatti che essi hanno corrisposto alle loro esigenze formative secondo giudizi che oscillano tra il sufficiente (16%), buono (56%) e ottimo (26%). Scandagliando ulteriormente in relazione alle due discipline, per sondare la percezione di pertinenza dei corsi circa i contenuti proposti e la possibilità concreta che essi potessero incidere, oltre che nella loro formazione complessiva, nel miglioramento effettivo del lavoro didattico quotidiano, ancora una volta il 97% di essi conferma tale possibilità con giudizi che sostanzialmente riconfermano il dato precedente e oscillano tra il sufficiente (15%), buono (53%) e ottimo (29%).

Considerata la crucialità della tematica per il miglioramento della qualità complessiva della didattica scolastica e l’importanza delle risposte dei docenti di classe per suffragare, ancor più sulla base di dati concreti, quanto i pedagogisti speciali affermano già da tempo circa l’importanza degli insegnamenti della Pedagogia e della Didattica dell’Inclusione nella formazione iniziale di tutti i docenti, si è insistito ancora sul tema domandando in che maniera le riflessioni e le competenze realizzate nei corsi relativi alle due discipline si integrassero con le conoscenze/competenze relative alle rispettive discipline d’insegnamento: il 23% dei docenti le ha giudicate come un approfondimento e completamento della didattica disciplinare, il 37% le ha considerate pregne di strumenti utili per risolvere problemi educativi particolari e il 39% ne ha sottolineato l’utilità per l’orientamento del discorso didattico generale.

Si tratta di dati che lasciano emergere inequivocabilmente l’apprezzamento e la piena soddisfazione dei docenti circa i contenuti d’apprendimento veicolati dai due insegnamenti percepiti come funzionali alla formazione culturale complessiva della professionalità docente e altresì utili e spendibili per migliorare qualitativamente e complessivamente la didattica generale ordinaria. Ancora, sono dati che giustificano e lasciano comprendere altrettanto pienamente il ribaltamento delle motivazioni iniziali di cui si è detto a conclusione del paragrafo 3, e il desiderio espresso da parte dei docenti-corsisti di ulteriori approfondimenti disciplinari e contenutistici. In particolare, i docenti segnalano prioritario inte-

resse per l'approfondimento dei temi inerenti alla progettazione inclusiva sia in relazione alla didattica disciplinare (26%) sia alla didattica generale (24%), risultano altresì interessati ai temi dell'organizzazione del lavoro di rete finalizzato a ridurre le condizioni di disagio e di disabilità (16%), all'approfondimento delle conoscenze relative agli aspetti relazionali e comunicativi più idonei a connotare la professionalità docente (14%), all'acquisizione di conoscenze/competenze relative a specifiche situazioni di difficoltà e/o disabilità (14%).

5. Pedagogia e Didattica dell'inclusione: conoscenze/competenze "spendibili" nella didattica ordinaria e nella quotidianità delle relazioni e delle pratiche scolastiche

L'esiguità del tempo disponibile per i singoli insegnamenti (15 ore) ha costretto i docenti titolari dei corsi ad una selezione drastica dei temi e degli argomenti che costituiscono il patrimonio scientifico e culturale delle due discipline e non ha certo favorito l'approfondimento delle tematiche presentate durante le lezioni, ma ciò non ha impedito ai corsisti di maturare nuovi apprendimenti ed esprimere il personale apprezzamento per ciascuna di esse. Relativamente alla Pedagogia dell'Inclusione, il tema del Progetto di vita e delle sfide per il futuro dell'inclusione è stato considerato professionalmente il più interessante dal 49% dei docenti. L'alto livello di gradimento della tematica appare perfettamente in linea con il messaggio di "coscientizzazione culturale e sociale", prima ancora che "professionale", che si voleva comunicare a docenti che nella maggior parte dei casi non aveva mai incontrato la disciplina, come anche con le problematiche e le preoccupazioni che in particolare i docenti della scuola secondaria, sentono incipienti per l'imminente ingresso nella vita adulta dei propri studenti. La tematica che ha invece preso in esame i differenti modelli interpretativi della disabilità, in relazione alle condizioni di vita sociale e all'evoluzione storico-scientifica della documentazione internazionale, è stata considerata professionalmente la più interessante dal 21% dei docenti, mentre il 15% di essi ha espresso apprezzamento per la ricostruzione e l'analisi degli sviluppi storico-tematici della Pedagogia Speciale. Anche il tema della ricostruzione storica dei processi scolastici e sociali che in Italia hanno originato e sviluppato i processi d'inclusione è risultato gradito all'8% dei docenti e così pure l'analisi degli aspetti normativi e legislativi che hanno accompagnato e promosso i processi inclusivi (6%).

Per quanto concerne la Didattica dell'Inclusione il 35% dei docenti ha ritenuto professionalmente più interessante il tema delle conoscenze/competenze didattiche necessarie a rispondere in maniera qualificata alle esigenze degli alunni che manifestano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o Bisogni Educativi Speciali (BES). Il dato percentualmente significativo può spiegarsi anche in riferimento alle problematiche didattiche, documentali e organizzative a cui le scuole e i docenti di classe cercano di rispondere nel periodo più recente, a seguito del varo normativo delle disposizioni riguardanti gli alunni che manifestano DSA (L. n. 170/2010, D.M. n. 5669/2011) o BES (Dirett. 27 dic. 2012, C.M. n. 8/2013, Nota prot. 1551/2013). Nel caso specifico, infatti, la normativa non prevede figure specialistiche, sollecita piuttosto tutti i docenti all'esercizio professionale di cono-



scienze/competenze di ordine metodologico-didattico che palesemente scaturiscono dall'incontro tra i saperi della Didattica Speciale e quelli della Didattica Generale. Anche il tema delle differenti dimensioni emotivo-relazionali e motivazionali implicate nei processi di apprendimento, ignoto alla quasi totalità dei corsisti, per la generalizzabilità e strategicità delle indicazioni riferibili alla maggior parte degli alunni e soprattutto perché condizione propedeutica irrinunciabile per l'attivazione di qualsiasi processo d'apprendimento e di ogni possibile clima inclusivo, è risultato il più gradito al 30% dei docenti. Il 25% di essi, invece, in stretta correlazione con le problematiche relative alla costruzione di un personale progetto di vita anche per l'alunno in situazione di disabilità, ha ritenuto di fondamentale interesse professionale la tematica dell'orientamento formativo e della qualità della didattica inclusiva. Altresì interessante è risultata per il 6% dei docenti la riflessione didattica sulla costruzione degli strumenti di programmazione (PEI, PDF) e l'analisi dei quadri teorici sottesi alla Didattica dell'Inclusione (4%).

Per entrambe le discipline si è trattato di un gradimento effettivo che ha consentito di maturare conoscenze e competenze che ad avviso dei corsisti possono incidere e modificare realmente le modalità con cui essi interpretano e realizzano la professione nella quotidianità. In particolare, a prescindere dalla presenza di allievi in situazione di disabilità, il 30% dei docenti dichiara che i contenuti appresi durante le lezioni consentono una più approfondita analisi e comprensione del contesto educativo e organizzativo in cui si opera, per il 29% di essi permettono di cogliere con maggiore consapevolezza le dinamiche comunicative e relazionali implicate nel contesto educativo. Il 19% ritiene, invece, di aver maturato, a seguito dei corsi, maggiori competenze di relazione, collaborazione e mediazione che gli saranno utili nel dispiegarsi dei rapporti professionali con i differenti attori coinvolti nel processo di inclusione (scuola, famiglie, servizio, territorio). Il 22% dei docenti asserisce, invece, di aver maturato conoscenze/competenze utili a svolgere una più attenta analisi dei processi di inclusione compresa l'elaborazione e utilizzazione dei materiali progettuali, documentali e valutativi necessari.

Alla luce dei dati che nel paragrafo 3 attestavano le difficoltà comunicative e relazionali interne al corpo docente appare altresì significativo, in termini di trasferibilità didattica e creazione di una scuola pienamente inclusiva, l'ottimismo con cui il 31% dei corsisti ritiene che una volta concluso il corso possa condividere con i propri colleghi della scuola d'appartenenza le conoscenze relative alla costruzione di un clima relazionale positivo e prosociale in classe apprese durante lo svolgersi delle lezioni di Pedagogia e Didattica dell'Inclusione. Allo stesso modo il 32% di essi ritiene di poter condividere con i colleghi linguaggi e consapevolezze utili alla creazione di una rete dialogica funzionale all'attivazione/realizzazione dei processi inclusivi. Il 28% si sente disponibile ad integrare la progettazione di classe con quella individuale degli alunni in situazione di disabilità, condividendo la progettazione e gestione del PEI/PDP.

È sulla base delle nuove consapevolezze maturate durante le lezioni di Pedagogia e Didattica dell'Inclusione che i docenti di classe scoprono dunque la trasferibilità dei contenuti e delle metodologie didattiche e organizzative delle due discipline nella didattica ordinaria e che, interrogati su quali aspetti ritengano prioritari per la realizzazione di una scuola pienamente inclusiva, affermano che tutti gli insegnanti devono avere competenze pedagogico didattiche nell'ambito dei processi d'inclusione (37%) e che bisogna prevedere percorsi di formazione

obbligatoria in itinere per tutti i docenti (32%). Ancora, il 12% di essi ritiene che i contenuti disciplinari inerenti ai processi d'inclusione dovrebbero prevedersi in tutti i curriculum di laurea. Si tratta di dati che per valore culturale d'indirizzo possono essere sommati e che raggiungendo oltre l'80% testimoniano, per la prima volta in una ricerca italiana, come anche per gli insegnanti di classe sia irrinunciabile la formazione sui temi dell'inclusione e come gli stessi docenti di classe abbiano ben compreso che i processi inclusivi non siano delegabili a figure specialistiche e possano invece realizzarsi solo attraverso la formazione di tutti i docenti e l'interazione fra tutte le componenti scolastiche.

In tal senso, risulta altresì significativo il fatto che, per la realizzazione del miglioramento qualitativo dei processi d'integrazione, solamente il 2% di essi ritenga prioritario l'aumento delle ore di sostegno. Rispetto alla stessa problematica, diversamente da quanto proposto nel recente e sempre ricco dibattito scientifico, è da rilevare che un altro 2% ritiene auspicabile la creazione di docenti iperspecialisti sui temi dell'inclusione che eroghino consulenze agli altri docenti.

6. Modalità, luoghi e temi della formazione inclusiva

I dati riportati nella parte conclusiva del paragrafo precedente trovano un'ulteriore conferma e rinforzo nelle dichiarazioni circa il ruolo che gli intervistati ascrivono alla Pedagogia e alla Didattica dell'Inclusione, poiché ancora una volta oltre l'80% degli insegnanti di classe, dopo averle praticate nei PAS, ne dichiara la fondamentale importanza per i percorsi di formazione della professionalità docente. Il 54% di essi asserisce, infatti, che sarebbero da inserire come insegnamenti ricorrenti nella formazione in itinere di ogni docente, il 33% ritiene che debbano essere poste come insegnamenti di base nella formazione iniziale di ogni docente. Solo l'11% ritiene che possano considerarsi opzionali nella formazione iniziale dei docenti e il rimanente 2% ritiene che siano da attivare solo nei percorsi di abilitazione.

Sulla scorta di tale apprezzamento per le due discipline e dei livelli di consapevolezza metodologico didattico conseguiti dai docenti già durante la frequenza dei corsi, sia pure incidentalmente, ma a più riprese, durante lo svolgimento degli stessi, si è fatto riferimento all'opportunità/necessità di sviluppare percorsi di formazione e aggiornamento continuo delle conoscenze/competenze sulle tematiche dell'inclusione, come condizione inderogabile di maturazione della professionalità. Pertanto, nella parte conclusiva del questionario si è tornati sull'argomento chiedendo loro di esprimersi circa le modalità più consone per proseguire il percorso di formazione: il 64% degli intervistati, ribadendo quanto già espresso circa la necessità di formazione di tutti i docenti, ritiene opportuno lo svolgimento di appositi moduli sulle differenti tematiche che vengano riconosciuti e si qualificano come formazione in servizio, il 18% si dichiara disponibile anche alla frequenza di Master specialistici, mentre l'11% individua la possibilità di proseguire nella formazione attraverso la partecipazione a workshop e forum tematici.

Per quanto concerne le attività di progettazione e gestione dei percorsi di formazione, secondo il 51% dei docenti dovrebbe essere l'Università a farsene ca-



rico, avendo al suo interno risorse umane, mezzi e strumenti qualificati, mentre per il 48% di essi potrebbero essere anche le scuole a curare la formazione.

Intervistati anche su quali aspetti avrebbero gradito approfondire in un eventuale e ulteriore percorso di formazione sui processi inclusivi i docenti di classe hanno indicato quali temi di prioritario interesse: la metodologia e Didattica dell'Inclusione (30%), la didattica disciplinare in chiave inclusiva (30%), l'approfondimento degli argomenti e di particolari aspetti già trattati durante il corso (33%), la conoscenza di argomenti e contenuti inediti (7%).

Conclusioni

Solo pochi mesi or sono veniva rilevato che in Italia, nonostante i quasi quarant'anni di esperienza già maturata nell'ambito dei processi d'integrazione scolastica, la ricerca non aveva ancora svolto indagini sufficienti a restituire conoscenze e dati compiuti circa l'entità e le dinamiche del fenomeno nelle sue molteplici dimensioni (Ianes, 2014). Pur precisando che alcuni settori (scuola dell'infanzia e primaria, insegnanti specializzati, metodologie didattiche) sono indubbiamente oggetto d'attenzione scientifica più di altri, non si può misconoscere la correttezza complessiva dell'analisi svolta. Fra i settori scolastici e gli ambiti più lontani e meno indagati dalla ricerca vanno certamente individuati la scuola media superiore di I e II grado, come anche i livelli di conoscenza e i vissuti dei docenti curricolari in relazione allo svolgersi dei processi d'integrazione. Il presente studio ha inteso contribuire a sanare, almeno in parte, tale *gap* e, capovolgendo i termini d'indagine maggiormente utilizzati finora, ha preso in considerazione queste due realtà. Si è trattato di un lavoro estremamente stimolante proprio per la carenza di dati comparativi: l'indagine ha isolato la voce degli insegnanti di classe sul tema dell'inclusione e, dopo averli sostenuti nel prendere piena coscienza delle loro responsabilità rispetto ai processi inclusivi, li ha stimolati mediante un questionario di ricerca ad esplicitare la percezione che essi nutrono della loro condizione culturale e formativa rispetto a tale tema e alle modalità attraverso le quali il processo inclusivo si realizza nella quotidianità del fare scuola.

La ricerca ha messo in evidenza come i circa 300 docenti frequentanti il corso di formazione siano suddivisi abbastanza equamente fra i due ordini di scuola considerati (media di I grado e II grado) e come gli stessi possano considerarsi un campione rappresentativo per età, genere e livello d'istruzione della popolazione italiana di riferimento. Ancora, in linea con il terzo rapporto IARD (2010), si sottolinea la crescente specializzazione degli insegnanti, manifestata attraverso la tendenza all'accumulo dei titoli utili all'accesso alla professione e al superamento delle difficoltà ad esso correlate, testimoniate nel campione d'indagine da un'età media di servizio pre-ruolo di circa 10 anni. Conformemente con quanto appena affermato, la motivazione espressa da parte dei più, in relazione alla frequenza del corso, risultata essere «la necessità di acquisire un titolo indispensabile per "assicurare" la posizione lavorativa». Come già evidenziato nel corso dell'esame dei dati, ne scaturisce il rischio di perdita di qualsiasi elemento vocazionale ed epistemofilo per la professione a favore della strumentalizzazione del proprio percorso formativo per l'ottenimento della sicurezza occupa-

zionale. Specularmente la stessa amministrazione scolastica, rappresentata nella fattispecie dai dirigenti e dai colleghi docenti, nella percezione dei corsisti, sembra considerare la formazione come un fatto “privato”, avulso dal più generale interesse socio-pedagogico che invece l’istituzione dovrebbe “curare” e “sostenere”. In tale frangente, risulta più che mai degno di nota che la quasi totalità del campione, non appena concluse le lezioni di area pedagogica, in particolare quelle di Pedagogia e di Didattica dell’Inclusione, si sia rimotivato tanto da riconoscere e avvalorare il percorso appena intrapreso esprimendo nei suoi confronti un giudizio estremamente positivo.

L’incontro con i contenuti delle due discipline ha assunto per i docenti un valore euristico che li ha portati a “rileggere” tanto le competenze professionali personali, quanto quelle relative al sistema scuola, per realizzare processi inclusivi qualitativamente significativi. Ne è scaturita un’analisi critica da parte degli stessi corsisti che, se da un lato ha evidenziato elementi in parte già noti alla ricerca per averli indagati attraverso gli insegnanti specializzati (debolezza delle competenze progettuali-organizzative e metodologico-didattiche dei docenti di classe, burocratizzazione degli adempimenti e degli strumenti didattici, delega delle responsabilità integrative agli insegnanti specializzati, mancanza d’integrazione tra PEI e progettazione di classe, etc...), dall’altro ha testimoniato un’insolita e piena assunzione di consapevolezza circa la contitolarità e la corresponsabilità nella realizzazione dei processi inclusivi anche da parte degli stessi docenti di classe. Si tratta di risultati estremamente significativi se si considera che sono state sufficienti poche ore d’insegnamento per produrli. Per quanto concerne le criticità di sistema emerge chiaramente l’esigenza di monitorare la realizzazione dei processi inclusivi e di definire ed introdurre standard qualitativi atti a garantire a livello nazionale l’efficacia di funzionamento e d’“azione” delle istituzioni scolastiche. Sul versante dei docenti di classe risulta altresì palese l’esigenza di “ripensare” e “risignificare” la professione docente attraverso percorsi di formazione iniziale e continua che consentano a tutti i docenti di acquisire conoscenze e competenze sui temi della disabilità e dell’integrazione.

Il portato degli apprendimenti disciplinari maturati nell’incontro con la Pedagogia e la Didattica dell’Inclusione si è altresì rivelato nella percezione espressa dai corsisti della piena corrispondenza fra i contenuti d’insegnamento e i loro bisogni formativi. I docenti hanno inoltre sottolineato come gli apprendimenti conseguiti possano effettivamente migliorare, oltre che la loro formazione culturale e professionale complessiva, le pratiche inclusive e quelle relative alla Didattica Generale. In particolare, i temi specifici delle due discipline (modelli interpretativi della disabilità, PEI, PDF, progetto di vita, competenze metodologico-didattiche specialistiche riferibili ai bisogni educativi speciali, etc...), unitamente ai più generali contenuti e dimensioni dell’insegnamento/apprendimento (aspetti emotivo-relazionali e motivazionali, orientamento formativo, progettazione) sono stati considerati riferimenti fondamentali per il processo educativo-didattico di tutti gli alunni e per una più profonda comprensione del contesto professionale in cui i docenti operano.

Si tratta di dati che attestano quanto lo studio della Pedagogia e della Didattica dell’Inclusione sia fondamentale per la formazione di tutti i docenti e non solo di quelli specializzati e come i contenuti e le metodologie delle due discipline siano trasferibili nella didattica ordinaria, realizzando il principio di “speciale normalità”



di tutti gli allievi. La contaminazione tra Didattica Speciale e ordinaria, migliora, infatti, quest'ultima, consentendole di evolvere verso forme più inclusive. Come già evidenziato, perché ciò avvenga è però necessario un forte impegno nella formazione iniziale e continua degli insegnanti, nella consapevolezza che i processi d'inclusione elevano indubbiamente la qualità dell'organizzazione complessiva dell'insegnamento e dell'istituzione scolastica, ma ciò è realizzabile solo se migliora il livello di conoscenza, competenza e professionalità di tutto il corpo docente.

Riferimenti bibliografici

- Avalos B. (2011). The teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avramidis A., Bayliss P., Burden R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis A., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Binanti L., Tempesta M. (Eds.). (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bjekic D., Vucetic M., Zlatcic L. (2014). The teacher Work Motivation Context of In-service education Changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 557-562.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. (Eds.). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (Eds.). (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cavalli A. (Ed.). (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A. (Ed.). (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli A., Argentin G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Cenerini A., Drago R. (Eds.). (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L., Ianes D. (2007). *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (1976). *Funzione docente*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Day C., Calderhead J., Denicolo P. (1993). *Research on teacher thinking: towards understanding professional development*. London: The Falmer Press.
- De Anna L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Debesse M., Mialaret G. (1979). *La funzione docente*. Roma: Armando.
- Di Vita A. M., Pepi Amenta A. M. (1983). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo*. Teramo: Giunti&Lisciani.

- Erdas F. (1991). *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma: Armando.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gherardini P., Nocera S., AIPD. (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di Qualità*. Trento: Erickson.
- Goodlad (1991). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodson I. F., Hargreaves A. (Eds.). (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Heidrun D., Zambrotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Laneve C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Leone A., Moretti G. (Eds.). (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*. Cagliari: CUEC.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Mura A. (2005). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2007). Tra passato e presente: l'identità professionale dell'insegnante specializzato. In A. Leone, G. Moretti (Eds.), *Formazione continua e ricerca nell'Università* (pp. 71-98). Cagliari: CUEC.
- Pavone M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2007). La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 159-183). Trento: Erickson.
- Piazza V. (1996). *L'insegnante di sostegno: Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*. Trento: Erickson.