

Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con “bisogni educativi speciali” in Italia

The inclusion of “special educational needs” pupils. A critical assessment

Mirca Montanari

Università degli Studi di Urbino/mirca.montanari@uniurb.it)

This article presents the synthesis of a research path concerning the inclusion of pupils with “special educational needs” in the Italian primary school. The project refers to the inclusive paradigm, promoted by Pedagogy and Special Education, which prompts one to consider, realize, rethink, and renovate instruments, languages, attitudes, ideas, and educational-didactic proposals to read the differences and diversities of each and every one as special modalities of placing oneself in the current, diversified and complex contexts of life. Through the careful comparative investigation of the “special educational needs” pupils attending three unified schools (“istituti comprensivi statali”) in central Italy, this explorative research aims at surveying the presence and/or scarcity of the rates of scholastic inclusion in relation to some of the main indicators, such as socialization, accessibility, obstacles/barriers and facilitating agents, processes of learning, relational dynamics in the classroom, educational-didactic strategies, evaluation criteria, according to a non-medicalizing perspective capable of activating specialized and curricular teachers in the reduction of the handicap.

Key-words: inclusion, special educational needs, inclusive education, primary school, research project

abstract

Esiti di ricerca 351

a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie

1. Il paradigma delle differenze e delle diversità nell'attuale scenario scolastico

I complessi contesti sociali, economico-politici, culturali ed educativi che attualmente caratterizzano la nostra epoca definita, da alcuni autori, delle “passioni tristi” (Benasayag, Schmit, 2013; Benasayag, 2016), influenzata dai consumi, dalla fluidità e dal diffuso e pervasivo dominio dei linguaggi tecnologico-informatici, incidono fortemente sugli sviluppi e sulle prospettive di senso delle scienze dell’educazione e della Pedagogia Speciale, condizionando le teorie e le buone pratiche educativo-didattiche orientate in ottica inclusiva (Caldin, 2019; de Anna, 2012, 2014). Al fine di “leggere” ed interpretare la pluralità e la complessità delle nuove emergenze educative e dei nuovi bisogni formativi, *speciali e non*, è auspicabile che i docenti, curricolari e specializzati, acquisiscano rinnovate competenze educative derivate dalle molteplici e significative occasioni di apprendimento esistenti nel corso della vita dell’individuo (*Lifelong Learning Programme*) (OECD, 2016) e nei suoi diversi momenti evolutivi (Treille, 2011) in nome della fondamentale necessità di “imparare ad imparare” (*Learning to Learn*) (EU, 2016). Siamo di fronte a nuove forme di “sociopatia” (Galimberti, 2018), a nuovi disagi (Barone, 2011), a diversificati ed eterogenei «bisogni educativi speciali» («BES») che abitano, attualmente e sempre di più, il panorama scolastico e socio-culturale, riconducibili a fenomeni di disagio emotivo-relazionale, psichico, a nuove povertà economiche e a forme di analfabetismo affettivo-emotivo che, certamente, richiedono un’adeguata risposta anche nell’attuale contesto scolastico, interrogando l’educazione inclusiva. Se tradizionalmente le categorie di diversità ampiamente riconosciute erano riferite alle situazioni di deficit, disabilità, handicap, svantaggio socio-culturale, recentemente ci troviamo di fronte ad uno scenario altamente complesso all’interno della scuola democratica (Spadafora, 2018) ed inclusiva, nella quale *ogni* docente deve sapersi muovere con competenza, professionalità ed efficacia dal punto di vista pedagogico-didattico, oltre che umano e relazionale, al fine di superare ogni forma di esclusione e di emarginazione, per promuovere cittadinanza attiva, piena partecipazione, equità formativa ed appartenenza di *tutti* gli alunni, come sostenuto, sia nei documenti internazionali (Unesco, 2015) che nella Riforma della Buona Scuola (Legge 107, 2015). L’introduzione di elementi di natura socio-ambientale e culturale, che possono generare discriminazioni ed esclusioni, ha contribuito ad ampliare la vasta platea di alunni con «BES» che necessitano di risposte formative personalizzate e differenziate (Gaspari, 2014; d’Alonzo, 2016), mirate e contestualizzate, nonché dell’adozione di approcci didattici flessibili, del superamento di modelli organizzativo-metodologici uniformi e lineari, del consolidamento di processi di apprendimento in grado di offrire risposte funzionali ed efficaci per *tutti* e per *ciascuno* alunno (Carta di Lussemburgo, 1996), a garanzia di un diffuso e sostanziale successo formativo. L’educazione alla “lettura” della complessità e della diversità richiede, quindi, una forte rivisitazione critica degli interventi educativo-didattici realizzati dalla Pedagogia e dalla Didattica speciale nella prospettiva della legittimazione di una scuola intesa come democratico orizzonte inclusivo (Ianes & Canevaro, 2016), in grado di accogliere la sfida delle diversità e delle “differenti” caratteristiche individuali, centrata sulla possibile e condivisa co-costruzione di itinerari e di azioni progettua-



li scolastiche ed extrascolastiche finalizzate a favorire l'inclusione di *tutti* e di *ciascun* alunno, a prescindere dell'esistenza di ostacoli, barriere e risorse a supporto oppure a negazione della piena partecipazione di *ogni* alunno ai processi di socializzazione, apprendimento e comunicazione, ecc.

2. L'inclusione scolastica: recenti normative e modelli

Il modello di classificazione «ICF» (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, 2002) individua, nel contesto socio-culturale di appartenenza, un determinante fattore per lo sviluppo delle condizioni di salute e *ben-essere* di ogni individuo. Tale prospettiva viene recepita dalle interessanti Linee Guida emanate dal Miur nel 2009 che affermano il principio della piena dignità di ogni soggetto superando la riduttiva visione medicalistica focalizzata sul deficit della persona con disabilità. Il nuovo sguardo sulla disabilità proposto dall'«ICF» tende ad offrire una visione globale e dinamica (funzioni, strutture, attività e partecipazione) della persona e non della malattia, puntando al pieno sviluppo delle sue abilità, nel pieno rispetto della complessità dell'esperienza umana, costituita da dimensioni fisiche, psicologiche, emozionali e relazionali rapportate ai contesti personali e ambientali esistenti in ambito scolastico e nel più ampio contesto formativo. Nello specifico, la prospettiva inclusiva, riferendosi a *tutti* gli alunni e non solo a quelli con deficit o in situazione di disabilità, si pone l'obiettivo di trasformare le culture, le politiche e le pratiche scolastiche al fine di garantire pari opportunità a *tutti* e a *ciascuno*, nel pieno riconoscimento e nell'efficace valorizzazione delle differenze-diversità mediante l'individuazione e il potenziamento delle strategie educativo-didattiche ed organizzative enunciate nei concetti chiave dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014; Demo, 2017), uno dei più rappresentativi "strumenti" inclusivi. Nel sostenere un processo di trasformazione delle politiche educative mediante un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario, l'*Index* sostiene con fermezza la definizione di ostacoli all'apprendimento, alla partecipazione e ribadisce il potenziamento di tutte le risorse esistenti per sostenere l'inclusione delle diversità comprendendo il concetto di "bisogno educativo speciale". Quest'ultimo va interpretato adeguatamente, evitandone una lettura-interpretazione svalorizzante, simile ad un'etichettatura diagnostica con la conseguente ed implicita riduzione delle attese educative nei confronti degli alunni con «BES». Il concetto di educazione inclusiva è stato recentemente ripreso anche dall'orientamento culturale dell'*Universal Design* che, nell'accettare i limiti e nel tentare di ridurre gli ostacoli posti dalla condizione di disabilità, chiarisce le condizioni atte a rimuovere le barriere di varia natura esistenti nei molteplici contesti socio-culturali e relazionali di appartenenza. Da tale originale prospettiva nasce l'idea della progettazione universale dell'apprendimento, secondo l'approccio psico-pedagogico *Universal Design for Learning* (UDL) o *Progettazione universale per l'Apprendimento* (PUA), che promuove nel sistema scolastico la progettazione di ambienti fisici e ben strutturati per migliorare le esperienze di *tutti* e di *ciascun* alunno. Applicare il concetto di accessibilità (Mura, 2016) ai contesti dell'apprendimento, tuttavia, è un processo ben più complesso, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano

attività delicate e differenti rispetto alla progettazione e alla costruzione di semplici *topos* architettonici (Catalfamo, 2017). Per quanto riguarda le politiche inclusive nel nostro Paese, il recente Decreto legislativo 66/17, avente come oggetto la “Promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, pone particolare attenzione ai contesti educativi di qualità e allo sviluppo di un paradigma culturale capace di configurare uno scenario scolastico “maturo” che garantisca una reale inclusione in classe degli allievi con disabilità (Dovigo, Favella, Pietrocarlo, Rocco, Zappella, 2016). In un’ottica critica, è possibile evidenziare il permanere di una “lettura” eccessivamente medico-specialistica (Bocci, 2019) riguardante le procedure di certificazione e di documentazione del processo di inclusione che risulta ancora scarsamente compatibile con la filosofia di fondo dei processi inclusivi. Come giustamente sostenuto da P. Gaspari (2017, p. 59):

lo sguardo pedagogico contro il pericolo del riduzionismo medicalizzante va *oltre* la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti.

3. Gli alunni con “BES” e la didattica speciale in ottica inclusiva

354

La scuola di oggi, nel contribuire all’affermazione dell’educazione inclusiva volta alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento della diversità di ogni persona nel suo percorso evolutivo, alla riduzione dell’handicap (Canevaro, 1999), ovvero delle barriere, degli ostacoli favorenti emarginazione, isolamento, inaccessibilità dei micro e macro contesti socio-culturali (D’Alessio, 2011), tende ad operare un radicale cambiamento culturale, educativo, didattico ed istituzionale, a compiere una profonda revisione delle scelte e delle soluzioni a livello pedagogico-didattico, valutativo ed organizzativo destinate agli alunni *tutti*, non solo a quelli che manifestano particolari bisogni, esigenze e fragilità (Caldin, 2018). La creazione di favorevoli condizioni per la realizzazione di una scuola di qualità attenta alla pluralità e alla diversità dei bisogni formativi di *tutti* e di *ciascun* alunno prevede l’ideazione, la realizzazione e la valutazione di interventi educativo-didattici inclusivi sorretti dalla progettazione intenzionale e consapevole, dalla flessibilità didattico-organizzativa e da forte spirito operativo. M. Pavone (2015, p. 190) sostiene opportunamente che, per innovare la didattica,

non ci si può continuare a preoccupare della pluralità dei bisogni, secondo un approccio basato su criteri di omogeneità [...]. Piuttosto, ci si deve preoccupare delle forme organizzative, delle modalità relazionali, delle metodologie di insegnamento, che dovrebbero già comprendere in sé tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alla pluralità eterogenea delle richieste educative e di apprendimento degli studenti.

Alla scuola attuale, figlia delle politiche organizzativo-gestionali-didattiche derivate dalle Leggi sull’autonomia, è richiesta, quindi, una profonda rivisitazione

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



ed innovazione dei tradizionali modi di “fare scuola”, che si concretizza nell’adozione di azioni progettuali non predefinite nè lineari, ma rivolte allo sviluppo di una didattica inclusiva generalizzata che contempra un esteso uso di positive e partecipative strategie didattiche come, ad esempio, la *flipped classroom* (Cecchinato, & Papa, 2016), il *tutoring* o l’apprendimento cooperativo (Cacciamani, 2008). La scuola attuale è chiamata ad innovare le prassi educativo-didattiche e a confrontarsi sull’efficacia dell’azione formativa al fine di riconoscere, accogliere, comprendere i “bisogni educativi speciali” di tutti gli alunni (Zappaterra, 2010) e a definire gli obiettivi formativi e le metodologie più adeguate al raggiungimento degli apprendimenti all’interno di un contesto educativo flessibile, aperto e democraticamente partecipativo (Vasquez & Oury, 2011). La pluralità e la complessità dei bisogni formativi di tutti gli alunni richiedono un’impostazione delle attività educativo-didattiche basata sul riconoscimento delle *diverse* forme di intelligenza (Gardner, 1987; La Garanderie, 1991), sulla progettazione di buone prassi (Canevaro, lanes, 2015) inclusive che rispondono adeguatamente ai nuovi contesti educativi secondo la prospettiva di una scuola capace di valorizzare le differenze di ognuno e di facilitare la partecipazione sociale e la conquista degli apprendimenti, sia nel caso della eterogeneità che nel caso dell’iperdotazione. La scuola realizzata “a misura d’alunno” (Claparède, 1969) affronta la questione dei soggetti con “bisogni educativi speciali” in modo propositivo, facendo leva sulla pluralità di strumenti, obiettivi, materiali, modelli, ecc... e sul continuo adattamento progettuale (non vincolato ad un programma rigido da applicare), sulla co-gestione educativo-didattica del processo d’inclusione, sulla scelta di metodologie non trasmissive che facilitino gli apprendimenti e la comune partecipazione sociale tenendo presente che i bisogni portano ad interventi sugli alunni, mentre i progetti ad interventi *con* gli alunni (Dovigo, 2016; Dovigo & Pedone, 2019). La didattica inclusiva non può non essere una didattica equa e responsabile per *tutti* e riguarda parzialmente ogni docente, specializzato e curricolare (Gaspari, 2015), perché si rivolge indistintamente all’intero gruppo-classe e non soltanto agli *alunni con disabilità* all’interno di esso. È, quindi, la didattica “per” e “di” *tutti* che si preoccupa di attivare processi di *personalizzazione*, di *individuazione* e di *differenziazione* mediante metodologie attive, costruttive e partecipative (Cousinet, 1952; Ellerani, 2012). La qualità della didattica inclusiva non è, quindi, determinata da un apprendimento informativo e omogeneo ma dalla riflessività e dall’intenzionalità educativa, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato, dall’apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) basato sulla centralità del dialogo interattivo tra docente ed allievi, sull’attività esplorativa dell’alunno che impara ad apprendere con l’aiuto del mediatore didattico a lui più adatto. A. Canevaro rappresenta i mediatori come appoggi che forniscono sostegno e si collegano l’uno all’altro come pietre di un fiume che affiorano per sostenere e guidare l’alunno durante l’esperienza della conoscenza e della socializzazione, grazie, soprattutto, all’accompagnamento esperto dell’educatore (Canevaro, 2008). Gli interventi scolastici nei confronti dell’alunno con «BES» hanno caratteristiche peculiari in quanto devono essere progettati, realizzati e valutati, non come interventi sul singolo individuo, ma sulla pluralità del contesto in cui l’alunno è inserito. Non cambia solo la didattica per l’allievo con “BES”, ma si modifica per tutta la classe perché le diversificate problematiche (d’apprendimento, di relazione, sociali, ecc...) diventano centrali per tutti i compagni attivan-

do progetti inclusivi che migliorano la classe nel suo complesso (Tuffanelli, Ianes, 2011), in quanto sostenuti da docenti che, motivati a progredire in competenza e professionalità, accolgono la sfida di trovare nuove modalità d'insegnamento-apprendimento. Al fine di rispondere alle speciali e differenti esigenze di ciascun alunno, è indispensabile modificare il tradizionale modo di "fare scuola" coincidente con la lezione "ex cathedra" orientata a considerare la classe come un insieme indifferenziato di "teste da riempire" sulle quali riversare conoscenze nozionistiche e rivolgere proposte didattiche omogenee per tutti. La rinnovata impostazione progettuale, nel promuovere la differenziazione didattica inclusiva, è strutturalmente predisposta all'accoglienza delle diversità grazie all'apertura dei docenti, curricolari e specializzati, verso la conoscenza dei bisogni personali degli alunni, la lettura e l'interpretazione degli stili affettivo-cognitivi, la valorizzazione delle potenzialità, nel costante impegno a comprendere eventuali indicatori di scarso interesse e demotivazione. La progettazione di itinerari educativo-didattici individualizzati, personalizzati e differenziati, permeati da logiche inclusive, presuppone la sinergica collaborazione di tutti i protagonisti della vita scolastica (dirigente, docenti, alunni, genitori, personale non docente, ecc...) in un dialettico, corale e produttivo confronto che li vede intenzionalmente orientati a realizzare concretamente i diritti inclusivi e di autorealizzazione di ogni singolo alunno, dandogli la possibilità, nonostante le difficoltà, di conseguire un effettivo "status" di benessere scolastico ed un reale successo formativo. Tenendo conto dei bisogni educativi di *ciascun* allievo, la flessibilità progettuale e didattico-organizzativa favorisce lo sviluppo di strategie e metodologie individualizzate, personalizzate e differenziate che prevedono l'attiva collaborazione dei docenti, *tutti*, nella costruzione di una progettazione basata sulla valorizzazione e sul riconoscimento delle differenze che gli alunni presentano. Come sostiene L. d'Alonzo (2017), i principi base sui quali poggia la differenziazione didattica ruotano intorno all'idea che esistono, all'interno del gruppo classe, molteplici forme di intelligenza da scoprire, conoscere e valorizzare per ideare percorsi formativi capaci di corrispondere ai bisogni, speciali e non, dei singoli educandi partendo da condizioni iniziali differenti, nel rispetto dei tempi individuali. Ne consegue che la proposta didattica non è unica, ma differenziata, così come le valutazioni e, nello stesso momento, le attività in classe possono essere impostate su compiti specifici per qualche allievo o su attività di ricerca in piccolo gruppo o, ancora, su riflessioni e dibattiti comunitari in grande gruppo, mentre nelle comuni attività didattiche gli alunni sono coinvolti con diversi tipi di rappresentazioni e linguaggi. In quest'ottica, i docenti riconoscono e tengono in debita considerazione le caratteristiche dei profili di apprendimento degli allievi durante le fasi di progettazione e di svolgimento delle attività presentate in aula suscitando motivazione, interesse e contribuendo alla costruzione sociale dell'apprendimento che responsabilizza *ciascun* allievo ad imparare a dare e a ricevere aiuto.

4. Alcune ricerche sulla qualità dell'inclusione in Italia

Alla costruzione di una cultura realmente inclusiva concorrono le ricerche (descrittive, di ricerca-azione, di definizione degli indicatori, ecc.), svolte recentemente in

Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



Italia, per valutare, sia sul piano concettuale che metodologico, l'importanza della qualità dei processi di integrazione-inclusione, le buone prassi scolastiche adottate accanto alle esperienze che testimoniano le difficoltà oggettive legate alla loro piena realizzazione. A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes (2007), nel condurre una delle indagini italiane più note sulle buone prassi scolastiche focalizzate sugli aspetti strutturali e processuali dell'integrazione rispetto all'applicazione dell'innovativa Legge 517/77, hanno messo in luce alcuni "principi attivi" ed elementi positivi efficaci atti a costruire e a documentarne la qualità. Gli interessanti esiti scaturiti dallo studio fanno riferimento alla collaborazione esistente tra gli insegnanti, all'apertura al territorio e all'utilizzo delle sue risorse, alla costruzione attiva degli apprendimenti da parte degli alunni, alle relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola che, con le loro varie diversità, sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione, all'uso dell'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei, alla realizzazione del Piano Educativo Individualizzato-Progetto di vita raccordato con la programmazione di classe, al coinvolgimento della famiglia. Negli ultimi anni le principali ricerche sulla qualità dell'inclusione scolastica, promosse dal Miur e da autorevoli associazioni (Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli; INVALSI, ecc.) (Treelle, 2011), non ne mettono certamente in dubbio l'irrinunciabile valore civile accanto all'importanza delle risorse finanziarie ed umane investite, ma individuano evidenti criticità in merito alla creazione di buone prassi, non sempre efficaci, che rispondano in modo equo e stabile ai fondamentali diritti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie. La parziale efficienza dell'impianto scolastico tradizionale, pur riferendosi ad un modello teorico e legislativo avanzato, è causata essenzialmente da limiti organizzativi, da scarso controllo qualitativo dei processi, dall'assenza di verifica dei risultati rispetto alle finalità, alle carenze del piano finanziario da parte del sistema nazionale d'integrazione-inclusione scolastica (Treelle, 2011). I nodi critici mettono in evidenza come il modello italiano sia generalmente poco "intelligente", perché fondato sul rigido binomio "alunno con disabilità-insegnante di sostegno", assegnato dall'amministrazione scolastica secondo criteri di quantificazione oraria conseguenti alla certificazione medica. Le ricerche condotte da D. Ianes (2015) presso le scuole del Trentino hanno valutato l'impatto sugli alunni, *tutti*, di un nuovo modello di organizzazione didattica, in cui le ore di sostegno, utilizzate in compresenza, hanno visto la presenza attiva e costante di docenti-tutor in grado di promuovere efficaci didattiche inclusive. Secondo i risultati di ricerca, è auspicabile la trasformazione degli attuali docenti specializzati in *tutor* ovvero in risorse per il potenziamento dei processi di integrazione-inclusione in grado di «sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno che vada nella direzione di una "didattica universale", efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità» (Ianes, 2016, p. 192; Canevaro, & Ianes, 2019). Nel contributo di ricerca di H. Demo (D2016) l'innovativa didattica aperta può essere considerata un approccio coerente con i principi della didattica inclusiva in quanto è orientata a garantire a ciascun alunno un percorso di apprendimento che valorizzi le sue peculiari differenze e lo renda attivamente partecipe alla vita del gruppo. La lezione frontale, fortemente incentrata sull'azione trasmissiva dell'insegnante disciplinare, tende ad indurre un processo di apprendimento omogeneo per tutti gli alunni della classe i quali, in base alle loro caratteristiche individuali, manifestano interessi e inclinazioni personali di cui la scuola e la didattica inclusiva sono capaci di tenerne ade-

guatamente conto. Nell'ambito delle ricerche maggiormente significative orientate a valutare lo stato dell'arte dei processi integrativo-inclusivi e l'efficacia delle strategie di didattica inclusiva, i contributi di L. Cottini e A. Morganti (2015, 2017) mettono in evidenza la rilevanza dell'utilizzo di contenuti, strumenti e metodologie cooperativi (*peer tutoring, cooperative learning, ecc...*) nella costruzione collaborativa della conoscenza per la promozione di processi inclusivi di maggiore qualità. Nel considerare la centralità della creazione di contesti e la necessità di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, la didattica speciale in prospettiva inclusiva diventa il fulcro del cambiamento e della ricerca di un rinnovato agire educativo autenticamente partecipativo, di un radicale cambiamento strutturale, a livello curricolare didattico-organizzativo, in grado di potenziare la capacità di rispondere alle esigenze di *tutti* gli alunni sostenendo il comune diritto all'apprendimento, producendo *empowerment* (Bruscaglioni, 2007) ed un clima di *benessere* diffuso (Tobia & Marzocchi, 2015). La didattica dell'inclusione rappresenta "la nuova prospettiva della didattica speciale, 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, 2018, p. 17). La ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva si alimenta, inoltre, dell'originale contributo fornito dagli autori dei *Disability Studies* che, nell'ottica del dialogo e del pluralismo educativo, sostengono come le attuali pratiche di integrazione finiscano addirittura per ostacolare lo sviluppo di una scuola inclusiva, in quanto il contesto scolastico tende a non modificarsi strutturalmente rimanendo fedele ad una concezione di disabilità "prigioniera" di compensazioni, specialismi ed esclusioni (Goodley et. al., 2018). Secondo tale prospettiva, il concetto di "bisogno educativo speciale" è considerato un autentico pericolo per lo sviluppo di una scuola inclusiva, non soltanto perché riproduce le stesse dinamiche dell'educazione speciale all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche perché le impedisce un'analisi critica dei limiti e degli impedimenti strutturali non consentendo un radicale processo di cambiamento e di sviluppo fondamentale per realizzare rinnovate, trasformative politiche e pratiche inclusive. Gli ostacoli e le barriere scolastiche e sociali contribuiscono a rendere disabilitante il contesto educativo e limitano l'esigibilità dei diritti di equità formativa e di cittadinanza. I "bisogni educativi speciali" o "individuali" vanno, quindi, accolti, compresi e ridotti all'interno di un nuovo modo di intendere le differenze degli alunni presenti nelle classi (Fornasa, Medeghini, 2003) ovvero non vanno intesi in senso deficitario, ma come differenti possibilità di porsi nelle relazioni e nelle dinamiche di apprendimento da parte di *tutti* e di *ciascuno*.

5. L'inclusione degli alunni con "BES" nella scuola primaria: un percorso di ricerca

Il progetto di ricerca sinteticamente presentato, frutto del percorso di dottorato in Studi umanistici presso l'Università degli Studi di Urbino, condotto nel triennio

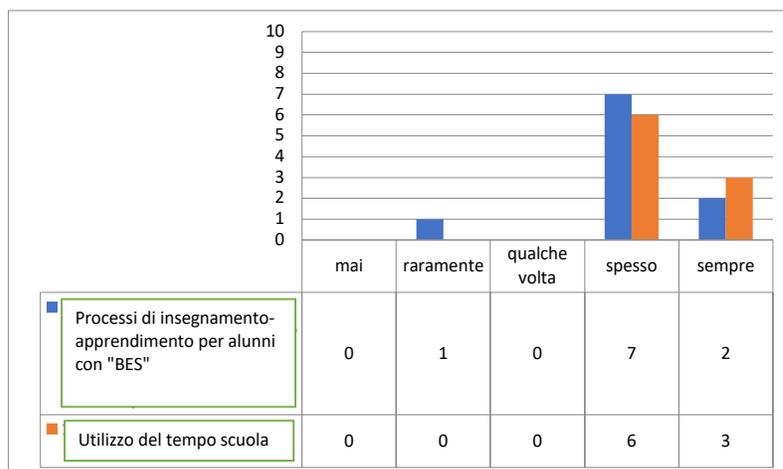
Esiti di ricerca: a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. Strumenti e metodologie



2015-2018, intende sviluppare un'indagine comparativa sugli alunni con "bisogni educativi speciali" frequentanti tre istituti comprensivi statali (uno della Provincia di Roma e due della Provincia di Pesaro-Urbino) al fine di rilevare, mediante attenta e dettagliata osservazione, raccolta e analisi di dati quali-quantitativi, gli indici di inclusione scolastica presenti e/o carenti nelle classi di scuola primaria campionate, essenzialmente riferiti ad alcune fondamentali aree: socializzazione, comunicazione, accessibilità, ostacoli, barriere, e risorse esistenti, processi di apprendimento, dinamiche di classe, modelli didattici, strumenti di lavoro, criteri di valutazione e di monitoraggio seguendo un'impostazione educativo-didattica non sbilanciata nella dimensione psicologico-medicalistica (Caldin & Besio, 2019). I risultati della ricerca, pur non essendo generalizzabili né esaustivi, possono rappresentare un valido punto di partenza e riflessione critica sullo *status* dei processi inclusivi in atto nelle scuole prese in esame ed assume, quindi, valore euristico per lo sviluppo di successive indagini sul campo. Il progetto di ricerca, afferente al territorio epistemologico della Pedagogia e della Didattica speciale dell'inclusione, si configura come lavoro comparativo basato su un percorso metodologico fondato, soprattutto, sugli approcci ecologico-sistemico (Bateson, 1977) e fenomenologico-ermeneutico (Bertolini, 1988; Iori, 2012) che focalizzano l'attenzione sulla comprensione dei fenomeni descritti, utilizzando paradigmi di indagine e strumenti di lavoro misti, di natura quantitativa e qualitativa (Cardano, 2009), in grado di cogliere la complessità e la significatività che l'esperienza assume per i soggetti della ricerca, al di là di eventuali pregiudizi o sovrastrutture culturali. L'impianto scientifico-metodologico (Pellerey, 2011) non si basa esclusivamente su procedure e strumenti standardizzati, in parte utilizzati nell'ambito della dimensione quantitativa rappresentata dal questionario *on-line* (compilato da 60 insegnanti curricolari e specializzati delle II° e V° primaria) ripreso con opportune modifiche dall'*Index for inclusion* e finalizzato a testare i gradienti di inclusività raggiunti, ma si avvale anche del contributo degli strumenti di ricerca qualitativa. Il processo epistemico che sorregge la ricerca esplorativa assume connotazioni *descrittivo-ricognitive* ed *argomentative* mediante l'utilizzo dei metodi dell'osservazione e della riflessione critica (Mortari, 2009), realizzati con l'utilizzazione di interviste (a dirigenti scolastici, educatori, genitori) e *focus group* (con docenti) allo scopo di sondare le percezioni, i comportamenti assunti, le relazioni e le interazioni attivate dall'intero corpo insegnante. In tale ottica, si intende illustrare, con il supporto di grafici e rispettivi valori di riferimento, le risposte maggiormente significative del questionario somministrato che descrivono l'effettiva realtà ed il livello di inclusività raggiunto nelle scuole oggetto della rilevazione comparativa effettuata nel *corpus* della ricerca. Si è ritenuto opportuno, inoltre, all'interno delle tre dimensioni individuate, secondo il modello proposto dall'*Index of Inclusion* (creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive), mettere a confronto alcuni *item*, le cui risultanze sono illustrate nei grafici di seguito presentati in parallelo inerenti, rispettivamente, i punti forza e debolezza, dal punto di vista inclusivo dei seguenti istituti: l'IC "N.M. Nicolai" di Roma, l'IC "A. Olivieri" di Pesaro e l'IC "G. Pomodoro" di Orciano.

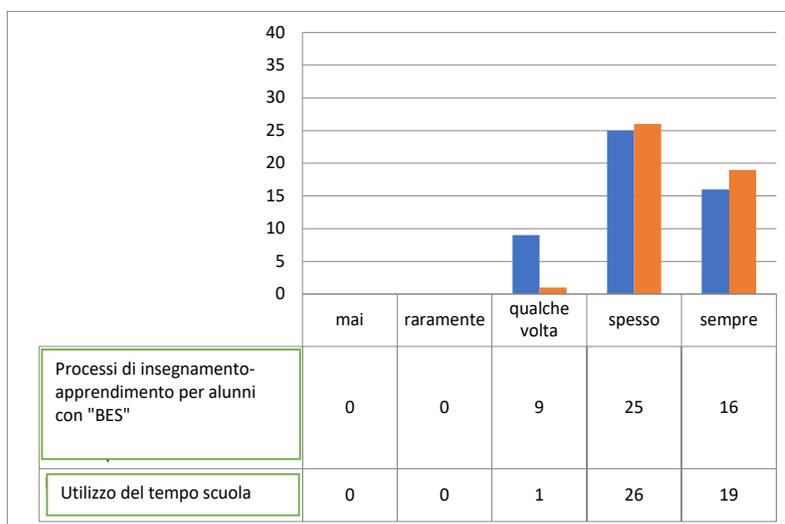
Dimensione A: Creare culture inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro

360



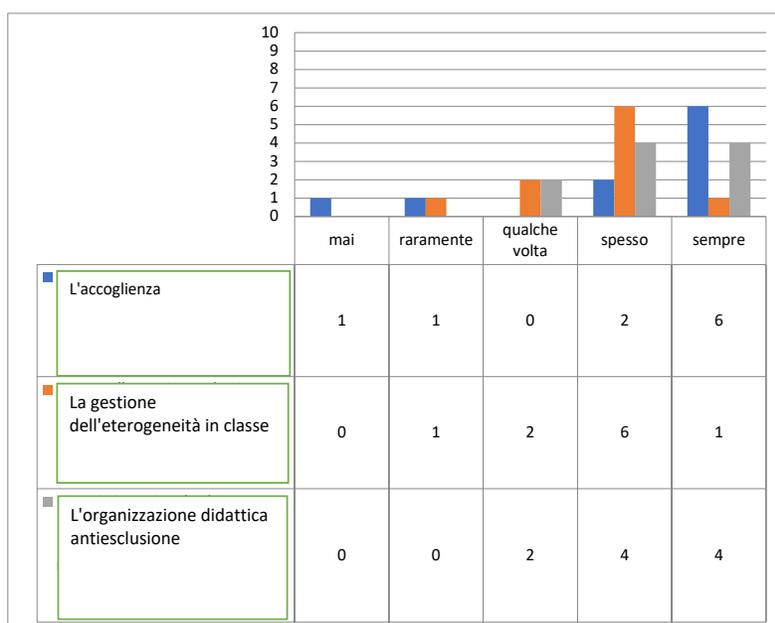
In riferimento ad una delle domande cognitive poste dal lavoro di ricerca "qual è la pluralità di fattori che facilitano/ostacolano l'inclusione e come incidono sulla qualità della didattica rivolta agli alunni con «BES»?", si è proceduto all'abbinamento tra gli item nella discussione dei dati. Nello specifico, gli item n. 9 e n. 13 rilevano come le pratiche di insegnamento rivolte all'eterogeneità degli alunni in-



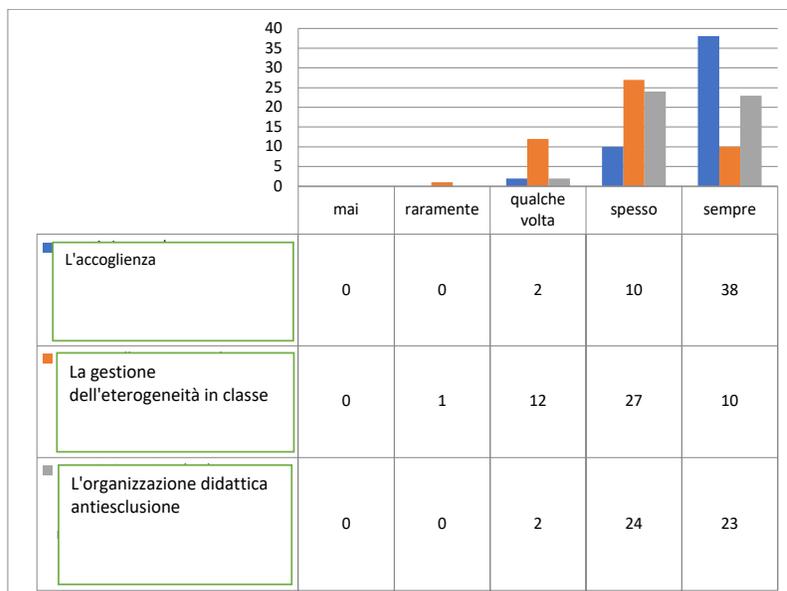
cidano sulla loro presenza in classe e come tale indice rappresenti una facilitazione o una barriera allo sviluppo dei processi inclusivi. Dalle risposte scaturite dall'accostamento tra l'item n. 9 (l'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono pensate e costruite in relazione alle differenze degli alunni presenti nelle classi) e l'item n. 13 (tutti gli alunni utilizzano in classe il tempo scuola) il 70% dei docenti romani ed il 50% dei docenti pesaresi organizzano le pratiche d'insegnamento tenendo "spesso" conto delle differenze presenti nelle classi. Per quanto concerne il tempo scuola utilizzato in classe da tutti gli alunni il 33,3% dei docenti romani ha risposto "sempre", contro il 41,3% per i docenti pesaresi. Risulta, quindi, elevata la percentuale dei docenti romani che esprime considerazione e valorizzazione nei riguardi delle differenze degli alunni, mentre l'utilizzo del tempo-scuola in classe per tutti gli alunni non risulta prevalente. Solo la metà degli insegnanti curricolari pesaresi sono attenti all'organizzazione delle pratiche d'insegnamento in virtù delle differenze-diversità degli alunni e il tempo-scuola dedicato a loro ed utilizzato in classe è praticato da quasi la metà degli insegnanti.

Dimensione B: Produrre politiche inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro



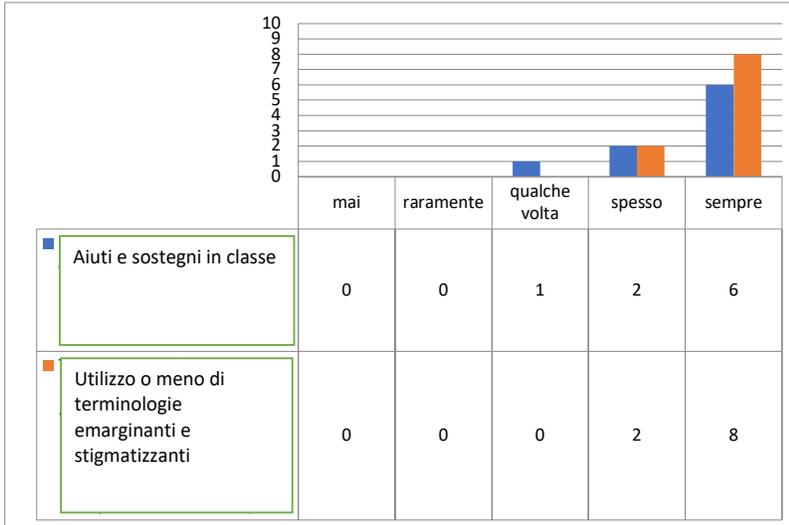
362

L'abbinamento degli item n. 1, n. 4 e n. 6 relativi alla Dimensione B (produrre politiche inclusive) interessa l'interrelazione tra le pratiche di accoglienza verso tutti quale veicolo di partecipazione alla vita scolastica senza esclusioni. Dalla descrizione delle risposte agli item n. 1 (la scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale compresi quelli con disabilità, con difficoltà e con plusvalenza), n. 4 (nella pratica scolastica organizzo gruppi di lavoro eterogenei in modo da valorizzare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni), n. 6 (organizzo la classe considerando le tipicità individuali, deficitarie nell'apprendimento o eccellenti affinché non diventino causa di esclusione dal gruppo) scaturisce che il 60% dei docenti romani ritiene la propria scuola "sempre" accogliente verso tutti ed organizza "spesso" gruppi di lavoro eterogenei. Inoltre il 40% tiene "spesso/sempre" conto delle singole peculiarità degli alunni. Il 76% dei colleghi pesaresi ritiene la propria scuola "sempre" accogliente verso tutti, il 54% organizza "spesso" la classe per gruppi eterogenei e il 48% è "spesso" attento a non escludere nessuna tipicità individuale.



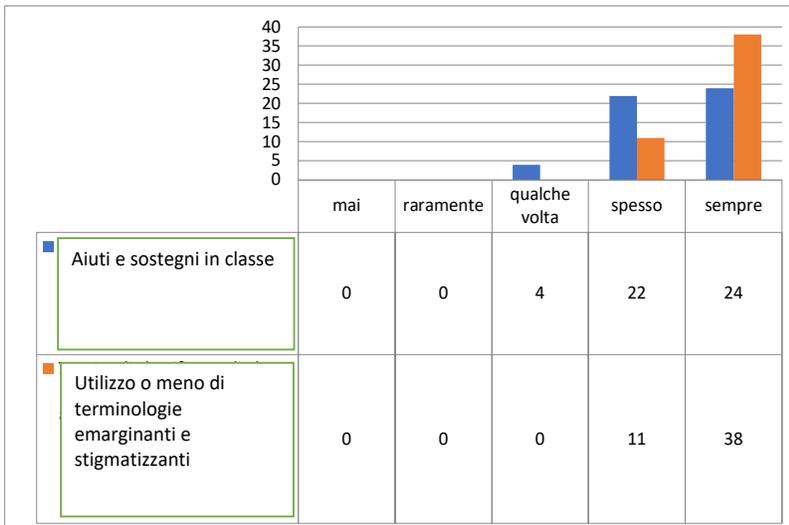
Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive

Roma



IC Orciano- IC Pesaro

363



L'accostamento degli item n. 3 e n. 7 relativi alla Dimensione C (sviluppare pratiche inclusive) evidenzia la relazione tra le forme di aiuto in classe e l'atteggiamento, il linguaggio antidiscriminante verso gli alunni con «BES». Le risposte agli item n. 3 (aiuto gli alunni a comprendere la natura delle loro difficoltà di apprendimento e quelle dei loro compagni) e n. 7 (evito di classificare gli alunni secondo la nozione abile/non abile e di stigmatizzarne alcuni con definizioni stereotipate: bullo, incapace, iperattivo, disturbato, problematico, ecc...) indicano la prevalenza degli indicatori "spesso/sempre" (eccetto il 10% per i docenti romani e l'8% dei colleghi pesaresi che hanno espresso "qualche volta") riguardo il supporto verso gli alunni nella comprensione delle loro personali difficoltà e di quelle dei coetanei. L'indagine descrittiva ha rilevato, inoltre, che la maggioranza dei docenti non ama esprimersi, nei confronti dei propri alunni, secondo criteri abilistici. Per quanto riguarda gli esiti della rilevazione qualitativa, l'interazione dei gruppi di docenti coinvolti si è incentrata all'acquisizione di informazioni relative all'orientamento dei partecipanti verso le questioni precedentemente affrontate nel questionario, in modo da far emergere, mediante un confronto costruttivo, le diverse interpretazioni, le valutazioni critiche, nonché le reazioni individuali. In particolare, con riferimento ai *topics* analizzati nel corso dei *focus group*, si sono individuate le seguenti categorie argomentative:

- il significato dei termini integrazione e inclusione
- i processi inclusivi e le pratiche educativo-didattiche
- la progettazione e la collaborazione tra insegnanti curricolari e specializzati
- i processi di insegnamento-apprendimento e l'eterogeneità dei bisogni delle classi
- la personalizzazione, l'individualizzazione e la differenziazione quali strategie didattiche per arginare la medicalizzazione
- le metodologie inclusive e la didattica quotidiana
- gli strumenti della progettazione: «PEI», «PDP», «PAI».

Vengono qui riportate, in estrema sintesi, alcune delle considerazioni più significative registrate nei *focus group* a completamento dei dati scaturiti dal questionario, richiamando gli aspetti esperienziali utili a comprendere le opinioni, le riflessioni, le valutazioni ed i vissuti degli insegnanti, sia curricolari che specializzati.

IC Roma

Le insegnanti esprimono le loro posizioni scaturite dalla riflessione sui concetti di integrazione e inclusione *"l'inclusione ha uno sguardo ancora più ampio rispetto a quello dell'integrazione: è un ulteriore sviluppo. Inclusione è un termine più partecipativo che prova ad abbracciare tutti, indipendentemente dalle difficoltà o meno"* e sulla consapevolezza della loro portata semantica percepita anche come magica *"inclusione, invece, vuol dire proprio far sì che partecipi pienamente a quello che si fa", "il tentativo di creare in classe quella magia che alla fine porta all'inclusione"*. Dalla discussione emerge prioritariamente la caratterizzazione



eterogenea delle classi di fronte a cui i docenti si pongono in modo consapevole ed attivo per trasmettere agli alunni il senso di appartenenza *“all’inizio ci siamo trovati di fronte ad una situazione eterogenea di gruppi di bambini composti di elementi diversi che provenivano da scuole diverse: alcuni dalla scuola privata, altri da scuole del territorio, anche bambini dalla nostra scuola”* e tentare di creare un’identità di gruppo *“abbiamo lavorato molto sull’integrazione di quattro alunni provenienti da situazioni e da zone diverse. Insomma abbiamo cercato di amalgamare tutto il gruppo classe nei primi mesi, ma non è stato semplicissimo”*. Tra le strategie adottate per favorire l’inclusione, le insegnanti si dichiarano favorevoli all’accettazione, alla conoscenza reciproca e all’aiuto dei coetanei *“utilizzo il tutoraggio e devo dire che funziona molto bene. Poi lavoriamo anche molto sulla relazione, al di là della didattica, sulla conoscenza tra bambini, sull’essere dentro il gruppo. Utilizziamo la rotazione dei posti ogni undici giorni. Il fatto di sedersi vicino a un compagno non scelto porta i bambini a conoscersi, ad apprezzarsi e a difendersi”*. Riguardo la collaborazione tra docenti curricolari e specializzati emerge un’osservazione fortemente critica in quanto *“non c’è ancora una co-titolarità con l’insegnante di sostegno”* anche se l’esperienza d’insegnamento nell’ambito della disabilità è ritenuta molto fertile a livello formativo *“credo che ogni insegnante dovrebbe prima passare per il sostegno. Nella formazione di ogni docente è opportuno maturare ed acquisire uno sguardo differente sulla classe”* perché fonte di stimoli e di profonda riflessione *“sarebbe poi una ricchezza da trasferire nel lavoro di insegnante curricolare”*.

IC Orciano- IC Pesaro

365

Dalla riflessione sulle tematiche relative all’integrazione-inclusione da parte dei docenti emerge la necessità di suddividere in livelli la classe per poter coinvolgere fattivamente tutti gli alunni nella proposta delle attività educativo-didattiche *“considero l’inclusione un processo di attivazione di strategie educative rivolte a tutti gli alunni che tengano conto delle difficoltà e delle risorse negli apprendimenti. Nella mia pratica quotidiana divido la classe a seconda dei livelli di capacità (eccellente, medio, in difficoltà) e propongo alle tre fasce di alunni attività che presentano diversi gradi di difficoltà”*. Viene avvertito con chiarezza, soprattutto da parte degli insegnanti curricolari, il senso di fatica e di difficoltà nella conduzione della classe legato prevalentemente alla sua diversificata composizione e ai differenti bisogni degli alunni *“la classe non è un tutt’uno inscindibile, ma fatta da tante diversità”, “si cerca sempre di fare una lezione che coinvolga tutti, anche perché il grande gruppo è molto eterogeneo”, “a scuola troviamo alunni assettati di attenzioni, di considerazione, di coccole”, “abbiamo di fronte classi molto diversificate: è indispensabile tenere conto delle diversità, cercare un punto di raccordo nel quale confluiscono tutte le singole individualità”*. È presente la consapevolezza delle proprie competenze professionali nel lavoro in classe verso gli alunni con «BES» *“il nostro lavoro va nella direzione della personalizzazione/individualizzazione. L’intervento sull’alunno è a nostro carico e non c’è bisogno di ricorrere alle diagnosi o al docente di sostegno. Oggi esiste un’inflazione di diagnosi soprattutto verso i «DSA»”* e nell’utilizzo di metodologie inclusive rivolte a tutti: *“il materiale didattico per il bambino con bisogni speciali può essere utile*

anche per gli altri, la busta degli aiuti preparata per lui è preziosa anche per gli altri” che necessitano di una progettazione collegiale *“se gli insegnanti lavorano in team e si dividono i compiti sono maggiormente facilitati”*. Lo scambio continuo tra colleghi consente di concordare strategie didattiche comuni per rispondere alle difficoltà degli alunni con «BES» *“cerchiamo, innanzitutto, di cambiare metodologia, molte volte utilizziamo il cooperativo, dove anche il bambino con difficoltà ha la possibilità di emergere, acquisire un ruolo, dare il meglio di sé, altre volte le mappe concettuali a fine lavoro in modo da trasmettergli il nucleo dell’argomento che andrà compreso”*. Per quanto riguarda gli strumenti della progettazione («PAI», «PEI», «PDP») sono considerati *“un’intelaiatura di cui non si può fare a meno in quanto entrata nella prassi”* perché calati fattivamente nella realtà scolastica *“sono documenti che bisogna redigere in maniera collegiale ma è una formalità. Sono utili per confrontarsi coi genitori ed informali, offrono l’occasione per raccontare il bambino, condividere le opinioni”*.

Quanto emerso dai *focus group* insegnanti ha permesso di acquisire specifiche informazioni riguardo ai contesti scolastici, all’azione educativo-didattica, alle dinamiche relazionali esistenti (in maniera più o meno esplicita) tra i partecipanti e, soprattutto, ai livelli su cui si rende più urgente e necessario attivare una riflessione condivisa in riferimento alle tematiche e alle metodologie inclusive per gli alunni con «BES». Complessivamente si riscontra che la maggior parte degli insegnanti ha avuto iniziali difficoltà a decentrarsi dalla propria classe per confrontarsi sui processi inclusivi percepiti, ad esempio, come argomenti “astratti” ed apparentemente lontani dalla didattica ordinaria anche se oggetto di interesse e di riflessione comune. Le problematiche del quotidiano sono sentite come emergenze, i bambini con difficoltà assorbono l’attenzione delle insegnanti che si interrogano sulle *differenti* modalità di stare a scuola, sulla manifestazione dei loro bisogni e sulle strategie educativo-didattiche ritenute maggiormente opportune per raggiungere il benessere scolastico e rinforzare la possibilità di partecipazione attiva. Di fronte alla richiesta di focalizzare l’attenzione sui *topics* proposti la risposta è stata prevalentemente orientata alla priorità e all’urgenza di narrare le “storie” degli alunni, il clima di classe, le loro difficoltà e quelle dei docenti, in quanto oggetto di continue riflessioni sia metodologiche che relazionali in vista del potenziamento dell’offerta formativa e del miglioramento delle prassi educativo-didattiche. La collaborazione tra docenti, curricolari e specializzati, è considerata una necessaria risorsa per attivare un confronto produttivo sull’adozione delle metodologie e delle strategie didattiche più consone per rispondere ai bisogni di *tutti* gli alunni. Emergono criticità nel contesto romano, in merito alla figura dell’insegnante di sostegno che, pur accettata e considerata all’interno del team, non assume pienamente lo *status* di docente contitolare a tutti gli effetti. Nel contesto pesarese, invece, sono evidenti alcune contraddizioni tra l’intenzionalità progettuale e la prassi didattica. Le insegnanti dichiarano con convinzione di voler adottare strumenti d’intervento in classe inclusivi, ma, nella pratica, la personalizzazione, l’individualizzazione e la differenziazione si traducono nella suddivisione degli alunni in fasce in nome del concetto di abilismo secondo il quale l’alunno è situato gerarchicamente in una scala di livelli di abilità. Come giustamente sostiene R. Medeghini (2013, p. 33), i canoni e le aspettative “abiliste” normalizzanti sono legate all’esistenza di



un'idea generale condivisa di norme, di regole e di comportamenti, una sorta di verità oggettiva nella quale si iscrivono dei ruoli sociali definiti dalla società; tentare di normalizzare le persone attraverso apparenze ordinarie, come possono essere i ruoli sociali valorizzanti, può assumere il senso di una violenza integrante, di una standardizzazione limitativa alla cui base si trovano la negazione e l'espulsione delle differenze.

6. Osservazioni conclusive

Ripercorrendo le fasi essenziali del lavoro di ricerca che si è prefisso di esplorare l'inclusione degli alunni con "bisogni educativi speciali" nella scuola primaria, si rileva come il processo inclusivo sia intrinsecamente legato al riconoscimento della complessità dei modelli organizzativo-progettuali delle scuole prese in esame. Riferirsi alla scuola inclusiva, in sostanza, significa promuovere lo sviluppo di culture, politiche e pratiche che la coinvolgono interamente e profondamente nel modo di pensare, decidere e organizzare le proprie risorse, umane e materiali. L'indagine comparativa ha messo in evidenza come l'inclusione sia considerata una dimensione centrale all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento scolastici ed assuma un ruolo sempre più radicato nella formazione degli insegnanti curricolari i quali, solo in alcuni casi, tendono a delegare i colleghi specializzati nella realizzazione di progetti ed interventi in ottica inclusiva. Come si evince dai risultati di maggiore rilevanza ricavati dalla ricerca, emerge la riflessione che l'inclusione degli alunni con «BES» debba essere la caratteristica principale della scuola primaria attuabile mediante una proposta ed un'azione progettuale che trova il suo punto di avvio nella ricognizione delle esigenze formative degli alunni, delle famiglie e del territorio, dei bisogni organizzativi e delle risorse disponibili nella scuola e nell'extrascuola per giungere ad elaborare e realizzare un progetto educativo-didattico rispondente alle esigenze reali di *tutti* e di *ciascuno* all'interno della comunità di appartenenza. La scuola delle differenze e delle diversità promuove il coinvolgimento consapevole di tutte le componenti scolastiche (docenti curricolari e specializzati, dirigenti scolastici, alunni, genitori, educatori, personale non docente, ecc...) nell'individuare gli obiettivi formativi e gli strumenti per raggiungerli, nel riflettere sulle procedure di valutazione e di verifica, nel valorizzare le scelte effettuate e i risultati raggiunti, nel costruire alleanze sinergiche. L'inclusione scolastica è, quindi, rappresentata dalla comunità che si relaziona attivamente con i suoi protagonisti, li coinvolge e li responsabilizza in merito al diritto all'educazione, alla cittadinanza e alla sostenibilità (Miur, 2018), proponendo, dialogando, ricercando e sperimentando tramite la propria progettualità educativa aperta a *tutti* e garante dell'attiva partecipazione delle persone con «BES».

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Associazione Treelle (2011). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2*. Quaderno 9 (2). Genova: Associazione Treelle.
- Associazione Treelle, Caritas italiana & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1988). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci, F. (2019). Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie di uscita. *Cooperazione educativa*, 68 (3), 26-32.
- Booth, T., & Ainscow, M. (a cura di F. Dovigo). (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brusaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2018). La scuola come luogo di incontri tra le differenze. In: *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp.121-130). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R., & Besio, S. (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & lanes, D. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1997 al 2007: una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone con disabilità*. Bolzano: Bolzano University Press.
- Canevaro, A., & lanes, D. (eds.). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- Canevaro, A., & lanes, D. (eds.) (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cardano, M. (2009). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carta di Lussemburgo (1996). http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm
- Catalfamo, A. (ed.). (2017). *Cultura inclusiva nella scuola e progettazioni curricolari. Suggerimenti e proposte*. Trento: Erickson.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Cecchinato, G., & Papa, M. (2016). *Flipped Classroom*. Torino: UTET Università.
- Claparède, E. (1969). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'Integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), 11-19.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.



- Cousinet, R. (1952). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). Il coraggio nell'innovare per includere: la differenziazione didattica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), 361-379.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F., Favella, C., Pietrocarlo, A., Rocco, V., Zappella, E. (a cura di) (2016). *Saperi pratici. Buone prassi per una scuola inclusiva*. Università di Bergamo. http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_852950627564484b9f3bd782eef56be4.pdf
- Dovigo, F. (ed.). (2016). *Special Educational Needs and Inclusive Practices. An International Perspective*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (eds.). (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Ellerani, P. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- EU. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2016 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Fornasa, W., & Medeghini, R. (2003). *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Galimberti, U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gaspari, P. (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., Valtellina, E., Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A.D., & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson (nuova edizione).
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 178-194.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (eds.). (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- ICF (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (2012). Progettazione educativa: note di pedagogia fenomenologica. In A. Chionna, G. Elia (eds.), *Un itinerario di ricerca pedagogica* (pp. 121-131). Lecce: Pensa Multi-Media.
- La Garanderie, A. (1991). *I profili pedagogici: scoprire le attitudini scolastiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, c. 1. <http://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/LEGGE%20107%20DEL%202015.pdf>

- Medeghini, R. (2013). Quale inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "Disability Studies Italy. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, & A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 27-50). Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miur (2009). *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. http://hub-miur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf
- Miur (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents-/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. In *Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. IV (7), 107-111.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Tobia, V., & Marzocchi, G.M. (2015). Il benessere scolastico. Una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *DdA-Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3 (2), 221-232.
- Tuffanelli, L., & Ianes, D. (2011). *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*. Trento: Erickson.
- Unesco (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- Vasquez, A., & Oury, F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Zappaterra, T. (2010). *Special Needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.