

Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale

Evaluating the commitment toward inclusion: a multidimensional Repertoire

MARINA SANTI • ELISABETTA GHEDIN

In questo lavoro viene discussa la creazione di uno strumento valutativo in grado di operare in prospettiva formativa e autovalutativa nelle organizzazioni e negli istituti educativi. Il *Commitment toward Inclusion Repertoire* (CTI-Repertoire) ha come scopo il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all'interno delle comunità attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti verso tale aspirazione. Questo Repertorio mantiene le prerogative valutative proprie di un Index, offrendo però un'alternativa all'indicizzazione per integrare, nel processo di revisione delle azioni inclusive intraprese, aspetti programmatici e "prescrittivi" propri di una Agenda e fungendo al contempo da *repository* di buone pratiche in funzione formativa. Esso può essere utilizzato per monitorare, modificare e implementare le prassi inclusive attuate nell'ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche – per promuovere il riconoscimento degli impegni personali e collettivi verso quella che viene definita una 'inclusione *situata*'.

In this paper we discussed the creation of a multidimensional tool that can operate in self-evaluation perspective for educational organizations and institutions. The aim of the Commitment toward Inclusion Repertoire (CTI-Repertoire) is that of improving the cultures, practices and policies within inclusive communities by recognizing and implementing the commitments assumed toward this aspiration. This Repertoire maintains the evaluation prerogative of an Index, but offers an alternative to the logic of indexing, integrating programmatic and prescriptive dimensions of an inclusion Agenda, and the benefits of a repository of good inclusive practices. It can be used to monitor, review and evaluate inclusive practices implemented in the different communities - particularly in schools - to promote the recognition of personal and social commitments towards what is called "situated inclusion".

Parole chiave: inclusione, repertorio, impegno, educazione, valutazione, differenze

Key words: inclusion, repertoire, commitment, education, evaluation, difference

1. La ricerca sull’/dell’inclusione “fiorente”

La 48esima Conferenza internazionale sull’educazione, *Inclusive Education: The way of the future* (UNESCO, 2008) afferma come principio fondamentale la necessità di promuovere l’educazione inclusiva a tutti i livelli. Ne deriva che una delle sfide più significative per l’azione educativa, soprattutto per gli insegnanti, è quella della definizione dei principi fondativi e conformativi dell’educazione inclusiva. Tema, questo, che non sembra ad oggi avere ricevuto l’attenzione dovuta.

La ricerca qui presentata prende avvio dall’analisi di alcune definizioni di inclusione all’interno della letteratura scientifica, cercando di approfondire i diversi aspetti del processo, con l’obiettivo di evidenziare le principali componenti che contraddistinguono il concetto. Una definizione interessante per il nostro discorso deriva dalla teoria degli insiemi e assimila l’inclusione ad una “relazione tra gli elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi”. L’essere inclusi o contenenti non è una determinazione propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. L’antisimmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l’identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione. È proprio attraverso questa proprietà si può individuare la loro coincidenza, che avviene quando tutti gli elementi sono coinvolti nella relazione di appartenenza. L’inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi. È per questo che essere inclusi in un insieme non coincide con l’essere parte di una collezione. Questo aspetto relazionale dell’inclusione, arricchito in termini di interdipendenza e reciprocità, si trova sviluppato anche nella moderna biologia, soprattutto nelle sue concezioni olistiche connesse ad una visione complessa dei sistemi viventi. Tali caratteristiche emergono anche quando si considera il concetto di inclusione nell’ambito delle scienze sociali in cui essa è considerata nel senso appunto “complesso” di (ben)-essere, che implica il sentirsi rispettati, valorizzati per quello che si è e la sensazione di un livello di supporto, energia e impegno da parte degli altri in modo che si possa fare del proprio meglio (Miller, Katz, 2002). Qui essere “dentro qualcosa”, parte di una comunità più ampia, è considerato in termini di uno stato psicologico che soddisfa le esigenze sociali ed esistenziali primarie e secondarie, e connota l’inclusione come luogo di ben-essere (Ghedini, 2009). Da questo punto di vista, la definizione ripresa da Miller e Katz assume un significato pro-attivo, che aiuta a definire le azioni per fronteggiare l’esclusione attraverso la promozione di sentimenti, stati d’animo, privilegi, opportunità, diritti raccolti sotto la parola ombrello “inclusione”. In ambito educativo l’inclusione potrebbe essere posta come valore alla base di una filosofia volta a massimizzare la partecipazione di tutti nella società e a minimizzare le pratiche di esclusione e discriminazione. La definizione e la pratica scolastica dell’inclusione, tuttavia, può variare in modo significativo non solo tra culture e sistemi educativi, ma anche al loro interno (Dyson, 1999). Dyson, sottolinea in particolare la necessità di parlare di versioni multiple di inclusione, dando così senso e importanza ad un discorso sulle “inclusioni” declinate al plurale.

A supporto di questa tesi infatti, i documenti della Comunità internazionale (Nazioni Unite, Organizzazione Mondiale della Sanità, Unione Europea) contengono molteplici versioni di inclusione e dei processi correlati, proponendola comunque come un valore positivo e promuovendola ampiamente come un obiettivo fondamentale e auspicabile per lo sviluppo della società umana contemporanea. In realtà l’inclusione in tali documenti non è mai definita in se stessa, ma viene sempre arricchita con aggettivi che servono a contestualizzare il processo, così da poter parlare di volta in volta di “inclusione sociale”, “inclusione economica” o di “politica inclusiva”, o di tutte queste cose insieme. In alcuni documenti, inoltre,

l'inclusione viene menzionata insieme ad altri costrutti, come l'*empowerment*, la partecipazione o la costruzione della pace. Qui il significato, o meglio i molteplici significati di inclusione, non sono espliciti e univoci, ma emergono all'interno di linee guida operative che offrono indicazioni pratiche per possibili azioni di sostegno. In sintesi, ciò che risulta è la necessità di incoraggiare gli Stati ad impegnarsi per promuovere il processo inclusivo stabilendo le condizioni che permettono la conservazione del valore morale delle differenze umane per promuovere le pari opportunità di sviluppo verso diversi fini e valori che tutti i gli individui e le comunità dovrebbero scegliere liberamente.

Se si assume dunque l'inclusione come concetto secondario e complesso, ne deriva che la sua definizione non può essere risolta in una sola frase attraverso poche parole, anche accuratamente scelte. Andrea Canevaro, per descrivere la complessità di tale concetto, afferma che la prospettiva inclusiva si collega implicitamente ad una doppia immagine che egli definisce entro la dialettica "farfalla-caos" (Canevaro, 2008b, p. 13). Tale dialettica si riferisce alla nota teoria nata per spiegare le situazioni complesse proprie di un ecosistema, in cui ad un micro-movimento può corrispondere una macro-perturbazione successiva e dislocata altrove, imprevedibile e apparentemente indipendente. Chi si avvia verso una prospettiva può percepirsi in cammino verso la farfalla – che si realizza nel singolo evento inclusivo – o verso il caos – cui può portare ogni cambiamento nelle relazioni tra insiemi – percependosi "un po' farfalla e un po' caos".

Come sottolinea Santi (in press) il tema dell'inclusione ha trovato maggior spazio di riflessione dentro gli studi e i movimenti dedicati all'*Inclusive Education* – in particolare riguardo alle persone con disabilità e alle differenze interculturali – e all'*Human Development* e *Human Rights*. In tutti questi ambiti l'interesse per l'inclusione e gli sforzi di ricerca e di intervento partono dal denunciare uno stato di esclusione sociale cercando strumenti e modi alternativi per contrastarlo e prevenirlo, attivando processi di riconoscimento esistenziale, sociale, politico della dignità, prima ancora che dei diritti e delle potenzialità, di quegli esseri umani e/o comunità che si trovano in situazione di disconoscimento da parte di altri esseri umani e/o di comunità. Da questo punto di vista è emblematica la fusione di questi temi nel "*Capability Approach*" (CA) elaborato dal Nobel per l'economia Amartya Sen (1999), il quale ha riflettuto sulle condizioni e situazioni – esistenziali, sociali e istituzionali – che espongono le differenze individuali a divenire svantaggi, ineguaglianze e ingiustizie o che, viceversa, le possono valorizzare per lo sviluppo umano. Sen parte dal contrastare la "potente retorica dell'uguaglianza" che si riassume nell'assioma che afferma che "tutti gli esseri umani nascono uguali", con la convinzione che invece gli individui vengano al mondo del tutto diversi gli uni dagli altri e che dunque ogni progetto egualitario debba muovere dalla presa d'atto di una "robusta dose di preesistente disuguaglianza da contrastare". La spinta all'uguaglianza passa per Sen necessariamente attraverso la determinazione dei suoi ambiti relativi di espressione e sulla possibilità di esprimerli, ed è dunque direttamente connessa alla libertà di ognuno e alla libertà collettiva. La libertà si esprime per Sen in possibilità "di essere e di fare" (*beings and doings*) ciò che si ritiene dotato di valore (*functionings*), che valga la pena di essere scelto per contribuire al proprio benessere in termini di conseguimento di una "vita fiorente" (*flourishing life*), ovvero alla piena realizzazione di sé. Riteniamo che la prospettiva di Sen sia particolarmente interessante per il nostro discorso sull'inclusione, poiché ci suggerisce di considerare lo sviluppo spostando l'attenzione da ciò che un individuo o una comunità ha l'abilità di produrre, a ciò che è in grado e ha l'opportunità di *scegliere di produrre* come qualcosa che *vale per sé*. Se l'inclusione viene posta come condizione per lo sviluppo, in essa si dovranno incrementare equamente, ma differentemente, le opportunità di scelta e l'iniziativa degli individui nel contesto, anziché fornire in modo indifferenziato le risorse mancanti per soddisfare bisogni definiti aprioristicamente (Frediani, 2008). In tal senso l'in-

clusione potrebbe essere letta in termini di autentica opportunità di scelta e di iniziativa di ognuno e insieme a tutti, nel contesto. È chiaro che offrire un modello di inclusione collegato a libertà e sviluppo prevede di immaginare una comunità aperta, dove essere inclusi non è un semplice “stare dentro”, ed essere esclusi un semplice “stare fuori”. Sembra piuttosto un *voler/poter essere dentro* sempre ridiscusso e condiviso, contrapposto ad un *restare fuori* dogmatico e subìto. Santi (in press) collega a questa immagine a ciò che auspica Habermas, in un’opera intitolata proprio *L’inclusione dell’altro* (1995), quando sottolinea che questa parola “non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell’altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche –e soprattutto– a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere” (ed. it. 1998, pag 10). Vivere in una “comunità aperta”, o in una “società aperta” come auspicava Popper, implica allora non solo che ogni persona abbia diritto di partecipare allo sviluppo dei suoi contesti e nello specifico di quelli educativi, ma che i sistemi educativi stessi siano sviluppati per rispondere alle diversità in modo da attribuire pari diritti e valori a tutti i bambini, i giovani e le loro famiglie e a tutti coloro che operano in “prossimità” (Biggeri e Bellanca, 2010). Il principio di parità di valore è fondamentale per l’inclusione e implica un ulteriore principio che è quello di una scuola comune per tutti. Non è sufficiente dunque che i nostri sistemi siano semplicemente “sensibili” alle diversità, dal momento che spesso rispondono alle differenze in modo da creare una gerarchia di valore tra i bambini all’interno e tra le scuole, in base al successo scolastico, alle varie forme di disabilità, al credo religioso, e alla classe sociale di appartenenza. Lo stesso afferma Canevaro (2008) quando scrive: “L’inclusione è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di appartenenza [...] Un’educazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi, e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento” (Canevaro, 2008a, p. 12). In questo modo allora le diversità e le differenze diventano così normali da non essere fattori di minaccia, ma di crescita di un sistema.

A partire da queste considerazioni diviene una priorità, in particolare nel nostro Paese, l’analisi e la documentazione dei processi di inclusione sociale a partire dagli esiti, dalle conquiste e dalle criticità di trent’anni di integrazione scolastica (D’Alessio, 2007). Il concetto e le pratiche di integrazione scolastica sono parte esclusiva del contesto sociale italiano e culturale e del suo sviluppo storico (Armstrong, 2009). Lo studio di tale processo risulta privilegiato nel nostro contesto rispetto ad altre realtà internazionali che non hanno avviato, come è avvenuto in Italia, un processo di *full inclusion* dei bambini con disabilità nelle classi comuni. Sebbene il processo inclusivo non riguardi e non debba riguardare solo i bambini con “bisogni educativi speciali”, è rispetto a questa popolazione “vulnerabile” che è possibile riconoscere criticità e prerogative dei modelli di intervento adottati per contrastare l’esclusione sociale e culturale. Nel contesto italiano i bambini con bisogni educativi speciali e disabilità sono integrati nelle scuole comuni, a seguito di una serie di norme introdotte nella legislazione italiana (L. 118/71, L. 517/77, 104/92, Linee Guida del Ministero sull’integrazione degli studenti con disabilità) con cui si riconosce l’importanza del processo di inclusione per la promozione dell’attività e della partecipazione dei bambini e l’importanza dei fattori ambientali per l’emergere della disabilità. I cambiamenti conseguenti a tali provvedimenti normativi sia nell’organizzazione che nell’offerta formativa delle scuole possono essere considerati come delle vere e proprie cartine di tornasole per leggere sia gli esiti che le possibili interpretazioni pragmatiche che l’integrazione ha prodotto, nonché la loro reale affinità con il concetto di inclusione che qui si vuole proporre. Ciò in linea con quanto sostenuto ampiamente in letteratura, ove si avverte che il concetto di inclusione non pone

dei limiti intorno a particolari tipi di disabilità o difficoltà di apprendimento, ma si concentra piuttosto sulla capacità delle scuole stesse di ospitare una varietà di esigenze (Booth et al. 2000, Kalambouka, Farrell, Dyson, e Kaplan 2005, Demeris, Childs, e Jordan, 2007). A questo punto, diviene allora un imperativo attuale e cruciale comprendere l'*impegno* – il *commitment* appunto – che le scuole profondono verso l'inclusione e anche le difficoltà che le scuole stesse incontrano in questa *agency*, nonché le criticità che a tale livello, più che a quello esecutivo delle norme, rischiano di compromettere il modello inclusivo alla base delle politiche del welfare del nostro paese.

2. Gli scopi del CTI-Repertoire

L'accessibilità alla scuola da parte di tutti i bambini (con disabilità e non) è un diritto e una ricca opportunità per l'apprendimento e la cittadinanza. A questo scopo sono stati creati alcuni strumenti con l'obiettivo di sostenere il processo di inclusione (CSIE, Booth e Ainscow, 2002, 2006, 2011). Nel contesto italiano la necessità e l'importanza di allargare la partecipazione di tutti i bambini sono riconosciute e regolate dalla normativa ma il processo verso l'inclusione autentica, attraverso l'inserimento e l'integrazione, si è rivelato molto lungo e difficile. Ianes (2008) rileva una situazione complessa nel nostro Paese: nella scuola le sensazioni di *impegno* (ndr. corsivo nostro) e di motivazione positiva, le buone prassi di realizzazione, coesistono con sensazioni di fatica e difficoltà, con disfunzioni e inefficacia (Ianes e Canevaro, 2008; Canevaro, 2007). Va però detto che, in Italia, i processi di integrazione/inclusione scolastica hanno rappresentato il più importante fattore di prevenzione dell'esclusione sociale per gli alunni con ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (che ha evitato l'emergere di handicap aggiuntivi per tutti), ma sono stati anche un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale. Caldin (2009) sottolinea che gli studi e le ricerche – italiani, europei e internazionali – che in anni recenti si sono focalizzati sul *mondo scuola* sono ormai numerosi e hanno posto in evidenza i molteplici fattori che possono facilitare o ostacolare l'inclusione, a partire dagli aspetti organizzativi e coinvolgendo via via altre dimensioni e dispositivi, quali “[...] i quadri normativi, le modalità di finanziamento, i *sistemi di valutazione* (ndr. corsivo nostro), le strutture scolastiche, le dimensioni delle classi, l'uso di programmi individualizzati di insegnamento, la disponibilità di insegnanti di sostegno e altro personale educativo, la formazione di docenti, il coinvolgimento della famiglia e la collaborazione con gli altri servizi” (Dovigo, 2008, p. 25) e rilevando come la sfida inclusiva costringa, in ogni caso, ad una ristrutturazione d'insieme – globale, complessiva – del sistema educativo/formativo (Caldin, 2009, p. 86). Tale ristrutturazione è anche in linea con i principi costitutivi del sistema di classificazione del funzionamento (ICF/WHO, 2001, 2007), che sono la valorizzazione della persona in quanto tale, l'approccio olistico e globale, il modello integrativo biopsicosociale, la considerazione dei fattori che circondano la persona, l'importanza del contesto e della prospettiva relazionale, la qualità dei processi e dei sistemi educativi e la partecipazione alla vita all'interno di una società inclusiva (Caldin, 2009, p. 86).

È sulla base dei principi e degli orientamenti sopra esposti che prende corpo il *CTI-Repertoire*, che nasce con l'intenzionalità di sostenere le scuole nel definire la qualità e il livello dell'*agency* rivolta alla realizzazione di forme diverse e molteplici di educazione inclusiva, e ciò attraverso la ricognizione, il monitoraggio e la valutazione degli impegni assunti, in modo esplicito e rilevabile nel contesto, verso questo scopo e aspirazione. L'educazione, infatti, viene qui intesa come un processo dinamico realizzabile attraverso una serie di azioni

intenzionali, responsabili e condivise, in grado di fornire esplicite declinazioni del valore assunto nella pratica e produrre cambiamenti valutabili ed “esternalizzati” (Bruner, 1995) nelle attività e nelle politiche scolastiche. In questo strumento l’inclusione non viene dunque concepita come uno stato attribuibile ai soggetti, dai contorni chiaramente definiti e immutabili, che può essere valutato mediante indicatori statici, ma come un processo cui tendere, continuamente in evoluzione, il cui valore può essere rintracciato nello sforzo assunto e mantenuto per realizzarla.

Il Repertorio elaborato può quindi essere utilizzato dalle comunità/scuole per:

- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (*functionings*) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (*capabilities*) per tutti i membri della comunità, con l’aspirazione di promuovere il ben-essere (*well-being*) e il ben-diventare (*well-becoming*) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell’impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l’inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all’impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell’organizzazione e una mappatura dell’*agency* inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell’impegno;
- creare *repository* di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l’aggiornamento, la sperimentazione e l’autoformazione continua.

Il Repertorio contrasta un approccio demagogico all’inclusione, aiutando non solo ad identificare le caratteristiche proprie dei diversi contesti inclusivi, ma a riconoscere gli impegni che contribuiscono alla trasformazione inclusiva dei contesti e a individuare le responsabilità che agiscono nel cambiamento. Gli impegni e le responsabilità orientano le scelte e le azioni specifiche della comunità e possono essere concepite come la risposta pragmatica che ogni organizzazione e scuola alle linee guida dell’UNESCO per l’inclusione, considerate ideologicamente come “un modo dinamico di rispondere positivamente alle diversità degli alunni e di vedere le differenze individuali non come problemi, ma come opportunità di arricchimento dell’apprendimento” (UNESCO, 2005). Azioni utili all’inclusione favorevole e fiorente sono, secondo la prospettiva del *Capability Approach*, tutti quei fattori di conversione introdotti nel contesto in grado di trasformare le abilità e prerogative di ognuno in reali *functionings*. Paradossalmente, infatti, un’azione inclusiva potrebbe tradursi in una situazione sfavorevole e passiva (Sen, 1980) se non conduce ad assumersi la responsabilità di riconoscere, sostenere ed ampliare l’insieme personale e sociale delle capacità necessarie per vivere una vita apprezzabile. Sotto il profilo delle politiche pubbliche, il *CTI-Repertoire* è pensato per aiutare le agenzie educative a realizzare la crescente tendenza verso l’inclusione come sviluppo delle pratiche di integrazione già attuate e a comprenderla nelle politiche nazionali d’istruzione (Van Kempen *et al.*, 2006).

Il *CTI-Repertoire* prende in considerazione i diversi modi in cui viene sostenuta e promossa l’inclusione in termini di investimento e intensità dell’impegno collettivo e individuale verso lo sviluppo inclusivo, considerandolo come l’espressione complessa di componenti che si collocano su piani diversi: quello assiologico e culturale, quello politico economico, quello pragmatico ed esperienziale. Ciò che emerge ed è visibile e valutabile “in situazione” attraverso le griglie del Repertorio, sarà diverso e declinato in relazione alle diverse peculiarità, criticità e aspirazioni del contesto, offrendo l’opportunità di mettere in luce un con-

fronto comparativo – nazionale, europeo e più largamente intercontinentale – tra le diverse *agency* adottate dalle comunità per promuoverla, non come insieme di mere “soluzioni” occorrenti a “problemi” di esclusione episodica, ma come occasioni di espressione e presa in carico di una responsabilità identitaria. In tal senso il Repertorio segna il passaggio dal processo di inserimento a quello di inclusione nei contesti educativi, andando oltre il semplice “far spazio” ai bambini entro le classi regolari (Yell, Drasgow, 1999) per monitorare piuttosto la co-evoluzione che ogni bambino produce nella comunità in modo irreversibile e plastico. In altre parole un Repertorio di impegni assumibili, implementabili e sostenibili, può aiutare amministratori e operatori a riconsiderare ogni volta il *cosa si fa* e il *come si fa*, prima ancora del *dove si realizza* l’inclusione (ibid.), coordinando continuamente l’azione educativa con il *perché si deve fare* scelto dalla comunità.

Il rapporto strutturale e sistemico che nel Repertorio si stabilisce tra inclusione, ben-essere e ben-diventare poggia sull’affermazione centrale del Capability Approach, ovvero che le valutazioni su una persona, il suo ben-essere o la sua qualità della vita e i giudizi sull’uguaglianza o la giustizia, non devono concentrarsi in primo luogo sulle risorse o sugli stati mentali individuali, ma sulle opportunità pratiche (*capabilities*) che le persone hanno di condurre una vita che scelgono di vivere. Pertanto il Repertorio propone, anziché indicatori, vari *set* di impegni che corrispondono alle opportunità di inclusione concreta offerte dalle organizzazioni educative in termini di partecipazione alle decisioni e alle occasioni disponibili per lo sviluppo delle *facoltà* individuali e sociali, che consentono l’aumento di ben-essere soggettivo e collettivo.

Il *CTI-Repertoire* è il risultato di un processo congiunto di ripensamento e di revisione di due noti *Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2000, 2006 e edizione aggiornata del 2011) già diffusi e disponibili. La necessità di ripensamento deriva proprio dall’approccio sopra descritto e dalla necessità di offrire uno strumento non basato sull’indicizzazione. Nonostante i chiarimenti sull’uso degli indicatori esplicitati da Booth (2011), i limiti rilevati in questi strumenti hanno a che vedere con la dimensione descrittiva e statica che mantengono in rapporto all’inclusione, con una conseguente parcellizzazione e sovrapposizione degli indicatori adottati per individuare le tipologie e i livelli di qualità dei processi inclusivi realizzati. La lista degli indicatori offerti, pur ricca e differenziata, non cattura la complessità di questo processo e il peso che in esso giocano molteplici costituenti e fattori, anche assiologici, che sono implicati nella sua realizzazione. Gli *Index* non sono pensati per cogliere e operationalizzare la dimensione fondamentale dell’*impegno* delle comunità verso l’inclusione in termini di *facoltà* promosse (abilità più opportunità), ma semmai per indicizzarne gli esiti, intesi come risultati ottenuti (*achievement*). Proprio l’impegno è invece oggetto del Repertorio; impegno che nel Repertorio si intende mettere “a tema”, “a punto” e “a prova” nelle varie fasi e possibilità del suo utilizzo, facendone emergere aspetti qualitativi e quantitativi riferiti alla sua *intensità*, *persistenza* e *investimento* e discriminandone e differenziandone le manifestazioni e gli esiti nelle diverse comunità inclusive. Gli *Index*, per loro stessa natura e struttura, sono inadatti per la rilevazione e il monitoraggio delle dimensioni valoriali che animano le *scelte* attuative nelle pratiche inclusive entro le comunità e le organizzazioni; *agency* che sfugge nella sua specificità ed eccellenza, ma anche nella sua criticità, soprattutto laddove, come nell’esperienza trentennale italiana, l’inclusione si innesta in procedimenti che si presentano come assodati sul piano normativo e culturale. In tal senso il Repertorio – di cui si stanno attuando le ultime fasi elaborative in lingua inglese, cui seguirà la prima sperimentazione e implementazione italiana in ambito regionale – sposta l’ottica descrittiva verso una prospettiva *orientativa* e *regolativa* in merito all’impegno che ogni comunità/organizzazione si assume in forma “prescrittiva” per la propria *agency* verso l’inclusione. L’impegno è appunto il *commitment* inteso come obbligazione che implica lo

scrutinio dei propri valori e aspirazioni¹. La prescrittività, nel senso di spinta pro-attiva, che riguarda l'attività scelta e intrapresa anziché la mera esecutività normativa, è dunque proprietà interna all'impegno e non caratteristica del Repertorio. Quest'ultimo funge quindi piuttosto da "Agenda", collegando l'impegno verso l'inclusione al valore dell'*agency* soggettivo e sociale (Biggeri et al. 2010) per operationalizzarla in "cose da fare", ponendosi come "dispositivo" che mantiene memoria delle priorità assunte e rinnova gli impegni specifici facilitanti lo sviluppo di contesti inclusivi favorevoli e fiorenti.

3. La struttura del *CTI-Repertoire*

Nel Repertorio, la struttura tripolare proposta negli *Index* considerati è stata assunta come portante, mentre le diverse componenti della triangolazione sono state declinate ispirandosi da un lato ad alcuni concetti chiave del CA, dall'altro riconducendole ai fondamenti e al lessico della recente Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF e ICF-CY, WHO, 2002, 2007), in particolare del modello biopsicosociale di salute in essa proposto.

Gli autori degli *Index* editi dal CSIE britannico, assumono che il processo inclusivo comporti l'analisi approfondita dei punti di vista e delle esperienze dei principali soggetti interessati, in merito alle barriere e agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Inoltre prevedono che venga attuata un'indagine ricognitiva sulle modalità attraverso le quali tali barriere possono essere ridotte o eliminate per tutti coloro che frequentano questi contesti (Polat, 2010, p. 50). A partire da questa condivisione di premesse, il Repertorio esplora la dialettica inclusione/esclusione lungo le tre dimensioni proposte da Booth e Ainscow (2000, 2006). Gli autori degli *Index(es) of Inclusion*, ritengono che le tre dimensioni individuate siano decisive per strutturare l'organizzazione dello sviluppo inclusivo, soprattutto nelle scuole, e siano tutte e tre necessarie per la promozione del processo di inclusione all'interno dei contesti educativi. Inoltre, gli autori sostengono che lo sviluppo di valori condivisi e la creazione di forti rapporti di collaborazione tra i vari interlocutori possano portare a cambiamenti nelle altre due dimensioni. Nel *CTI-Repertoire* le tre dimensioni sono intese come polarità interconnesse che si esprimono come *volontà* assunte di "Creare Culture" (prima dimensione), "Produrre Politiche" (seconda dimensione) e "Sviluppare Pratiche" (terza dimensione) rivolte a (*toward*) sostenere il processo di inclusione e a testimoniarlo concretamente.

La prima dimensione, "Creare culture inclusive", si riferisce alla creazione di una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai dirigenti, ma anche a tutto il personale in servizio e alle famiglie, rendendone testimone e responsabile ogni Organo Collegiale. I principi e i valori alimentati nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo (Booth e Ainscow, 2008, p. 117). La dimensione della cultura inclusiva presenta negli *Index* due componenti fondamentali: "Costruire comunità" e "Affermare valori", che sono interpretate nel Repertorio come intenzionalità comple-

1 Il valore del "*commitment*" individuale e collettivo nella formazione dell'identità è stato approfondito da Sen in diverse opere (Sen, 2002; 2005 a,b; 2006) e sviluppato in numerosi contributi critici (Petitt, 2005; Hausman, 2005; Schmid, 2005, Giovanola, 2006).

mentari dell'*agency* della comunità e che vengono articolate in *set di impegni* cui corrispondono le *opportunità* offerte nell'attività quotidiana di classe e nel contesto scolastico a sostegno degli effettivi *functionings* di ognuno.

La seconda dimensione della triangolazione, "Produrre Politiche Inclusive", mantiene la forte connotazione partecipativa che assume negli *Index*, raccogliendo in sé tutte le azioni volte ad incoraggiare la partecipazione di tutti i membri della comunità nella promozione dell'educazione inclusiva a tutti i livelli, minimizzando l'esclusione. Anche in questo caso, l'articolazione interna in due componenti, proposta dagli *Index*, è conservata, sebbene tradotta in impegni a "Sviluppare una scuola per tutti" e ad "Organizzare sostegni alle differenze", anch'essi a loro volta declinati in opportunità concrete offerte.

La terza dimensione, "Sviluppare Pratiche Inclusive", offre pratiche educative che riflettono e operazionalizzano i valori culturali inclusivi e le politiche dell'organizzazione/scuola a sostegno dell'inclusione. Le due componenti dell'impegno sono: "Orchestrare apprendimenti" e "Mobilitare energie". Anche qui, come in ogni componente delle tre dimensioni che accomunano *Index* e *CTI-Repertoire* – ogni impegno trova concretizzazione in *opportunità* offerte che sono riconoscibili attraverso liste di domande tese a proprio a far emergere le direzioni operative degli impegni assunti dalle comunità e ad investire di responsabilità autentica le risposte.

A partire da questa struttura, il *CTI-Repertoire* operazionalizza quindi il *commitment* dell'organizzazione verso l'inclusione, sviluppandolo in termini di *impegno* individuale e sociale attorno alle tre principali dimensioni individuate. Gli impegni assunti sono poi tradotti in opportunità offerte all'espressione dei *funzionamenti* (*functionings*) specifici e personalizzati, attraverso i quali ogni singola organizzazione/scuola realizza di fatto il "proprio" processo di inclusione in rapporto alle differenti aspirazioni presenti o alimentabili nella comunità. Ogni impegno assunto corrisponde dunque ad un *set* di opportunità (*capabilities*) proposte nel Repertorio (elencate sulla base di una ricognizione iniziale di buone pratiche già documentate in letteratura e nel territorio, ma ampliabili attraverso l'implementazione dello strumento da parte delle varie comunità), per aiutare a identificare le azioni specifiche che possono essere messe in atto per sostenere i funzionamenti riconosciuti come rilevanti in *quel* contesto e per *quella* specifica popolazione e implementati dall'organizzazione per costruire un'inclusione favorevole e fiorente all'interno di *quella* scuola. I *set* di opportunità sono presentati nel Repertorio sotto forma di possibili domande che guidano il processo di revisione/promozione dell'*agency* distribuita nella comunità e hanno l'obiettivo di individuare le azioni concrete adottate verso l'inclusione nella scuola/organizzazione. Chiaramente, l'elenco delle domande proposte nel Repertorio non corrisponde ad un insieme chiuso di scelte pre-definite, dal momento che ogni organizzazione deve identificare e scegliere di volta in volta le azioni necessarie e adatte per progredire nel processo inclusivo nel proprio contesto educativo, in conformità con i valori della scuola e del singolo discente. In tal senso è possibile definire il *CTI-Repertoire* come uno strumento per l'attuazione di una "*inclusione situata*". Caratteristica fondamentale del Repertorio è quella di collegare gli impegni verso l'inclusione con il concetto di *functionings*, nel senso che questo strumento permette alle scuole/comunità di valutare il grado e la natura del loro *coinvolgimento responsabile* espresso in pratiche, progetti e *mission* deliberatamente scelti ed esplicitati per perseguire l'educazione inclusiva in modo riconoscibile nelle attività educative quotidiane. Gli impegni suggeriti riguardano dunque "dichiarazioni di aspirazioni" che la scuola utilizza come proprie "*agency priorities*", assunte e sostenute verso la promozione e la realizzazione di un'educazione inclusiva. Le domande/opportunità proposte chiariscono invece i molteplici significati di ogni impegno, in modi che *invitano* le scuole a esplorarli in dettaglio e a ricondurli alla prassi. Esse infatti, più che indagare in modo inquisitorio la realtà scolastica, promuovono la rifles-

sione su ogni specifico impegno e aiutano a far emergere le conoscenze esistenti e le esperienze condotte utili alla definizione dell'identità inclusiva della scuola/comunità educativa. I set di domande fungono da modelli per l'operazionalizzazione di ogni altro possibile impegno individuato dalle comunità in direzione inclusiva, fornendo idee per lo sviluppo e la realizzazione di attività, nonché criteri per la valutazione dei cambiamenti attuati e dei progressi raggiunti.

Nella versione del Repertorio attualmente in fieri in versione inglese, sono stati individuati 29 "impegni" come sub-categorie delle 3 dimensioni principali (culture, politiche e pratiche inclusive) in cui si manifestano e delle loro componenti interne. La scuola nel riconoscersi in molti o in parte di questi impegni, sarà chiamata immediatamente anche a riconoscere, recuperare, documentare le azioni concrete intraprese per testimoniare gli impegni assunti e renderli visibili e valutabili. Ciascun impegno è completato da una serie di domande/opportunità (circa 10) che approfondiscono l'analisi sullo stato attuale della scuola, forniscono idee aggiuntive per la costruzione di attività e servono come criterio per valutare i progressi realizzati e le aspirazioni della comunità verso l'inclusione.

Oltre all'approccio del CA, la nostra revisione degli Index(es) ha preso in considerazione e assunto il lessico e il modello biopsicosociale di salute proposti dall'*International Classification of Functioning* (ICF, 2002), classificazione dell'OMS che introduce, come componenti fondamentali del ben-essere e del funzionamento umano, l'*attività*, la *partecipazione* e i *fattori contestuali* ambientali e personali. L'introduzione di questo lessico nel Repertorio non ha solo una funzione igienista della terminologia, ma assume un forte valore pragmatico. Le parole sono qui concepite come "atti-linguistici" e reti di significato vissuto, che si trasformano in strumenti intenzionali che agiscono e cambiano le cose nel mondo. Se dunque "le parole fanno cose" – per dirla con Austin (1962) – e il linguaggio si pone come strumento con cui è possibile modificare la realtà, il Repertorio diventa a sua volta un effettivo bagaglio disponibile di "opere e procedure di azione" significative contenute nei termini che lo sostanziano, oltre che nel *repository* che verrà messo a disposizione, cui attingere per trarre ispirazione e spunti per l'*agency* inclusiva.

Dal punto di vista materiale, il *CTI-Repertoire* si presenta come una piattaforma accessibile in rete, previa registrazione, da parte delle comunità, che offre versioni degli impegni differenziate a seconda dei fruitori (personale docente, tecnico-amministrativo, ausiliare, dirigenti, studenti e famiglie). Ogni fruitore nell'utilizzare le griglie del Repertorio è chiamato a scegliere gli impegni in cui si riconosce e a dettagliare le azioni corrispondenti in termini di risposte ai set successivi di domande. Per chiudere, anche provvisoriamente, il percorso di automonitoraggio e valutazione dell'impegno profuso verso l'inclusione, il sistema richiede che vengano "caricati" nella sezione *repository*, materiali (documentati attraverso video, immagini, testi...) in grado di testimoniare l'*agency* inclusiva intrapresa dalla comunità di appartenenza nella direzione dell'impegno assunto. Il sistema richiede ai fruitori anche dati quantitativi, oltre che qualitativi, circa la durata, la mole di energie impiegate e investite, la rete di relazioni attuata, la crucialità, centralità e intensità assunta dalle singole azioni nel corso della loro implementazione nella comunità. Attraverso questa sezione il *CTI-Repertoire* può offrire, oltre che una restituzione valutativa delle azioni in relazione agli impegni dichiarati e assunti, anche una lettura comparativa dei processi inclusivi promossi nelle diverse comunità, proponendo anche delle mappature territoriali degli stessi. Inoltre il *CTI-Repository* funziona da catalizzatore di "buone prassi" accompagnate da una riflessione sul loro significato. Ciò consente di trasformare questo contenitore da un semplice archivio ad un vero e proprio *repertorio di pratiche* utile in una prospettiva di *self/reciprocal-education*. Una sorta di *training-pedia* per insegnanti/genitori/tutori e, perché no?, per gli stessi alunni.

4. Conclusioni

Il “Commitment toward Inclusion Repertoire” ha come scopo e aspirazione il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all’interno delle comunità. Questo Repertorio può essere utilizzato per monitorare, revisionare/implementare e valutare la prassi inclusiva attuata nell’ambito delle diverse comunità – in particolare nelle realtà scolastiche – per promuovere il riconoscimento degli impegni personali e sociali verso quella che viene definita “un’inclusione situata”. Il Repertorio da noi creato può così offrire un supporto pragmatico per l’attività quotidiana delle organizzazioni, e va oltre il limite di “astrattezza”, così spesso sottolineato in letteratura.

La costruzione e lo sviluppo di società inclusive, basate sulla valorizzazione della differenza e del cambiamento, rappresentano un valore emergente nella nostra società complessa. Il diritto all’inclusione delle persone con disabilità viene riconosciuto e sottolineato in molti documenti di organismi internazionali (UNESCO, OECD, WHO). Il futuro dell’Europa è sempre più determinato dalla capacità dei suoi governi, delle sue aziende produttive e dei suoi cittadini di integrare e implementare processi di innovazione attraverso l’adozione di misure economiche, sociali e culturali capaci di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. L’innovazione coinvolge complessi processi di apprendimento, la conoscenza “informale” o tacita, la sperimentazione e lo sviluppo di nuovi prodotti. L’Unione Europea auspica un maggiore *impegno* per gestire il cambiamento sociale e per stimolare i cittadini ad accettare e fare proprie le innovazioni che sono utili e necessarie per la risoluzione di problematiche sociali. Questo progetto cerca di rispondere alla richiesta “di essere vigili nel garantire che la nostra ricerca si rifletta nel linguaggio delle politiche e della legislazione, nonché nelle azioni di insegnanti, amministratori, comitati scolastici, gruppi di genitori, referenti di comunità, fondazioni, e funzionari di governo”, offrendo strumenti utili per individuare gli impegni, le responsabilità e le direzioni operative verso l’inclusione, intesa come valore positivo oltre che come situazione favorevole. La sfida proposta è collegata con l’imperativo: di promozione di un uso efficace della ricerca per migliorare l’istruzione e, quindi, servire il bene pubblico e creare una società migliore “(*better society* in linea con Horizon 2020²). Questo imperativo si declina nella realtà attraverso la trasformazione della sfida in opportunità e abilità per l’individuo di generare risultati importanti, tenendo conto delle caratteristiche rilevanti personali e dell’interazione con i fattori esterni ambientali. Non mancano strumenti di indicizzazione dei risultati ottenuti entro le comunità in tal senso; ciò che il *CTI-Repertoire* vuole offrire in più è la possibilità di catturare non solo gli esiti, ma anche la qualità del coinvolgimento delle comunità nella sfida, le intenzioni che animano le scelte e orientano gli investimenti e li rendono più o meno sostenibili e trasferibili. Ciò si traduce in un supporto concreto alla necessità – sottolineata anche nel recente documento internazionale Horizon 2020 – di cogliere ogni opportunità, di costruire sui molteplici punti di forza e di agire rapidamente e con decisione per costruire il nostro futuro, migliorando il ben-essere e il ben-diventare dei nostri cittadini.

Le implicazioni educative dell’uso del Repertorio di impegni sono considerevoli perché esso offre l’opportunità di trasformare un approccio top-down per l’inclusione, considerato in una prospettiva idealista, in una procedura di tipo bottom-up, che si concentra sul repertorio di azioni concrete proposte per creare/implementare comunità inclusive autentiche.

2 “Horizon 2020” è il nuovo programma europeo per la Ricerca e l’Innovazione nell’ambito del Quadro finanziario pluriennale 2014-2020.

Lo strumento prevede un'applicazione su piattaforma on-line che rappresenta una concreta possibilità di implementazione e diffusione delle prassi attuate nelle diverse comunità, verso l'individuazione di "buone prassi" trasferibili.

Il CTI-Repertoire aiuta a valutare, gestire e monitorare sia le azioni/*doings* che le caratteristiche/*beings* per promuovere l'inclusione, che sono espresse/esternalizzate dalle comunità/scuole. Questo processo offre la possibilità di rendere tali azioni riconoscibili e condivisibili da tutta la comunità e disponibili e fruibili alle diverse istituzioni e a tutti i membri della comunità, che partecipano all'impegno assunto dall'organizzazione verso il processo di inclusione che deliberatamente ha deciso di promuovere. Come Reindal (2010) ha sottolineato: "La valutazione dei risultati scolastici o di un contesto scolastico che non riesce a tener conto delle varie opportunità di una data situazione in relazione a un funzionamento ottenuto sarebbe molto parziale e non affronterebbe la questione fondamentale dell'ingiustizia sociale nell'ambito dell'istruzione o in qualsiasi altro campo" (p. 7). Inoltre questo studio operazionalizza una serie di funzionalità nel sistema scolastico necessarie per promuovere il processo di "inclusione" per tutti. Le direzioni future riguardano la creazione di un portale web nel quale istanze reali di "pratiche di inclusione fiorenti" realizzate nella Comunità/scuola verranno caricate per monitorare il livello di impegno dichiarato e raggiunto e per fungere da modelli virtuosi nella direzione inclusiva. Ciò è in linea con il workshop tematico Horizon 2020 "Towards more inclusive, innovative and secure societies challenge" in cui si precisa l'importanza di sviluppare l'empowerment degli attori coinvolti nel processo, il quale, convogliato attraverso un rapido accesso a diverse fonti di informazione, cambi il ruolo dei cittadini da semplici fruitori di servizi a partecipanti attivi nell'erogazione e fruizione del servizio. La comunicazione tra interlocutori avrebbe così l'obiettivo di permettere la trasmissione di segnali sociali e aumenta la diversità delle fonti di informazione a disposizione dei cittadini. Inoltre questo potrebbe rappresentare la via giusta per raggiungere l'equilibrio tra approcci "top-down" (culture inclusive) e "bottom-up" (pratiche inclusive) che si rispecchino nella mediazione politica.

Integrare gli approcci è fondamentale per poter affrontare specifiche emergenze sociali e per migliorare e condividere l'impegno organizzativo verso l'inclusione. In tal senso la prospettiva di rete, dove ogni polo è protagonista attivo e responsabile nella condivisione di impegni e aspirazioni, è cruciale e il CTI-Repertoire lo intercetta e rende "visibile" e "agito". Se le relazioni e le dinamiche interattive tra insegnanti, scuole e comunità devono essere considerate fondamentali in tutti i processi trasformativi inclusivi, allontanandosi dalle percezioni precedenti della scuola e dei suoi "stakeholders", come semplici destinatari o "sponsor" di riforme inclusive dei programmi scolastici. Diviene oggi una priorità rendere la gestione delle comunità/scuole più partecipativa e consultiva, coinvolgendo tutti i membri che vi si riconoscono in qualità di co-sviluppatori di approcci inclusivi (Govinda, 2009), ovvero come veri e propri *inclusive community shareholders*, impegnati per il successo e la crescita di ciò che condividono.

Riferimenti bibliografici

- Austin L.J. (1962). *How to Do Things with Words*. (trad. it. *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987).
- Biggeri M., Bellanca N. (Eds.) (2010). *Dalla Relazione di Cura alla Relazione di Prossimità*. Napoli: Liguori.
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughn M., Shaw L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.

- Booth T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education, *Prospects*, 41, pp. 303-318.
- Caldin R. (2009). La prospettiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 2009, 85-99 (numero monografico *La scuola all'inizio del terzo millennio*, curato da L. Galliani e L. Santelli Beccegato).
- Canevaro A. (2008a) (Ed.). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008b). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Demeris H., Child R.A., Jordan A. (2007). The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 3, pp. 609-627.
- Dyson A., (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels,, P. Garner (Eds.), *World Yearbook or Education* (pp. 36-53). London: Kogan Page.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Giovanola B. (2006). Identità, differenza, libertà: autorealizzazione personale e riconoscimento sociale delle migranti nell'era della globalizzazione. In M.I. Maciotti, V. Gioia, P. Persano (Eds.), *Migrazioni al femminile. Identità culturale e prospettiva di genere* (pp. 49-82). Macerata: EUM.
- Govinda R. (2009). *Towards inclusive schools and enhanced learning: A synthesis of case study findings from different countries*. Paris: UNESCO.
- Hausman D. M. (2005). Symphaty, Commitment, and Preference. *Economics and Philosophy*, 21, 1, pp. 33-50.
- Heshmati A., Tausch A., Bajalan Chemen S.J. (2008). Measurement and analysis of child well-being in middle and high income countries. *The European Journal of Comparative Economics*, 5, 2, pp. 227-286.
- Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. (2005). *The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes*. London: Centre for Evidence-informed Policy and Practice in Education, University of London. Retrieved June 28, 2007, from <http://eppi.ioe.ac.uk>.
- Miller F.A., Katz J. H. (2002). *The Inclusion Breakthrough: Unleashing the Real Power of Diversity*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mittler P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Pettit P. (2005). Construing Sen on Commitment. *Economics and Philosophy*, 21, 1, pp. 15-32.
- Reindal S. M. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25 1, pp. 1-12.
- Reindal S.M. (2009). Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 2, pp. 155-68.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2010). *Improvisation: Between Technique And Spontaneity*. Cambridge: Cambridge Scholar Publisher.
- Santi M., Ghedin E. (2011). *Index of Commitment Towards Flourishing Inclusion*, paper presented at "Children's Capabilities Conference". Cambridge: School of Education, April 11-13.
- Schmid H. B. (2005). Beyond self-goal choice. *Economics and Philosophy*, 21, 1, pp. 51-63.
- Sen A. (1980). 'Equality of what?'. In *The Tanner Lectures on Human Values*, edited by S. McMurrin. Salt Lake City.
- Sen A. K. (1999a). *Commodities and Capabilities*. New Delhi, India: Oxford University Press.
- Sen A. K. (1999b). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen A. K. (2002). The right to One's Identity. *Frontline*, 19, 1, (5-18, gennaio).
- Sen A. K. (2005a). What is like to be a human being?, Intervento al Third Global Forum on Human Development, "Cultural Identity, Democracy and Global Equity". Parigi, 17-19 gennaio, 2005.
- Sen A. K. (2005b). Why exactly is Commitment important for rationality. *Economics and Philosophy*, 21, 1, pp. 5-14.
- Sen A. K. (2006). "The Ups and Downs of Identity", relazione presentata nell'ambito degli ASSA Meetings. Boston, 6-8 gennaio, 2006.
- UN (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning*. Geneva: WHO.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning – Children and Youth.*, Geneva: WHO.