

A cultural challenge: renewing the mental space for an inclusive school

Una sfida culturale: rinnovare lo spazio mentale per una scuola inclusiva

Concetta Ferrantino^a, Maria Tiso^b, Iolanda Sara Iannotta^{c,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, cferrantino@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, mtiso@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, iannotta@unisa.it

Abstract

This paper proposes a critical reflection about the need of transforming school into an inclusive environment, to promote personal enhancement and to enrich the collegial, social and cultural dimension. A short theoretical excursus, aimed at defining an open and autopoietic school system (Maturana & Valera, 1985), preempts a description of the different tools used to design and evaluate an inclusive school. The purpose is to consider the impact that these instruments could have in terms of policies, practices and inclusive cultures (Booth & Ainscow, 2002). The authors believe that inclusion is not a set of policies and practices, but a mental space, able to establish a culture shared by the different stakeholders of the school community.

Keywords: autopoietic system; inclusive culture; mental space; collegiality; tools for Inclusion.

Sintesi

Il contributo propone una riflessione critica di carattere espositivo rispetto all'urgenza di trasformare la scuola in un ambiente inclusivo, al fine di promuovere la valorizzazione personale e arricchire la dimensione collegiale, sociale e culturale. Dopo un breve excursus teorico, finalizzato alla definizione di un sistema formativo aperto e autopoietico (Maturana & Valera, 1985), sono presentati i diversi strumenti utili alla progettazione e valutazione di una scuola inclusiva. Scopo della riflessione è considerare l'impatto che questi strumenti sono in grado di determinare in termini di politiche, prassi e culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002). Il presupposto alla base della riflessione degli autori è considerare l'inclusione non soltanto un insieme di politiche e pratiche, ma soprattutto uno spazio mentale, in grado di determinare una cultura diffusa e condivisa dai diversi stakeholder della comunità scolastica.

Parole chiave: sistema autopoietico; cultura inclusiva; spazio mentale; collegialità; strumenti dell'inclusione.

¹ Il contributo è frutto del comune lavoro degli autori, tuttavia è possibile attribuire il paragrafo 1 a Concetta Ferrantino, il paragrafo 2 a Maria Tiso e le conclusioni a Iolanda Sara Iannotta.

1. Introduzione

Le profonde trasformazioni della società in cui viviamo hanno portato a ritenere la formazione un sistema aperto e autopoietico (Maturana & Valera, 1985), in cui è forte la necessità di un riequilibrio dei diversi ambiti organizzativi strategici dell'organizzazione scolastica. Si avverte la necessità di una cultura condivisa per favorire il miglioramento e la crescita formativa di tutti e di ciascuno: una scuola attenta a tutti, una scuola inclusiva (Notti, 2021). Se da una parte la scuola inclusiva porta con sé un'aria di rinnovamento, dall'altra pone sul tavolo di lavoro temi poco rassicuranti, che escono dalla *comfort zone* degli educatori e/o di altre figure coinvolte nei processi educativi e formativi (Tiso, 2021). L'inclusione scolastica è un fenomeno multidimensionale, articolato su diversi livelli, da quello relativo all'organizzazione, implementazione, a quello metodologico-didattico (Cottini, 2017). La complessità del fenomeno trova ampia legittimazione nelle normative e nei documenti ufficiali di organismi internazionali di altissima rilevanza, dalle Nazioni Unite (UN, 2006, art. 24), all'Unesco (Unesco, 1994; 2016), all'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EADSNE, 2009; 2012). Altrettanto avviene a livello nazionale: i quarant'anni di storia, le premesse legislative e le stagioni progettuali dall'inserimento all'inclusione, potrebbero condurre a ritenere il modello italiano *un'avanguardia esportabile* (Ianes & Dell'Anna, 2020). Con l'inserimento la scuola apre le porte alla disabilità ma non si apre ad essa, non interviene sui propri ambienti, né in termini di barriere architettoniche né in termini educativi. Durante gli anni Settanta l'inserimento viene superato da un concetto più ampio, che è quello dell'integrazione, assumendo un fare più problematico e dialettico rispetto alla disabilità e avendo come principio cardine quello di pervenire ad una normalità data (Tiso, 2021). Attraverso la Convenzione ONU si ha un travolgimento di un approccio focalizzato solamente sul deficit della persona con disabilità. Attraverso le Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità, emanate dal MIUR nel 2009, entra a far parte delle istituzioni scolastiche la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health), approvata dalla World Health Organization (2001), la quale si configura come modello di classificazione in prospettiva bio-psico-sociale. In base ai Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva (MIUR, 2009), l'inclusione interessa un raggio sempre più ampio di studenti, e non soltanto quelli in possesso della certificazione per l'handicap. Il modello dell'*inclusive education* (Unesco, 1994) richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo. La piena realizzazione di questo modello consiste nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni che tutti gli alunni possono incontrare (Lascioli, 2011). Il progredire del dibattito internazionale e la constatazione sempre più chiara della presenza di un numero importante di studenti con problemi di apprendimento hanno portato, a partire dal 2010, all'emanazione di norme ispirate alla prospettiva inclusiva, dando ampia rilevanza ai fattori contestuali. Con la Legge n. 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), la D.M. del 27 dicembre 2012 e la Circ. Ministeriale n. 8/2013 sui Bisogni Educativi Speciali (BES), il MIUR ha dato rilievo alla popolazione scolastica in difficoltà di apprendimento e a rischio di insuccesso formativo. Il concetto di BES, accomunando tutte le tipologie di difficoltà, dalla disabilità certificata ai DSA, alle difficoltà di ordine sociale e culturale, si fonda su una nuova concezione (Ianes & Macchia, 2008) non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità, ma come la possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento va compreso

attraverso un'antropologia bio-psico-sociale. “L'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni inclusi (quanti, in che misura?) o da includere (quanti, in che misura?) [...] e non è favorita da insegnanti separati per funzione. L'educazione inclusiva mira a rendere inclusivi i contesti scolastici: sul piano della didattica, della valutazione, del curricolo, dell'organizzazione scolastica, dei ruoli e delle funzioni, etc.” (Bocci, 2018, p. 21). La logica inclusiva è perfettamente esposta da Booth e Ainscow (2014), quando la descrivono come “un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare” (p. 33). La scuola inclusiva, tramite la proposta di un'educazione di qualità promotrice di equità e opportunità di apprendimento per tutti e per ciascuno, deve essere in grado di potenziare la cultura dell'accessibilità, della solidarietà, della partecipazione e dell'appartenenza, riducendo le insidie e i rischi dell'esclusione scolastica e sociale (Ianes & Macchia, 2008). A partire da tali premesse, si cerca, nel prosieguo del lavoro, di analizzare i diversi strumenti utili alla progettazione e valutazione di una scuola inclusiva, allo scopo di comprendere l'impatto che questi ultimi sono in grado di determinare in termini di politiche, prassi e culture inclusive (Booth & Ainscow, 2002).

2. Gli strumenti della scuola inclusiva

L'istituzione della categoria dei BES ha comportato una maggiore attenzione verso il tema della qualità dell'inclusione scolastica, chiarendo da subito che questa agisce nel rispetto dell'individualità e delle specificità di ogni individuo. Le istituzioni scolastiche oggi hanno nuovi strumenti grazie ai quali poter dar voce a tali esigenze, senza considerare inoltre che la qualità della scuola si misura anche sulla sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno.

La Circ. Ministeriale n. 8/2013 introduce un documento fondamentale per promuovere le prassi inclusive, il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) prodotto dai Gruppi di Lavoro per l'Inclusione, (GLI), presenti all'interno delle diverse istituzioni. Il GLI analizza le criticità e i punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso, dopodiché avanza delle ipotesi di lavoro per migliorare il livello di inclusività della scuola per il successivo anno scolastico².

In linea generale il PAI definisce le modalità per l'utilizzo delle risorse, il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori di contesto al fine di migliorare l'inclusione

²Il MIUR ha fornito alle scuole un modello di riferimento che si compone di due parti.

1) Analisi dei punti di forza e di criticità: in questa sezione si riportano perlopiù dati quantitativi relativi alla rilevazione degli alunni BES presenti nell'istituto, al tipo di documentazione prodotta, come ad esempio il Piano Educativo Individualizzato (PEI), il Piano Didattico Personalizzato (PDP), si riportano le risorse professionali specifiche coinvolte, come docenti di sostegno, curricolari, assistenti alla comunicazione, psicopedagogisti, e così via;

2) Obiettivi di incremento dell'inclusività: qui si leggono principalmente dati qualitativi quali ad esempio: l'organizzazione della gestione degli spazi (aule, laboratori, palestre, spazi esterni), dei tempi (orari di frequenza degli alunni, flessibilità nella strutturazione degli orari dei docenti, ore di compresenza), delle modalità di lavoro adottate (lezione frontale, lezione individuale, lavori in piccoli gruppi omogenei o eterogenei). Emergono inoltre dati relativi all'organizzazione dei contenuti, alla progettazione delle verifiche, alla valutazione degli apprendimenti coerenti con le prassi inclusive e alla previsione di corsi di formazione e di aggiornamento per le diverse figure dell'istituzione formativa. Questa sezione contiene gli obiettivi che la scuola si prefigge di perseguire dopo aver ottenuto le adeguate risorse dall'USR.

scolastica, fornisce un elemento di riflessione importante nella predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), di cui è parte integrante.

La logica che sottende il PAI è quella di sostanziare la visione inclusiva della *scuola di tutti* e non solo di coloro i quali rientrano nella categoria dei bisogni educativi speciali, vuole essere la base da cui partire per promuovere una cultura che tenga conto della diversità e della unicità di cui ogni studente è portatore, a prescindere da qualsiasi categoria (Tarabusi, 2013). Il documento racconta di dinamiche interne alla scuola e di una cultura inclusiva che mira a garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico della stessa comunità (Tiso, 2021). "Sebbene, in generale, il processo inclusivo non riguardi e non debba riguardare solo studenti con bisogni educativi speciali, è rispetto a questa popolazione che è possibile riconoscere criticità e prerogative dei modelli di intervento adottati per contrastare l'esclusione sociale e culturale" (Ferrantino, 2021, p. 27). In queste considerazioni si inserisce un nuovo importante strumento di inclusione di cui dispongono le istituzioni scolastiche, il PEI. Questo documento esplicita interventi didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione per alunni BES di primo livello, ovvero per coloro i quali sono affetti da disabilità mentale, fisica e sensoriale. Elaborato e approvato dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), il PEI definisce un percorso educativo e didattico che chiama a corresponsabilità coloro i quali ruotano intorno al soggetto in difficoltà: insegnanti, famiglia, terapisti riabilitativi e tutti gli attori extrascolastici. Il documento, introdotto dalla L. n. 104/1992, a seguito di successive modificazioni, ex art. 7 D.Lgs n. 66/2017 ed ex art. 6 D.Lgs n. 96/2019, restituisce una fotografia di specifiche situazioni problematiche, ma lo fa da un nuovo punto di vista rispetto al passato poiché offre l'occasione di ripensare al processo di inclusione alla luce del paradigma bio-psico-sociale su base ICF. Il nuovo PEI agisce in nome e per conto di un vero e proprio Progetto di Vita (Ianes & Cramerotti, 2009), sia secondo una prospettiva trasversale, con riferimento alla vita scolastica, a quella extrascolastica, al tempo libero e alle attività familiari, sia secondo una prospettiva longitudinale, ossia guardare l'alunno in una prospettiva di tempo più ampia progettando attività che possano essere utili al miglioramento della qualità di vita della persona adulta. Nel presente contributo ci si soffermerà principalmente sugli aspetti spiccatamente inclusivi del nuovo modello PEI. Una sezione decisamente interessante è quella relativa al raccordo del PEI con il Progetto Individuale predisposto dall'Ente locale di riferimento. Questo documento progetta azioni finalizzate allo sviluppo della persona e alla sua partecipazione alla vita sociale, il PEI prevede al suo interno una sezione che possa evidenziare i punti di contatto tra la progettazione didattico-educativa predisposta dalla scuola e le azioni programmate dal Progetto Individuale. Per la prima volta due strumenti rivolti alla crescita di soggetti in difficoltà e provenienti da istituzioni diverse, come la scuola e il Comune di competenza, sono tenuti ad intrecciare le proprie azioni attraverso uno scambio reciproco. Un secondo aspetto interessante riguarda la presenza di dimensioni nel nuovo PEI, che aggregano in un'ottica di sintesi i precedenti parametri o assi già utilizzati per la redazione del precedente documento. Questo cambiamento non è solo formale, il concetto di dimensione, infatti, riesce a cogliere un campo semantico molto più ampio e articolato rispetto alle semplici abilità e capacità, in tal modo si evidenziano obiettivi di sviluppo capaci di creare connessione tra individuo e ambiente. Secondo questa nuova ottica l'obiettivo del PEI non è più lavorare esclusivamente sull'alunno, bensì definire un contesto in cui sia possibile un apprendimento inclusivo e in cui le dimensioni dello sviluppo si possano realizzare³. Nella sezione *Osservazioni sul contesto: barriere e*

³ Le dimensioni individuate nel nuovo modello del PEI sono quattro: 1) *dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione*, fa riferimento sia alla sfera affettivo relazionale sia alla

facilitatori, si richiede di spostare lo sguardo di osservazione dall'alunno al contesto, se è vero infatti che l'inclusione, a differenza dell'integrazione, procede attraverso un movimento bi-direzionale, alunno-ambiente/ambiente-alunno, è vero anche che il soggetto deve adattarsi all'ambiente, così come l'ambiente deve modificare a favore dell'individuo (Cottini, Munaro, & Costa, 2021). Osservare il contesto significa rilevare aspetti che favoriscono l'apprendimento o che lo inibiscono, l'individuazione di barriere e facilitatori deve essere orientata non solo a elementi fisici, ma anche a comportamenti. Se rispetto all'ambiente fisico può risultare più semplice identificare problematiche legate all'accesso e alla fruizione di spazi, l'osservazione del contesto sociale è molto più complessa, essa infatti richiede l'analisi di relazioni con insegnanti e adulti di riferimento, con il gruppo dei pari e con la componente genitoriale, aspetti questi più difficili da rilevare.

3. Conclusioni: la de-strutturazione dello spazio mentale.

In ragione dei presupposti teorici e dell'analisi descrittivo-critica degli strumenti, appare evidente nella nostra riflessione un modello di scuola inclusivo caratterizzato da potenzialità ancora inesprese. Richiamando Canevaro (2006, p. 11), il quale definisce l'inclusione come una "linea di apertura che si realizza in un tempo e in uno spazio più spazio", è evidente che per poter parlare di inclusione nel suo significato più autentico è necessario avviare e finalizzare una radicale trasformazione dello spazio mentale. L'inclusione, infatti, è un processo che non tiene conto delle coordinate spazio-temporali, almeno così come sono intese comunemente. Lo spazio non è semplicemente un luogo fisico, bensì mentale e culturale ed il tempo prescinde dagli anni e dai cicli scolastici, fino a diventare trasversale e longitudinale (Ianes & Cramerotti, 2009). Nel sistema scolastico di *full inclusion* acquisisce fondamentale rilevanza la visione globale dell'allievo nella prospettiva dell'interazione con i fattori ambientali e spaziali ed offre alla scuola la possibilità di divenire consapevole degli ostacoli eventualmente presenti, affrontarli e superarli (Booth & Ainscow, 2014). Per il soggetto in apprendimento, nella costruzione della sua identità personale e formativa, lo spazio può assumere contemporaneamente un aspetto concreto, fatto di punti, di distanze, di forze necessarie a percorrerlo, nondimeno può avere un significato astratto, cioè una funzione di forma o schema attraverso cui egli coglie la realtà, le percezioni emotive, i vissuti e la cultura connaturata ad esso (Rizzo & Traversetti, 2019). Dunque, quale scuola inclusiva in Italia oggi? Quali criticità presenta? Perché nonostante gli innumerevoli cambiamenti, non si avvia una reale de-costruzione del processo formativo egemone? Si può dire che non è in discussione l'idea di inclusione a scuola, quanto la sua realizzazione a livello di pratiche: "il valore ideale, civile e politico dell'integrazione come parte fondamentale di una scuola inclusiva non è in discussione: sono in discussione invece le strutture portanti (teorico-culturali, normative e

sfera dei rapporti sociali con gli altri, con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento, 2) *dimensione della comunicazione e del linguaggio*, si fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si considera anche la dimensione comunicazionale, 3) *dimensione dell'autonomia e dell'orientamento*, con riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica e sensoriale, 4) *dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*, ovvero le capacità mnestiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi (Miur, 2021).

organizzative) e le pratiche applicative che ne conseguono” (Ianes, 2015, p. 37). Critiche all’attuale modello di inclusione scolastica provengono, da una parte, dalla corrente di studi dei *Disability Studies* (Medeghini, D’Alessio, Marra, Vadalà, & Valtellina, 2013), e dall’altra, dalle associazioni delle famiglie con figli con disabilità, che individuano le criticità principali nella scarsità di risorse, nella mancanza di personale docente specializzato, nell’elevato *turn over* dei docenti di sostegno. Strettamente legata agli aspetti della figura del docente specializzato è lo spazio in termini fisici e la tendenza ad avere un’aula della scuola denominata *di sostegno* ed utilizzata solamente dagli alunni certificati e dai loro docenti di sostegno (Demo, 2015; Ianes, 2015). Ciò che conduce a lavorare fuori dalla classe è la mancanza di una didattica inclusiva all’interno dell’aula comune (Demo, 2015). Come ricorda Pavone (2015, p. 6), “educare nelle diversità risulta sempre più la dimensione naturale dei sistemi scolastici e formativi, mostrandosi occasione di positive evoluzioni dal punto di vista individuale e comunitario”. Canevaro (2013) sottolinea la necessità di ripensare alla scuola inclusiva in un’ottica di scuola giusta, per realizzare l’equità delle opportunità formative. La questione della differenza a scuola è iniziata con la disabilità, ma oggi stiamo andando oltre: “se storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte al tema della diversità degli alunni [...], essa ha progressivamente imparato a confrontarsi con una più ampia gamma di differenze” (Associazione Treelle, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli, 2011, p. 29). Se la scuola viene intesa come una comunità inclusiva, significa che essa poggia su valori inclusivi che devono essere condivisi per poter essere realmente messi in atto nelle politiche e nelle pratiche quotidiane dei suoi stakeholder; in questo modo lo sfondo educativo condiviso, che potrebbe fare da collante nella comunità scolastica, è proprio l’inclusione come principio pedagogico ispiratore pervasivo di tutta la vita della scuola (Caldin, 2012). La sfida che oggi viene richiesta alle scuole non è solo di natura tecnico-professionale, bensì richiama a un investimento da parte dell’intera comunità che ruota intorno all’universo scolastico e ai suoi significati. Ciò implica un lavoro che non riguarda solo la comunità dei docenti, ma si allarga alla relazione con gli allievi e i genitori e al confronto con diversi attori sociali, portatori di un insieme di stereotipi, pregiudizi, assiomi indiscutibili in merito al significato e ai modi della formazione scolastica. In gioco c’è un’idea di scuola che va de-costruita, smontata e problematizzata, pezzo per pezzo, e ricostruita pazientemente su premesse diverse. Si tratta di un’idea di scuola che rivede le pratiche didattiche, le procedure organizzative, i comportamenti valutativi, i setting organizzativi (Castoldi, 2016). Risuonano così nella mente le parole di un saggio sui limiti e le possibilità nel realizzare un’innovazione nel mondo scolastico, un autentico passaggio dai modelli visionari alla pratica quotidiana: “mentre l’interesse per forme innovative di apprendimento e insegnamento cresce, le difficoltà nel modificare le pratiche nelle istituzioni formative diventano sempre più evidenti. In nessun luogo la sfida è più grande che nel settore scolastico, dove pratiche di insegnamento secolari sono incorporate nelle strutture organizzative ed educative e la resistenza a nuove idee è enorme, nonostante le crescenti evidenze circa la scarsa efficacia delle tradizionali modalità didattiche” (Resnick, Spillane, Goldman, & Rangel, 2010, p. 286). Ogni scuola ha una propria identità, ovvero quella cultura scolastica che esprime nel concreto le convinzioni di riferimento e le aspettative che soggiacciono al particolare modo di fare scuola, quel senso condiviso nel quale ci si muove pedagogicamente ed al quale ci si riferisce nel procedere professionalmente insieme come comunità educativa e di pratiche. Nonostante la scuola italiana possa essere definita all’avanguardia in merito al tema dell’inclusione (Ianes & Dell’Anna, 2020), la sua promozione ancora non deriva dalla cultura diffusa e condivisa da tutti i componenti della comunità scolastica ed extrascolastica (Zanazzi & Ferrantino, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treille, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (Eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 15–34). Roma: Roma Tre Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (Fabio Dovigo, Trans.). Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori.
- Canevaro, A. (2006). Presentazione. In C. Gardou (Ed.), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, (pp. 9–17). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Munaro, C., & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: Giunti.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (ver. 15.03.2022)
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»* <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg> (ver. 15.03.2022).
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.* https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/368339 (ver. 15.03.2022).
- Eadsne. European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers*. Odense, Denmark: Eadsne.
- Eadsne. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: Eadsne.

- Ferrantino, C. (2021). Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola. In S. Zanazzi & C. Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*, (pp. 27–42). Lecce: PensaMultimedia.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 109–128. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolasticasociale/en/archivio/vol-19-n-1-2/valutare-la-qualita-dellinclusion-e-scolastica/>. (ver. 15.03.2022).
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A. (2011). Bambini con bisogni educativi speciali nella scuola dell'infanzia. Dalla logica della specialità a quella dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(2), 47–54.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> (ver. 15.03.2022).
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg> (ver. 15.03.2022).
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (ver. 15.03.2022).
- MIUR. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2021). *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*. https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf (ver. 15.03.2022).
- Notti, A.M. (2021). Presentazione. In S. Zanazzi & C. Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*, (pp. 9–10). Lecce: PensaMultimedia.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.

- Resnick, B. L., Spillane, J.P., Goldman, P., & Rangel, E. (2010). Implementing Innovation: From Visionary Models in Everyday Practice. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 285–315). OECD.
- Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2019). Strategie di studio per gli allievi con DSA: alcuni risultati di ricerca. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 34–52). Milano: FrancoAngeli.
- Tarabusi, M. (2013). *I piani di inclusione Bes*. Parma: Spaggiari.
- Tiso, M. (2021). Progettazione e valutazione dell'inclusione a scuola. In S. Zanazzi & C. Ferrantino, *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*, (pp. 43–57). Lecce: PensaMultimedia.
- UN. United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (ver. 15.03.2022)
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (ver. 15.03.2022).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: Unesco. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (ver. 15.03.2022).
- World Health Organization. (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- Zanazzi, S., & Ferrantino, C. (2021). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce: Pensa Multimedia.