

CAPITOLO 1

# **DIRIGERSI VERSO SCUOLE INCLUSIVE**

*Dario Ianes*



## Un orizzonte in movimento e un processo senza fine

Passare dalla «semplice» integrazione degli alunni/e con disabilità certificata secondo la Legge 104 del 1992 a un'idea più ampia di inclusione ha aperto l'orizzonte degli obiettivi da raggiungere e reso più complesso e intricato, oltre che *never ending*, il processo per tentare di avvicinarsi a questo ideale di scuola. Fino al 2000 circa, quasi nessuno parlava di inclusione, e la sfida era sostanzialmente quella di realizzare situazioni di integrazione scolastica di buona qualità, nell'apprendimento e a livello interpersonale, per quel 2/3% di alunni/e con disabilità: era chiaro di chi si stesse parlando, di come i processi di integrazione dovessero svolgersi (con una didattica ordinaria che si adatta e una didattica speciale che le si avvicina, incontrando gli specifici bisogni dell'alunno/a con disabilità), quali fossero le «Istituzioni» preposte: PEI, insegnante di sostegno, Servizi sanitari.

Poi, pian piano, la diga comincia a traboccare, iniziano ad apparire concetti come Bisogni Educativi Speciali e Inclusione (Ianes, 2005) e nel frattempo l'opera di tutela dei diritti degli alunni/e con dislessia, merito delle associazioni dei familiari, raccoglie i primi frutti con la Legge 170 del 2010 sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Il monopolio della disabilità è definitivamente finito: la strada è aperta anche per il riconoscimento di altre condizioni di difficoltà che generano il diritto a forme di personalizzazione nella didattica e anche nella valutazione formale. Nel 2012/13 dilagano le note ministeriali e le circolari a tutela degli alunni/e con Bisogni Educativi Speciali, e dunque il campo si estende ulteriormente, suscitando un notevole disorientamento e varie polemiche. Nel frattempo, anche il numero e la complessità delle situazioni degli alunni/e provenienti da altri Paesi e con lingue diverse assumono una sempre più grande rilevanza ponendo, accanto agli ovvi problemi di didattica e partecipazione sociale, anche difficoltà concettuali: sono alunni/e con BES o no?

Questo ampliamento del campo verso una visione inclusiva ha suscitato varie resistenze, di diversa natura, ma qui credo sia rilevante accennare al fatto (negativo) che tale estensione — dal 3% delle situazioni di disabilità al 7%, dal 15% al 20% di alunni con BES — si fondasse culturalmente (ed economicamente: la questione riguarda sempre qualche tipo di impegno di risorse...) su una visione antropologica patologizzante, su un modello medico della salute che individua e certifica clinicamente disfunzioni e patologie, che sono una evidente «proprietà privata» del singolo sfortunato alunno/a. Dalla disabilità agli alunni/e con DSA il passo è breve (anche se ci sono voluti molti anni...), ed è breve anche il passo verso quelle condizioni di difficoltà diagnosticabili clinicamente, così come definite nella normativa sui BES (ad esempio il Disturbo da Deficit Attentivo con Iperattività e altre, sempre di dominio clinico/medico). Questa espansione «clinica» ha fatto insorgere contro il concetto di BES tanti intellettuali e tanti insegnanti che vi vedevano il rischio di una medicalizzazione delle condizioni di difficoltà non riconducibili ad alcuna classificazione internazionale. Tale rischio era plausibile, proprio perché il MIUR

non mostrò il coraggio e la capacità culturale di fondare il concetto di situazione di Bisogno Educativo Speciale su un'antropologia positiva di salute e funzionamento (OMS, 2007) che riguarda tutti nei vari momenti della vita e non è fondato su classificazioni cliniche. Nelle note ministeriali ci sono timidi accenni, sepolti sotto la cultura della diagnosi psico-medica. Ed ecco dunque infinite discussioni su chi fosse l'alunno con BES: anche chi ha uno svantaggio culturale, difficoltà familiari? E chi è migrante? Chi non studia? «*Siamo tutti BES!*», si sentiva dire tra gli insegnanti... Insomma, un grande sconcerto, dal mio punto di vista riconducibile al fatto che un modello medico orientato alla diagnosi-cura non può fondare un sistema di scuola inclusiva, che risponde invece alle situazioni di specificità di tutti gli alunni/e, del 100% degli alunni/e. L'approccio culturale verso l'inclusione deve essere universalistico (e non minoritario-patologico) e ispirarsi alla giustizia sociale-scolastica come equità. Deve, dunque, riguardare tutti e ciascuno, differenziando strategie e risorse in modo equanime, efficace ed efficiente: un processo senza fine, continuo, che migliora giorno dopo giorno l'inclusività delle scuole (Booth e Ainscow, 2014), affrontando specifiche e contestuali situazioni in nome dei valori dell'equità, dell'apprendimento e della partecipazione sociale (Ainscow, Booth e Dyson, 2006). Un orizzonte in continuo dinamismo, perché la complessità della nostra società, che diventa la complessità ed eterogeneità della scuola, è sempre in movimento, e perché i modi pedagogico-didattici, organizzativi, normativi, sociali di azione nella scuola cambiano di giorno in giorno. Per questo il tema è «dirigersi» verso scuole inclusive, dirigendo una scuola che vuole avvicinarsi a gradi sempre più elevati di inclusività. Dunque, dirigersi verso dove?

### Dai principi all'evidenza pratica inclusiva

A livello internazionale il dibattito sull'*Inclusive Education* è ormai ampio e maturo, e il principio dell'inclusione non viene messo in discussione, anche per il valore che le è attribuito dalle Nazioni Unite e dalla Comunità Europea nei vari documenti e Convenzioni. Sul piano delle definizioni operazionali di cosa voglia dire in pratica realizzare una scuola *davvero* inclusiva il discorso è diverso e le voci sono varie (Mitchell, 2014), compreso anche un certo filone di pensiero che ritiene che l'inclusione «assoluta», e cioè di tutti, ma proprio tutti gli alunni/e, anche di quelli con gravissime disabilità intellettive, non sia possibile e si debba pensare invece a forme di inclusione parziali (Hornby, 2015). Recentemente il gruppo di ricercatori coordinato da Lani Florian (Florian, 2014a; 2014b; Florian e Spratt, 2013) ha messo a punto un approccio pedagogico inclusivo che può costituire una base interessante per definire un po' più chiaramente l'orizzonte verso il quale vogliamo muoverci. Come si vedrà nella tabella 1.1, il modello di Florian è suddiviso in: Assunzioni di base, Concetti/azioni associate, Sfide e Pratiche concrete. Il modello è presentato nella sua formulazione originaria, senza adattamenti o manipolazioni, proprio per

dare la possibilità al lettore più attivo (o ai gruppi di insegnanti che volessero mettere maggiormente a fuoco il proprio orizzonte inclusivo) di esaminarlo criticamente nel dettaglio, ed eventualmente ristrutturarlo. Dal mio punto di vista ho trovato molto utile applicare al modello di Florian due altre «griglie» strutturali.

La prima distingue tra i livelli di «Valori e principi» (ad esempio, «Tutti gli alunni/e devono apprendere insieme, a prescindere dalle loro situazioni personali», oppure «Tutte le differenze individuali sono riconosciute e valorizzate»; per questo l'approccio dell'Index per l'Inclusione è molto utile), di «Atteggiamenti», con le due componenti di informazioni, idee e conoscenze (parte cognitiva) e motivazioni/emozioni (*commitment*) nei confronti di un dato tema (ad esempio, cosa so dell'apprendimento negli alunni/e con Disturbi dello Spettro Autistico e che paure/speranze vivo nei confronti di questi alunni/e) e «Comportamenti/Pratiche», ovvero il livello operativo diretto e osservabile di ciò che accade in pratica nel comportamento degli insegnanti e degli alunni. Ciò che Florian chiama «l'evidenza che si può osservare».

La seconda «griglia» strutturale si articola su quattro ecosistemi interconnessi, ma con peculiarità specifiche. Il primo è il livello delle *competenze professionali inclusive del singolo insegnante* (e a questo scopo, al termine del capitolo sono riportati il Profilo di competenze del docente curricolare inclusivo secondo l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education e il Profilo delle competenze del docente specializzato per le attività di sostegno secondo l'Università di Bolzano). Il secondo livello riguarda *le didattiche e le strategie educative a livello di classe*, nei vari approcci alla differenziazione, individualizzazione, personalizzazione, format didattici, strategie di gestione della classe, interventi educativi e di clima, gradi di co-planning e co-teaching, ecc... Il terzo livello riguarda *la scuola intera nella sua autonomia organizzativa e didattica*, con le sue scelte curricolari, gestionali delle varie risorse, umane e non, le sue culture e policy inclusive nei vari organismi e «istituzioni». Il quarto livello incontra *le relazioni tra scuola e comunità* circostante, con le varie interazioni e alleanze, con le sinergie possibili con le varie realtà del territorio, dai Servizi formali alle Associazioni, alle diverse realtà del terzo settore, fino al coinvolgimento informale e formale delle famiglie e di altri stakeholder.

Muoversi verso una scuola (più) inclusiva significa dunque agire su una molteplicità di piani che si intrecciano tra di loro e si influenzano a vicenda.

Nell'analizzare le dimensioni che costituiscono l'orizzonte «scuola inclusiva» è sempre utile fare riferimento anche ai concetti fondamentali che hanno caratterizzato l'Inclusive Education e cioè quelli di apprendimento e partecipazione sociale e di barriera e facilitatore. Semplificando molto, è intuitivo pensare che una scuola inclusiva è quella che riesce a ridurre il più possibile le «barriere» (fisiche, cognitive, di atteggiamenti, ecc.) che gli alunni/e incontrano e a fornire invece il maggior numero possibile di «facilitatori» all'apprendimento e alla partecipazione sociale (dalle strategie didattiche specifiche alle tecnologie, dagli interventi educativi sul clima di classe alle varie policy anti-bullismo, ecc.).

TABELLA 1.1  
 Approccio Pedagogico Inclusivo (API) di Florian (Florian, 2014)

Assunzioni di base	Concetti/azioni associati	Sfide	Pratiche concrete
<p>1. La differenza è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo umano in ogni concettualizzazione dell'apprendimento.</p>	<p>a. Avere una visione non deterministica delle abilità che consideri invece aperto il potenziale di apprendimento.            b. Accettare il fatto che tutte le differenze sono parte della condizione umana.            c. Rifiutare l'idea che la presenza di alcuni alunni/e possa ostacolare il progresso di altri/e.            d. Credere che tutti gli alunni/e possano fare progressi.</p>	<p>L'idea che le abilità degli alunni siano stabile frutto di caratteristiche individuali imm modificabili.</p>	<p>a. Attività di insegnamento che includono tutti:            a.1. creare ambienti di apprendimento con opportunità che siano disponibili per ciascuno, così che tutti gli alunni/e possano partecipare alla vita della classe;            a.2. estendere ciò che è disponibile normalmente per tutti gli alunni/e (creare una ricca comunità di apprendimento) piuttosto che aggiungere strategie o materiali pensati solo per qualcuno;            a.3. differenziare consentendo la possibilità di scelta a ognuno.            b. Rifiutare la suddivisione per gruppi di livello come la principale o addirittura la sola modalità organizzativa in gruppo.            c. Usare un linguaggio che esprima il valore di tutti gli alunni/e.            d. Orientare l'insegnamento e l'apprendimento su ciò che gli alunni/e sanno fare piuttosto che su quello che non sanno fare.            e. Usare un approccio socio-costruttivistico all'insegnamento-apprendimento, creando il maggior numero possibile di opportunità di costruire insieme conoscenze e competenze (apprendimento cooperativo, ad esempio).            f. Usare forme di valutazione formative per sostenere l'apprendimento.</p>

<p>2. Gli insegnanti credono di essere in grado di insegnare a tutti gli alunni.</p>	<p>a. Dimostrare come le difficoltà degli alunni/e siano delle sfide lanciate all'insegnamento piuttosto che problemi «interni» agli alunni/e.  b. Avere una motivazione positiva rispetto al dare supporto a tutti gli alunni/e.  c. Credere nelle proprie capacità di promuovere apprendimenti in tutti gli alunni/e.</p>	<p>a. L'identificazione delle difficoltà nell'apprendimento e il focalizzarsi su ciò che gli alunni non sanno fare spesso impongono un blocco all'apprendimento e ai progressi.  b. Alcuni insegnanti credono che determinati alunni/e non siano di loro responsabilità.</p>	<p>a. Concentrarsi su ciò che deve essere insegnato e su come farlo, piuttosto che su chi deve apprendere.  b. Dare a tutti gli alunni l'opportunità di scegliere a che livello di difficoltà coinvolgersi nelle attività della classe.  c. Usare strategie di supporto all'apprendimento che siano consapevoli (metacognitive, ad esempio) e riflessive.  d. Sviluppare una buona qualità delle relazioni tra insegnanti e alunni/e.  e. Avere interesse per il benessere globale dell'alunno/a e non solo per il suo apprendimento di conoscenze, abilità e competenze.  f. Avere un approccio flessibile, guidato dai bisogni degli alunni/e piuttosto che dalla necessità di attuare il programma.  g. Vedere le difficoltà nell'apprendimento come una sfida professionale per gli insegnanti piuttosto che come deficit interni agli alunni/e.</p>
<p>3. Gli insegnanti elaborano continuamente nuovi modi creativi di lavorare in collaborazione con altri.</p>	<p>a. Disponibilità a lavorare creativamente con e attraverso gli altri  b. Elaborare modi nuovi di lavorare in team formali e informali.</p>	<p>Cambiare il pensare all'inclusione da un tema per pochi/alcuni alunni ad un tema per tutti.</p>	<p>a. Coordinare il livello personale-professionale con il livello organizzativo-istituzionale della scuola.  b. Creare il più possibile spazi di inclusione, cercando e sperimentando nuovi modi per facilitare l'apprendimento di tutti gli alunni/e e lavorando in collaborazione con altri adulti per far diventare tutti gli alunni/e dei membri a pieno titolo della comunità classe.  c. Realizzare dei percorsi di sviluppo professionale per evolvere le pratiche inclusive.  d. Realizzare vari tipi di partnership con altri adulti sia di tipo professionale che informale dentro e fuori la scuola.</p>

La distinzione tra «apprendimento» e «partecipazione sociale» degli alunni/e porta in evidenza il fatto che nell'esperienza scolastica sono rilevanti gli sviluppi nelle varie competenze (da quelle più cognitive-conoscitive a quelle più socio-emotive) ma anche il sentirsi e l'essere parte riconosciuta e importante di un gruppo sociale. Questa «appartenenza» diventa buone relazioni significative, reciproche, sia all'interno delle ore di vita scolastica sia in vari momenti di vita sociale extrascolastica (feste, compleanni, tempo libero). Come un'ampia mole di dati di ricerca ormai dimostra da anni, anche in presenza di situazioni di buona integrazione scolastica di alunni con disabilità, l'obiettivo di sviluppare e mantenere relazioni informali extrascolastiche di inclusione sociale è ancora ben lontano dall'essere raggiunto, e credo che tale difficoltà si possa estendere anche ad altre situazioni di differenze individuali vissute come problematiche (Ianes, Demo e Zambotti, 2011; Canevaro et al., 2011).

## Sei passi verso una scuola inclusiva

### *1. Conoscere, ricercare e valorizzare tutte le differenze individuali degli alunni/e (e degli insegnanti)*

Questo è il primo grande tema che sposta il focus dalle pratiche di integrazione esclusivamente degli alunni/e con disabilità a una scuola generalmente più inclusiva, e cioè che risponde in modo personalizzato a tutte le differenze di tutti gli alunni. Rispetto all'infinita varietà delle differenze umane, la prima azione è rappresentata dalla consapevolezza e conoscenza. Nella scuola italiana si affacciano alunni/e che presentano, più o meno visibilmente, differenze di varia natura, che spesso non conosciamo. Se utilizziamo un modello antropologico complesso, come quello di ICF dell'OMS, sappiamo che una persona può differire dall'altra per una enorme quantità di fattori: nel corpo, nelle competenze, nella partecipazione sociale, nei contesti sociali in cui vive (dalla tipologia di famiglia agli ambienti religiosi, culturali, sociali ed economici) e nei contesti personali, identitari e psicoaffettivi che la caratterizzano.

Un obiettivo sistemico della scuola potrebbe dunque essere quello di creare una sempre maggiore conoscenza e consapevolezza di come si compone l'eterogeneità degli alunni/e e, ovviamente, anche degli insegnanti. Per conoscere le sempre nuove differenze che popolano le nostre scuole dovremmo aprire il campo di conoscenza ben oltre le differenze intellettive, di apprendimento e di comportamento, perché si diffondono nuove dimensioni culturali, linguistiche, psicologiche e identitarie. La seconda azione rispetto alle differenze è la loro ricerca, il portarle alla luce, alla considerazione di tutti come una ordinaria realtà della normalità degli esseri umani. In questo caso, il poter parlare apertamente anche di quelle differenze più scomode o sensibili, aiuta a dirigersi verso una scuola più inclusiva. Rompere i tabù



del «di questo è meglio non parlare...», affrontando apertamente con gli alunni/e e gli insegnanti non solo i temi delle difficoltà o eccellenze o varietà rispetto agli apprendimenti, ma anche quelli relativi a comportamenti, emozioni, orientamento sessuale, identità culturali e religiose, famiglie, reddito, vita sociale...

Una scuola inclusiva è una scuola che si sforza di conoscere e di ricercare il numero più alto possibile di differenze umane, trattandole con curiosità e rispetto. La terza azione riguarda la valorizzazione «strumentale» delle differenze, al di là della valorizzazione umana, essenziale, cui si è accennato nella seconda azione. Una differenza si valorizza anche quando la si usa per migliorare qualche processo di apprendimento e sviluppo di competenze. La letteratura sull'apprendimento in gruppi cooperativi ci dimostra che un gruppo eterogeneo dà migliori risultati di uno omogeneo, sia in termini di apprendimenti cognitivi che interpersonali e sociali (Fisher, Roach e Frey, 2002; La Prova, 2015), ovvero quell'insieme di competenze soft che Edgar Morin chiama «la testa ben fatta». Se vogliamo alunni/e con una testa (e un cuore) ben fatti dobbiamo farli vivere in una continua e varia eterogeneità. Dal punto di vista gestionale, ciò significa elevare l'eterogeneità a valore e cercare di costruirla il più possibile evitando le varie forme, più o meno mascherate, di «pulizia etnica» rispetto ad alcune differenze e l'illusoria ricerca di una tranquilla omogeneità con i gruppi di livello, vera scelta anti-inclusiva. A questo proposito vale la pena ricordare il vecchio principio delle «proporzioni naturali», per la prima volta introdotto nel pionieristico testo di Stainback e Stainback (1993), che afferma che le varie differenze umane dovrebbero essere distribuite tra le classi e le scuole secondo le percentuali epidemiologiche generali; ad esempio, se la percentuale generale di disabilità è del 3%, non è opportuno che ci siano classi o tanto meno scuole dove questa percentuale è doppia o tripla, se non ancora più alta.

Una scuola inclusiva si occupa di capire bene anche un fenomeno interessante che ci appare in tutta evidenza se assumiamo la differenza come un oggetto di conoscenza e valorizzazione, ovvero la cosiddetta «intersezionalità»: come si intersecano, sovrappongono e sono in relazione differenze diverse e come questa situazione multipla richieda a una scuola inclusiva maggiore attenzione e complessità di interventi. Ad esempio, disabilità, lingua, cultura, reddito, oppure DSA, famiglia, luogo di vita, composizione familiare (Theoharis e Scanlan, 2015). Evidentemente, la situazione globale di un alunno con DSA sarà ben diversa in funzione delle risorse della sua famiglia e così via.

## *2. Arricchire il principio di «giustizia come uguaglianza» che regge le nostre scuole con quello di «giustizia come equità»*

Illustri studiosi di filosofia del diritto e di filosofia politica, tra cui un premio Nobel (Sen, 2010; Rawls, 2002; Nussbaum, 2007; Rodotà, 2013; Osio e Braibanti, 2012), ci ricordano che l'idea e le prassi di giustizia sociale diventeranno realmente tali quando accanto all'uguaglianza, e come sua evoluzione, riusciremo

a realizzare il principio di equità, ovvero il «fare differenze» positive (una specie di discriminazione al contrario, compensativa, di supporto), per non cadere nell'errore denunciato da don Milani con il suo «non c'è peggiore ingiustizia che fare parti uguali tra disuguali» e gestire le risorse in modo differente, per supportare tutti gli alunni/e verso un'uguaglianza sostanziale e davvero reale di opportunità di successo formativo e di inclusione. La scuola italiana è fondata su un principio di uguaglianza: tutti uguali davanti alla (stessa) scuola. Non ci sono scuole diverse per alunni/e diversi. Ma in questa scuola di tutti dobbiamo realizzare anche il principio di equità, benché ad alcuni (o a molti) possa sembrare davvero ingiusto... Quante volte un insegnante, o un genitore, o un dirigente ha sentito le lamentele di qualcuno che segnalava un'«ingiustizia» (dal suo punto di vista, quello della giustizia come uguaglianza perfettamente distributiva) relativa a un alunno con una verifica personalizzata, oppure a un risultato ritenuto «regalato, solo perché ha la diagnosi»? Nella scuola italiana ci sono ancora molti docenti che non fanno fare ai propri alunni/e un percorso (certo, faticoso per tutti) dalla giustizia come uguaglianza alla giustizia come equità, in cui partendo dal «siamo tutti uguali» si passi al «siamo tutti diversi», per tornare con equità al «siamo diversi e anche uguali», facendo differenze proprio per fare uguaglianza.

Un percorso difficile, dal punto di vista culturale, etico-politico e comunicativo, ma necessario, altrimenti molti alunni, famiglie, insegnanti sentiranno di vivere in un'istituzione ingiusta. In più, lavorare per un'istituzione equa vuol dire affrontare — e possibilmente risolvere — anche sfide di carattere tecnico-didattico, e in particolare nelle fasi di verifica sommativa degli apprendimenti e di valutazione formale, come negli esami di Stato. Non è affatto semplice costruire verifiche personalizzate che non siano semplici «sconti» rispetto ai contenuti che un alunno/a dovrebbe dimostrare di aver appreso, ma gli insegnanti possono oggi disporre di un certo grado di elaborazione teorico-pratica (Plessi, 2009; Sciapeconi e Pigliapoco, 2015a; 2015b; 2016a; 2016b).

### *3. Leggere i bisogni degli alunni/e e comprenderne la situazione individuale attraverso un'antropologia bio-psico-sociale globale*

Sono stato convinto, fin dalle critiche pedagogiche che rivolgemmo alla neonata Legge 104 e relativo Atto di indirizzo alle Asl (1992/1994), e ben prima dell'avvento di ICF dell'OMS nel 2001, che la scuola può essere la vera regista delle varie azioni di conoscenza della situazione globale dell'alunno. Si riteneva allora, come oggi, che essa fosse nella posizione migliore per dare senso e «comprensione» circa le varie valutazioni che diversi soggetti (Servizi sanitari, sociali, famiglia, insegnanti, ecc.) fanno su aspetti specifici della situazione dell'alunno/a. Possiamo chiamarla «diagnosi funzionale» o «profilo di funzionamento» o ancora, semplicemente, conoscenza globale di un alunno/a nella sua individualità, ma si tratterà in ogni caso di includere in una relazione significativa elementi di conoscenza e valutazione, attraverso

la sintassi di un modello antropologico globale e transprofessionale/transculturale come solo ICF attualmente è.

La scuola non può permettersi di essere autoreferenziale in questa conoscenza interpretativa della situazione di un alunno/a, ma deve tentare di fare una sintesi intelligente tra le varie voci che da ruoli diversi parlano dell'alunno/a. La scuola è tradizionalmente meno succube di un modello medico-riabilitativo-individuale da un lato, e di considerazioni di tipo familiare e sociale dall'altro: utilizza certamente tali valutazioni e le può far dialogare attraverso un'idea globale di alunno/a che funziona in modo bio-psico-sociale. La scuola e i Servizi sanitari e sociali hanno ricevuto varie spinte in questa direzione, dall'Intesa Stato-Regioni del 2008 alle ultime note e circolari sugli alunni con Bisogni Educativi Speciali; inoltre, si sta accumulando anche una ricca letteratura di ricerca e applicativa sull'uso di una visione bio-psico-sociale basata su ICF allo scopo di individuare gli alunni con BES, per la diagnosi funzionale e il profilo di funzionamento, per costruire un buon Piano Educativo Individualizzato (Ianes, 2004; Ianes e Cramerotti, 2009; Ianes e Cramerotti, 2011).

Non dobbiamo pensare però che l'idea di persona e di alunno/a che propone ICF valga solo per chi ha qualche difficoltà, qualche differenza problematica, anzi. ICF ci mostra come un'infinita varietà di fattori contestuali, provenienti da ambienti circostanti (di tipo fisico, relazionale, culturale, normativo, tecnologico, ecc.) e da ambienti «personali» (di tipo identitario, psicoaffettivo, motivazionale, ecc.) possano mediare in senso positivo (facilitatori) o in senso negativo (barriere) vari aspetti di qualunque funzionamento umano e si possano esprimere anche in modo complesso e multidirezionale sul nostro corpo, sulle nostre attività personali e sulla nostra partecipazione sociale. Il valore aggiunto di ICF sta dunque nel proporre una visione di persona e di funzionamento umano applicabile a ciascuno, per conoscerlo più a fondo nelle sue caratteristiche e nei suoi bisogni.

#### *4. Rendere disponibili agli alunni/e un'ampia pluralità di opportunità di apprendimento*

Se siamo partiti dalla valorizzazione e utilizzo delle differenze tra gli alunni/e, è necessario ora differenziare le varie proposte didattiche, in modo che possano incontrarsi positivamente con le diverse situazioni degli alunni/e. Sarebbe folle offrire un'unica opportunità di apprendimento ad alunni/e così diversi, ma spesso è proprio ciò che accade. Un framework concettuale molto utile per articolare la didattica ordinaria in tante e diverse possibilità è l'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Meyer, Rose e Gordon, 2014; Savia e Mulè, 2015), che ci aiuta a progettare forme diverse di attività sulla base di una concettualizzazione delle attività di apprendimento e di sviluppo di competenze ricavata, oltre che dalla psicologia cognitiva, anche dalle scoperte delle neuroscienze. Quando apprendiamo qualcosa attiviamo tre grandi network neurali, uno per ricevere e comprendere i vari input, uno per rielaborarli e produrre qualche tipo di azione, e uno per rimanere attenti e coinvolti nel compito.

La progettazione didattica differenziata su base UDL produce dunque il più possibile di occasioni/materiali per la fase di ricezione-acquisizione, per la fase di produzione di molti e diversi output, e per la fase parallela di coinvolgimento nel compito attraverso vari e diversi format di lavoro, da quello cooperativo a quello individuale o tecnologico, ecc.

Questa differenziazione didattica trova un alimento naturale nelle parti digitali dei libri di testo, dove il materiale semplificato, reso più complesso, arricchito, ecc., trova sempre maggiore spazio e attenzione (Scataglini, 2016), ma deve realizzarsi anche in modalità concrete di lavoro collettivo in aula, in cui tale pluralità sia non solo concessa ma utilizzata strutturalmente, come ad esempio nei gruppi cooperativi o nella didattica aperta o laboratoriale (Demo, 2015; 2016). Una scuola sempre più inclusiva deve progressivamente rompere il monopolio di una didattica frontale standard per tutti (*one size fits all...* una taglia va bene a tutti...) e dei luoghi standard degli apprendimenti: le aule e i gruppi classe imm modificabili. Dell'eliminazione dei gruppi di livello abbiamo già detto, ora il passo importante sarebbe l'abolizione delle aule di sostegno, perché come ci indicano varie ricerche (Canevaro et al., 2011; Vianello e Di Nuovo, 2015; D'Alessio, 2011a; 2011b) sono un elemento strutturale che favorisce meccanismi negativi di microespulsione, nelle forme di *pull e push out*, ovviamente antagonisti allo sviluppo di una scuola inclusiva.

##### **5. Garantire agli alunni/e, alle famiglie e a tutti gli stakeholder l'uso di strategie educative e didattiche efficaci e basate sull'evidenza**

Una scuola inclusiva deve essere in grado di contrastare il più possibile i vari fenomeni di marginalizzazione e, nel contempo, realizzare interventi educativi e didattici efficaci, ovvero che portino l'alunno/a al raggiungimento delle competenze previste per lui/lei. Dagli alunni/e con situazioni di alta complessità, e dalle loro famiglie, del tutto comprensibilmente, viene una forte richiesta di azioni efficaci, fondate sulle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica nel campo psico-educativo. Anche in Italia si va diffondendo una cultura didattica orientata al principio dell'*evidence based* (si è costituita un'associazione scientifica, la SAPIE — [www.sapie.it](http://www.sapie.it) —, e stanno per essere pubblicate per la prima volta in Italia le opere del massimo studioso di didattica evidence based: Hattie, 2016).

Situazioni particolarmente delicate, come ad esempio i disturbi dello spettro autistico, richiedono interventi estremamente specifici, che la ricerca scientifica e i documenti ufficiali del Ministero della Salute hanno ben definito (SNLG, 2015): la scuola inclusiva deve essere in grado di attivarli, certo anche in collaborazione con esperti esterni che forniscano però un supporto continuo ai docenti curricolari nell'uso quotidiano e normalizzato di queste strategie nell'ambito del lavoro ordinario. Nel caso invece in cui l'esperto entri a scuola e lavori direttamente con l'alunno/a in questione, senza travasare le sue competenze in quelle dei docenti

curricolari, impoverisce la comunità scolastica e lavora di fatto contro l'inclusione. Rispetto al tema dell'efficacia degli interventi, il dirigente come leader educativo dovrebbe tenere sotto controllo lo sviluppo di sempre nuove conoscenze educative e didattiche nei due campi dell'evidence based in educazione e nell'altrettanto interessante campo delle ricadute didattiche delle scoperte delle neuroscienze (Rivoltella, 2012; Di Nuovo, 2014; Oliverio, 2015).

Questo secondo campo cerca di riconciliare la scuola con l'errore cartesiano del dividere irrevocabilmente la mente dal corpo (Damasio, 1995), stimolando forme di insegnamento il più possibile consapevoli di ciò che le neuroscienze hanno compreso del funzionamento del cervello umano quando apprende, ragiona, ricorda, imita, ecc. (Rizzolatti e Craighero, 2004; Rizzolatti et al., 1996; Rizzolatti e Sinigaglia, 2006; Gallese et al., 1996; Vallortigara e Panciera, 2014). In questa quinta linea di azione diventano essenziali le competenze professionali personali dei docenti. È chiaro che una competenza professionale come quella del docente si può esprimere appieno in una dimensione organizzativa e in un team, ma di questo si parlerà nel prossimo punto: rimandiamo per il momento alla dimensione individuale. Un insegnante bravo, professionalmente competente, deve avere conoscenze, abilità e competenze particolarmente sviluppate: ma quali?

Come detto in precedenza, i miei punti di riferimento sono due. Il primo è il Profilo del docente inclusivo, elaborato dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (riportato con alcune mie note in corsivo alla fine di questo capitolo), che definisce una serie di conoscenze, atteggiamenti e abilità che costituiscono una buona piattaforma per lo sviluppo professionale *long life* del docente, anche come strumento di *self management* delle proprie competenze.

Il secondo è il Profilo (anche questo riportato alla fine del capitolo), che riguarda le competenze del docente specializzato per le attività di sostegno all'integrazione degli alunni/e con disabilità, elaborato da un gruppo di colleghi della mia Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano.

## 6. Ottimizzare in senso inclusivo l'uso delle risorse

L'autonomia delle istituzioni scolastiche consente (e richiede) una grande flessibilità creativa nell'attivare e utilizzare le varie risorse disponibili e quelle potenziali, ancora latenti, nascoste. Alcuni temi di sviluppo delle risorse sono già ben noti ai dirigenti, come ad esempio il coinvolgimento di tante realtà formali e informali della Comunità circostante, per aumentare il potenziale di risorse attraverso un lavoro di rete, oppure il costruire alleanze e partnership a vari livelli con le famiglie, dallo sviluppo di nuove strategie e mezzi comunicativi a forme dirette di formazione di competenze (*parent training*) e di supporto psicoeducativo. Altri temi strategici si stanno affacciando da pochi anni nel dibattito italiano, ma già stanno lasciando il segno. Particolarmente importante, a mio avviso, è quello che riguarda l'evoluzione dell'insegnante di sostegno (Deluca, 2011; Ianes, 2015; 2016)

e la cosiddetta «speciale normalità» (Ianes, 2006). Un insegnante di sostegno che accetti supinamente meccanismi di delega e magari porti fuori il *suo* alunno/a con disabilità lavora male e contro l'inclusione: è necessario riformare radicalmente il ruolo del docente di sostegno, liberandolo dal legame della certificazione, facendolo diventare un insegnante curricolare a tutti gli effetti, che lavori in compresenza didattica inclusiva con tutti gli alunni/e (Ianes e Cramerotti, 2015) e che, per una ristretta parte di essi — quelli che richiedono una maggiore competenza — si muova in una rete di scuole per fornire la sua competenza metodologica ai colleghi curricolari.

Questa evoluzione è stata sperimentata sul campo per due anni scolastici consecutivi e ha dimostrato non solo di essere possibile, ma anche di portare vantaggi sia agli alunni con disabilità che ai compagni di classe (Ianes, 2016); in particolare, è stato interessante vedere come le nuove dimensioni operative del sostegno, e cioè la compresenza totale in classe e il supporto metodologico itinerante, abbiano «liberato» una serie di risorse latenti, sia nella professionalità degli insegnanti curricolari (che ad esempio riuscivano ad attivare molte attività di apprendimento in piccoli gruppi cooperativi), sia nella disponibilità all'aiuto reciproco da parte dei compagni di classe (ad esempio in tante iniziative di tutoring).

Il tema invece della «speciale normalità» riguarda il modo in cui ottimizzare in senso inclusivo le risorse esterne di alto *know how* e di specifiche competenze che spesso entrano nella scuola per le esigenze più diverse, dagli educatori professionali esperti nel lavoro con gli alunni/e con Disturbi dello Spettro Autistico — ad esempio i tecnici ABA — alle logopediste esperte nella Comunicazione Aumentativa Alternativa, gli psicomotricisti, i facilitatori dell'autonomia e della comunicazione, i pedagogisti, gli psicologi esperti in DSA, gli esperti in Pet Therapy, in tecnologie multimediali, ecc.

In tutti questi casi è possibile utilizzare queste preziosissime ed essenziali risorse in un modo anti-inclusivo, accelerando processi di delega all'esperto e di deresponsabilizzazione dei docenti curricolari e consolidando l'idea (sbagliata) che per ogni «specialità» debba esserci una risposta «speciale», talmente esoterica e tecnicamente inaccessibile ai normali insegnanti da rendere indispensabile delegarla a qualcuno di esperto. La risorsa tecnica, invece, deve rivolgere la sua *expertise* alle normali situazioni scolastiche, trasferendo le sue competenze in quelle normalmente presenti nei docenti. L'esperto dovrebbe estrarre i «principi attivi» che funzionano dall'insieme del suo approccio e contaminare con essi le normali pratiche educative e didattiche: in questo modo la normalità si arricchisce di specialità e quest'ultima, entrando nella normalità, si radica e si diffonde, perdendo certamente un po' di tecnica (tecnicismo?) ma guadagnando in pervasività, efficacia e generalizzazione.

Il ruolo del dirigente, in questa dimensione organizzativa, è di formidabile importanza: tra i tanti esempi che potrebbero essere fatti, ne cito uno soltanto. Tutta l'ampia letteratura che riguarda i fattori che rendono efficace il co-teaching dimostra che uno dei più importanti è l'azione del dirigente a supporto di un orario

che consenta un po' di tempo per una co-progettazione didattica inclusiva tra i docenti. Senza di essa, il potenziale del co-teaching viene notevolmente diminuito (Ianes e Cramerotti, 2015).

Il dirigente può essere dunque la persona chiave per sostenere l'avvio e il costante funzionamento di quelle «istituzioni» (nel senso del termine utilizzato dalla pedagogia istituzionale: Canevaro, 2007; Vasquez e Oury, 2011) che giorno dopo giorno, funzionando in modo sufficientemente buono, costruiscono una cultura, un ethos e politiche inclusive: il GLI, il PAI, i GLHO, gli incontri con i genitori per il PEI, gli incontri con gli specialisti dei servizi, con gli esperti esterni, l'autovalutazione/automiglioramento con l'Index per l'Inclusione, il RAV, ecc.

### Una leadership educativa per la giustizia sociale

Sapon-Shevin, nel 2003, sosteneva che l'inclusione non riguarda la disabilità ma la giustizia sociale, e cioè tutto quello che la scuola fa per ridurre qualunque processo di marginalizzazione e per compensare, nel segno dell'equità, le varie differenze che possono in qualsiasi modo produrre un deficit di uguaglianza sostanziale. Dall'inizio degli anni 2000 si è sviluppato un filone di ricerca sulla leadership educativa, denominato *Social Justice Educational Leadership* (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Dantley, 2002; Furman e Gruenewld, 2004; Larson e Murtagh, 2002; MacKinnon, 2000; Marshall e Ward, 2004; Rapp, 2002; Shields, 2004; Sapon-Shevin, 2003; Knights, 2016; Ainscow, 2001; Ainscow, Farrell, Tweddle e Malki, 1999; Garrison-Wade, Sobel e Fulmer, 2007; Theoharis, 2007; Theoharis e Scanlan, 2015) che esplora un profilo di leader votato alla promozione della giustizia sociale nella scuola. Le componenti operative che emergono con una buona costanza da questi studi indicano che una leadership rivolta alla giustizia sociale crea le condizioni perché:

- migliorino in modo significativo, reale e sistematico i risultati di apprendimento degli alunni, soprattutto di quelli più deboli;
- migliorino in modo significativo le strutture scolastiche riguardo l'accessibilità, la funzionalità per l'apprendimento, la partecipazione sociale ed estetica e la gradevolezza;
- migliorino in modo significativo le competenze degli insegnanti e del personale e i loro atteggiamenti inclusivi;
- migliorino in modo significativo le culture inclusive a livello di scuola e di comunità circostante.

Per sottolineare ancora di più le caratteristiche di un *Social Justice Leader*, rispetto a una semplice buona leadership educativa, nella tabella seguente (tabella 1.2) sono riportate in sintesi le caratteristiche di un buon leader e di un Social Justice Leader (Theoharis, 2007).

TABELLA 1.2  
Distinzioni tra un *Buon Leader* e un *Social Justice Leader*

Buon leader	Social Justice Leader
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lavora con categorie svantaggiate da mettere in contatto con la comunità.</li> <li>2. Parla del successo di tutti gli alunni/e.</li> <li>3. Sostiene una grande varietà di interventi per i diversi alunni/e.</li> <li>4. Facilita lo sviluppo professionale verso la formalizzazione di buone pratiche.</li> <li>5. Costruisce una visione collettiva di una «grande» scuola.</li> <li>6. Potenzia lo staff e lavora in modo collaborativo e democratico.</li> <li>7. Costruisce reti e alleanze.</li> <li>8. Usa i dati per comprendere le varie realtà della scuola.</li> <li>9. Comprende che gli alunni/e hanno bisogni individuali.</li> <li>10. Lavora a lungo e duramente per una «grande» scuola.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Attribuisce un valore significativo alle differenze, cerca di imparare e comprendere ciò che le riguarda e diffonde il rispetto culturale per esse.</li> <li>12. Chiude programmi e iniziative didattiche separate, solo per gruppi di alunni/e marginalizzati, che impediscano lo sviluppo nell'apprendimento e nella dimensione socio-emozionale.</li> <li>13. Rinforza gli aspetti essenziali del curricolo e garantisce che tutti gli alunni/e vi abbiano un adeguato accesso.</li> <li>14. Realizza lo sviluppo professionale in modo collaborativo e sensibile ai temi culturali, economici, di genere e abilità.</li> <li>15. È consapevole che la scuola non sarà mai «grande» finché non saranno date anche agli alunni/e con le più grandi difficoltà le stesse ricche opportunità di apprendimento e partecipazione di cui possono godere i pari più privilegiati.</li> <li>16. Richiede che ogni alunno/a abbia successo ma affronti in modo collaborativo con gli insegnanti le sfide educative e didattiche che questo comporta.</li> <li>17. Si circonda di uno staff a cui delegare una serie di compiti.</li> <li>18. Guarda a tutti i dati della scuola attraverso le lenti dell'equità.</li> <li>19. È consapevole che sviluppare un forte senso di comunità scolastica e realizzare una didattica inclusiva siano strumenti essenziali per raggiungere insieme il successo formativo di ciascuno.</li> <li>20. Si radica profondamente nella vita, nel senso di comunità e nell'anima della scuola.</li> </ol>

In conclusione, mi sembra abbastanza evidente che il tema di una scuola inclusiva debba vedere il suo leader educativo assumere una grande responsabilità, che non si esaurisce in una sempre più ampia serie di atti tecnocratici, ma diventa addirittura quella di un Leader Etico, che agisce in modo coerente con i propri principi e valori (dell'inclusione), in modo onesto ed equo, rispettando e valorizzando la dignità, la diversità e i diritti di tutti.

Una bambina scrive una piccola poesia sull'esclusione che una sua compagna di classe, Diana, ha subito e la mette in relazione con la tragedia dell'Olocausto, appena studiata a scuola...

*«Io prometto di fare quello che posso  
Perché questo non succeda ancora.  
Per prendermi cura di tutte le donne e uomini  
Comincerò invitando Diana.»*

(Tratto da M. Sapon-Shevin,  
*Inclusion: A matter of social justice*, Syracuse, ASCD, 2003)



## Bibliografia

- Ainscow M. (1995), *Education for all: making it happen*, documento presentato all'International Special Education Congress, Birmingham, England, aprile 1995.
- Ainscow M. (2001), *Developing Inclusive Schools: implications for leadership*, Report per National College for School Leadership.
- Ainscow M., Farrell P., Tweddle D. e Malki G. (1999), *Effective practice in inclusion, and in special and mainstream school working together*, DfEE Research Brief, n. 91.
- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Inclusion and the standards agenda: negotiation policy pressures in England*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 10, n. 4, pp. 295-308.
- Anastasiou D., Kauffman J.M. e Di Nuovo S. (2015), *Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 30, n.4, pp. 429-443.
- Bai H. e Martin S.M. (2015), *Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n.12, pp. 1229-1243.
- Blackmore J. (2002), *Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times?*, «Journal of School Leadership», vol. 12, pp. 198-222.
- Bogotch I. (2002), *Educational leadership and social justice: Practice into theory*, «Journal of School Leadership», vol. 12, pp. 138-156.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Brackenreed D. (2011), *Inclusive education: identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms*, «Canadian Journal of educational administration and Policy», n. 122.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, Author.
- D'Alessio S. (2011a), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam, Sense Publishers.
- D'Alessio S. (2011b), *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In R. Medeghini, e W. Fornasa (a cura di), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, pp. 69-94.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano (14a ed.)*, Milano, Adelphi.
- Dantley M. (2002), *Uprooting and replacing positivism, the melting pot, multiculturalism, and other impotent notions in education leadership through an African American perspective*, «Education and Urban Society», vol. 34, pp. 334-352
- Demo H. (a cura di) (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.
- Demo H. (a cura di) (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Di Nuovo S. (2014), *Prigionieri delle neuroscienze?*, Firenze, Giunti.
- Deluca M. (2011), *Provision of educational resources for students with disabilities learning, difficulties and disadvantages*, FGA.
- Fisher D., Roach V. e Frey N. (2002), *Examining the general programmatic benefits of inclusive schools*, «Inclusive education», vol. 6, n. 1, pp. 63-78.
- Fisher D., Roach, V. e Frey, N. (2002), *Examining the general programmatic benefits of inclusive schools*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 6, n. 1, pp. 63-78.
- Florian L. (2008), *INCLUSION: Special or inclusive education: future trends*, «British Journal of Special Education», vol. 35, pp. 202-208.
- Florian L. (2014a), *What counts as evidence of inclusive education?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 286-294.

- Florian L. (2014b), *In European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Inclusive Education in Europe: putting theory into practise*, documento presentato all'International Conference Reflections from Researchers, Brussels, Belgio.
- Florian L. e Spratt J. (2013), *Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practise*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 28, n. 2, pp. 119-135.
- Florian L. e Linklater H. (2010), *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, «Cambridge Journal of Education», vol.40, n. 4, pp. 369-386.
- Furman G.C. e Gruenewald D.A. (2004), *Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis*, «Educational Administration Quarterly», vol. 40, pp. 49-78.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L. e Rizzolatti G. (1996), *Action recognition in the premotor cortex*, «Brain», Vol. 119 (Pt 2), pp. 593-609.
- Garrison- Wade D., Sobel D. e Fulmer C.L. (2007), *Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them*, «Educational Leadership and Administration», vol. 19, pp. 117-132.
- Hansen J.H. (2012), *Limits to inclusion*, «International Journal of inclusive Education», vol. 16, n. 1, pp. 89-98.
- Hardy I. e Woodcock S. (2015), *Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n. 2, pp. 141-164.
- Hargreaves A. (2004), *Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership*, «School Leadership & Management», vol. 24, n. 2, pp. 287-309.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile. Insegnamento efficace*, Trento, Erickson.
- Hoppey D. e McLeskey j. (2010), *A Case Study of principal Leadership in an Effective Inclusive school*, «The Journal of Special Education», vol. 20, n. 10, pp. 1-12.
- Hornby G. (2015), *Inclusive special education: development of new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, «British Journal of Special Education», vol. 42, n. 3, pp. 234-256.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una nuova didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato – Progetto di Vita*, 3 voll., Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Irby B. J. e Brown G. (1995), *Constructing a Feminist- Inclusive Theory of Leadership*, documento presentato all'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 22 Aprile 1995.
- Knights J. (2016), *How to Develop Ethical Leaders*, Routledge-Taylor & Francis Group.
- Kugelmass J. W. (2003), *Inclusive leadership; Leadership for Inclusion*, report per National College for School Leadership.
- Kugelmass J. e Ainscow M. (2004), *Leadership for inclusion: a comparison of international practise*, «Journal of Research in Special Educational Needs», vol. 4, pp. 133-141.
- La Prova A. (2015), *Apprendimento cooperativo in pratica*, Trento, Erickson.
- Larson C. e Murtadha K. (2002), *Leadership for social justice*. In J. Murphy (a cura di), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 134-161), Chicago, University of Chicago Press.

- Loreman T. (2007), *Seven pillars of support for inclusive education*, «International journal of whole schooling», vol.3, n.2, pp. 22-38.
- MacKinnon D. (2000), *Equity, leadership, and schooling*, «Exceptionality Education Canada», vol. 10, n. 1-2, pp. 5-21.
- Marshall C. e Ward M. (2004), «Yes, but...»: *Education leaders discuss social justice*, «Journal of School Leadership», vol. 14, pp. 530-563.
- Meyer A., Rose D. H. e Gordon D. (2014), *Universal Design for learning: Theory and Practice*, Wakefield, MA, CAST.
- Michailakis D. e Reich W. (2009), *Dilemmas of inclusive education*, «European Journal of Disability Research» vol. 3, pp. 24-44.
- Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Londra, Taylor & Francis Ltd.
- Mullick J., Deppeler J. e Sharma U. (2012), *Inclusive education reform in primary schools of Bangladesh: leadership challenges and possible strategies to address the challenges*, «International Journal of whole schooling», vol. 8, n. 1.
- Nussbaum M. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino.
- Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia: Cervello, esperienza, apprendimento*, Firenze, Giunti.
- OMS Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY*, Trento, Erickson.
- Osio O. e Braibanti P. (2012), *Il diritto ai diritti. Riflessioni e approfondimenti a partire dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità*, Milano, Franco Angeli.
- Plessi P. (2009), *Valutare*, Trento, Erickson.
- Rapp D. (2002), *Social justice and the importance of rebellious imaginations*, «Journal of School Leadership», vol. 12, n. 3, pp. 226-245.
- Rawls J. (2002), *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Milano, Feltrinelli.
- Riehl C.J. (2000), *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: a Review of Nominative, Empirical, and Critical Literature on practice of Educational administration*, «Review of Educational research», vol. 70, n. 1, pp. 55-81.
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica: Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti G. e Craighero L. (2004), *The mirror-neuron system*, «Annu Rev Neurosci», vol. 27, pp. 169-92.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V. e Fogassi L. (1996), *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, «Brain Res Cogn Brain Res», vol. 3, n. 2, pp. 131-41.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Rodotà S. (2013), *Il diritto di avere diritti*, Bari, Laterza.
- Sapon-Shevin M. (2003), *Inclusion: A matter of social justice*, «Educational Leadership», vol. 61, n. 2, pp. 25-28.
- Savia G. e Mulè P. (2015), *Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA). Linee guida: testo completo*. <http://www.icappianogentile.gov.it/attachments/article/532/UDL%20Linee%20guida%20Versione%202.0%20ITA.pdf>
- Scataglini C. (2016), *Più facile*, Milano, Fabbri.
- Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2015a), *Verifiche personalizzate – Classe prima*, Trento, Erickson.
- Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2015b), *Verifiche personalizzate – Classe seconda*, Trento, Erickson.
- Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2016a), *Verifiche personalizzate – Classe terza: Matematica, scienze*, Trento, Erickson.
- Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2016b), *Verifiche personalizzate – Classe terza: Italiano, storia, geografia*, Trento, Erickson.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Milano, Mondadori.

- Shields C. M. (2004), *Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence*, «Educational Administration Quarterly», vol. 40, pp. 111-134.
- SNLG Sistema Nazionale per le Linee Guida (2015), *Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti*. [http://www.snlg-iss.it/cms/files/LG\\_autismo\\_def.pdf](http://www.snlg-iss.it/cms/files/LG_autismo_def.pdf)
- Stainback S. e Stainback W. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson.
- Theoharis G. (2007), *Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership*, «Educational Administration Quarterly», vol. 43, n. 2, pp. 221-258.
- Theoharis G. e Causton-Theoharis J.N. (2008), *Oppressors or emancipators: Critical dispositions for Preparing Inclusive School Leaders*, «Equity & Excellence in Education», vol. 41, n.2, pp. 230-246.
- Theoharis G. e O'Toole J. (2012), *Leading Inclusive ELL. Social Justice Leadership for English Language Learners*, «Educational Administration Quarterly», vol. 47, n. 4, pp. 646-688.
- Theoharis G. e Scanlan M. (2015), *Leadership for increasingly diverse schools*, Londra, Taylor and Francis Ltd.
- Valeo A. (2008), *Inclusive education support systems: teacher and administrator views*, «International Journal of Special Education», vol. 23, n. 2, pp. 8-16.
- Vallortigara G. e Panciera N. (2014), *Cervelli che contano (2a ed.)*, Milano, Adelphi.
- Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della Classe Inclusiva*, Trento, Erickson.
- Vianello R. e Di Nuovo S. (2015), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson.
- Ward S.C., Bagley C., Lumby J., Woods P., Hamilton T. e Roberts A. (2015), *School leadership for equity: lessons from the literature*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n. 4, pp. 333-346.
- Winter E. e O'Raw P. (2010), *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*, NCSE.