

Dalla “scuola dell’integrazione” alla “scuola dell’inclusione”.

Lascioli Angelo¹

Abstract

Lo scenario nel quale va analizzata la relazione tra Scuola ed Educazione speciale oggi, vede la scuola alle prese con il dato della sempre più diffusa presenza al suo interno di alunni con bisogni educativi cosiddetti “speciali” (SEN: da Special Educational Needs). Non si tratta di deficit o patologie che rinviano a condizioni di disabilità, ma di situazioni di bisogno che – qualora trascurate – possono generare insuccesso scolastico e esclusione dai processi educativi. Il sistema dell’integrazione scolastica (la cosiddetta “via italiana all’integrazione”) da un lato, il modello dell’Inclusive education (espressione delle attuali linee europee in materia di integrazione) dall’altro, si propongono come finalità l’accoglienza nel contesto scolastico degli alunni con difficoltà. Tuttavia, tra i due sistemi esistono importanti differenze, la cui esplorazione può risultare utile per fare il punto sulla situazione italiana entro una prospettiva europea.

Lo sguardo ai “numeri” del sistema dell’integrazione scolastica italiano, oltre ai dati che evidenziano la continua espansione del fenomeno, rivela alcune fragilità del sistema. Da qui, la necessità di ripensare con rinnovata idealità le ragioni e le modalità gestionali e organizzative, attraverso le quali affrontare le attuali sfide educative che investono il sistema scuola.

¹ Angelo Lascioli, è Ricercatore confermato di Pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Verona.

Alcune importanti differenze tra il "modello dell'integrazione" e il modello dell'Inclusive education.

In base ai *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva*², "l'inclusione interessa un raggio sempre più ampio di studenti piuttosto che quei studenti in possesso della certificazione per l'handicap. Riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola"³. La realtà assai complessa e variegata del fenomeno "educazione speciale"⁴, con specifico riferimento al mondo della scuola oggi, induce a rivedere la distinzione – intrinseca al concetto di integrazione scolastica – tra studenti *speciali* (con certificazione di handicap) e studenti *normali* (senza certificazione). Il limite di tale impostazione è dato dal rischio di pensare che anche le soluzioni ai problemi possano seguire la medesima logica, ovvero per gli studenti "certificati" soluzioni *speciali* (con ricorso a risorse straordinarie) e per gli studenti comuni soluzioni *normali* (con ricorso a risorse ordinarie)⁵.

Facendo riferimento a quello che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, ovvero la Dichiarazione di Salamanca⁶, l'applicazione del modello dell'*Inclusive education* richiede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sul singolo bambino (child-centred pedagogy), rispondendo in modo flessibile alle esigenze di ciascuno⁷. Tale pedagogia, si fonda sull'idea innovativa in base alla quale le *differenze* (la cosiddetta "normale specialità"⁸) vadano considerate come una risorsa per l'educazione, ma la cui valorizzazione richiede capacità nei sistemi educativi di intercettare, per rispondervi in modo adeguato, i diversi bisogni educativi degli alunni. La piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive education*, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche *diversità*, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti SEN che tutti gli alunni possono incontrare. Infatti, come osserva Ianes, ci sono "SEN che si generano nelle Condizioni Fisiche (ad esempio un'allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), SEN che si generano nelle Strutture e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.), SEN che si generano dalle Attività Personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), SEN che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curriculum e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), SEN che si generano nei fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.), SEN che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.)"⁹. L'aggettivo *speciale*, così inteso, non dipende e nemmeno rinvia alla "certificazione di handicap", ma denota quegli specifici bisogni che *tutti* gli alunni possono manifestare a seguito di difficoltà temporanee o permanenti, la cui presenza e rilevazione richiedono da parte del sistema scuola attenzioni particolari e risorse specifiche, senza le

² European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca.

³ *Ibidem*, p. 16

⁴ Cfr. D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.

⁵ 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», Trento, Erickson, vol. 10, n. 2, pp. 47-54.

⁶ UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna.

⁷ *Ibidem*, "New thinking in special needs education", pp. 11-12.

⁸ Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.

⁹ Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson, p. 12.

quali verrebbe meno il diritto all'educazione che lo Stato è tenuto a garantire ad ogni cittadino, non solo nelle forme del riconoscimento della possibilità offerta a tutti di iscriversi alle scuole ordinarie, ma garantendo ad ognuno efficaci risposte rispetto alle difficoltà che ne impediscono o ne limitano il reale ed effettivo esercizio.

Alla luce di queste considerazioni, i nuclei in cui si concentrano le differenze tra il modello dell'integrazione e quello dell'*Inclusive education*, risultano i seguenti:

- La risorsa fondamentale su cui si regge il modello dell'integrazione è la figura dell'insegnante di sostegno. Per quanto la normativa stabilisca che si tratti di risorsa finalizzata a promuovere differenziati processi di integrazione rivolti alla classe¹⁰, ancora oggi tale figura professionale viene considerata e vissuta come "l'insegnante dell'alunno certificato". Nella scuola inclusiva, viceversa, si offre la garanzia che "tutti gli insegnanti siano ben formati e si sentano in grado di prendersi la responsabilità di tutti gli studenti, qualunque siano le loro esigenze personali"¹¹;
- La normativa in materia d'integrazione prevede che la risorsa "insegnante di sostegno" sia resa disponibile alla scuola solo nei casi in cui è presente in classe almeno un alunno con "certificazione di handicap"¹². Nella scuola inclusiva, la risorsa dell'insegnante specializzato viene concepita come risorsa di sistema¹³. Dal rapporto di studio dal titolo "Organizzazione del Sostegno per gli Insegnanti che Lavorano con i Bisogni Speciali nell'Educazione Comune"¹⁴, emerge la necessità che il *sostegno non vada solamente centrato sull'alunno* in quanto richiede di essere indirizzato anche agli insegnanti curricolari con l'obiettivo di aiutarli a migliorare specifiche abilità di trattamento e gestione dei bisogni educativi speciali presenti nelle classi.
- Le modalità e l'iter di certificazione, come stabilito dal Decreto del Presidente della Repubblica del 24 febbraio 1994, fanno riferimento ad un sistema di valutazione dell'alunno in difficoltà sbilanciato verso l'esterno rispetto alla scuola, affidato perlopiù a specialisti di formazione medico-sanitaria. La "certificazione di handicap", in altri termini, deriva da valutazioni rispondenti a logiche che appartengono a processi di categorizzazione e classificazione dei disturbi (si tenga presente che le certificazioni di handicap riportano prevalentemente – se non esclusivamente – i codici di classificazione ICD-10 e/o DSM-IV). Il rapporto dal titolo "La valutazione nelle classi comuni. Temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa"¹⁵ evidenzia la necessità di "passare da un approccio valutativo del deficit (principalmente di tipo medico) ad un metodo educativo o interattivo"¹⁶. Analizzando le *procedure inclusive di valutazione*, si osserva che "la

¹⁰ L'Insegnante di sostegno è un docente, fornito di formazione specifica, che viene assegnato - in piena contitolarità con gli altri docenti - alla classe in cui è inserito il soggetto "certificato con handicap" per attuare "forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap" e "realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni" (Circolare Ministeriale n. 250/1985 - Nota del 2 ottobre 2002, n. 4088).

¹¹ *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, op. cit. p. 16.

¹² Come stabilito dalla Legge 27 dicembre 2002, n. 289, senza la "certificazione di handicap" (vedi Legge 104/92) non è possibile assegnare l'insegnante di sostegno.

¹³ Pavone M. (a cura di) (2004), "L'insegnante di sostegno in prospettiva europea", in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, Erickson, v. 3, n. 3, giugno 2004, pp. 200-274.

¹⁴ Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education (2003), rapporto di studio dal titolo "Organizzazione del Sostegno per gli Insegnanti che Lavorano con i Bisogni Speciali nell'Educazione Comune. Tendenze in 17 Paesi europei".

¹⁵ Watkins A. (Editor) (2007), *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice* - Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.

¹⁶ *Ibidem*, p. 7.

valutazione scolastica che sostiene esplicitamente l'inserimento degli alunni disabili impedisce l'emarginazione evitando – quanto più possibile – forme di categorizzazione degli alunni e inquadrando l'apprendimento e la didattica al fine di promuovere l'integrazione nelle classi comuni"¹⁷.

La distinzione tra insegnanti "ordinari" (senza una formazione specifica sui temi dell'inclusione) e insegnanti "specializzati" (con titolo di specializzazione per il sostegno) ha generato specularmente la divisione – nel contesto classe – tra studenti "normali" e studenti "speciali". Di fatto, la realtà è assai complessa e variegata, soprattutto se si guarda al mondo della scuola oggi¹⁸. Qui si scopre che gli alunni *speciali* hanno anche bisogni normali e che anche gli alunni *normali* possono avere bisogni educativi speciali. Ignorare tale circostanza induce a credere che anche le soluzioni ai problemi possano seguire la medesima logica, ovvero per gli alunni *speciali* soluzioni straordinarie e per gli alunni *normali* soluzioni ordinarie. La logica dell'inclusione – come osserva Pavone – richiede di transitare dall'idea di una scuola che incarna un sistema duale unificato (nella stessa classe convivono senza interazioni reciproche la programmazione disciplinare di classe e il Piano Educativo Individualizzato per l'allievo/gli allievi in difficoltà), all'idea di una scuola a sistema unico (in cui la classe identifica un gruppo di allievi naturalmente eterogeneo, e le differenze si convertono nel *modus vivendi* naturale dei processi d'aula)¹⁹. Medesimo concetto è ribadito nel documento *Linee Guida* dell'UNESCO del 2009, laddove si afferma che "La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. ... Un sistema scolastico 'incluso' può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità"²⁰.

In sintesi, il modello dell'*Inclusive education*, non si esaurisce nella messa in atto di un sistema di accudimento di tipo assistenziale del più debole, quanto nella modifica e nel cambiamento dei contesti al fine di generare medesime opportunità di sviluppo per chi vive particolari situazioni di difficoltà che – a prescindere dall'eziopatogenesi – si esplicano in uno stato di bisogno educativo speciale. In assenza di risposte specifiche, infatti, tali situazioni di bisogno si trasformano in limitazioni alle attività e in restrizioni della partecipazione sociale.

La struttura del modello dell'integrazione – a seguito dei punti di debolezza ad esso intrinseci - non risulta idonea ad affrontare le problematiche con cui la scuola oggi si confronta, in particolare il dato del costante aumento all'interno delle classi di alunni che, seppur privi di "certificazione di handicap", presentano difficoltà dipendenti da una variegata gamma di bisogni educativi speciali. Il fenomeno – come richiamato da Roberto Grison - richiede una nuova filosofia di azione, a partire da un cambiamento nel sistema di valutazione e presa in carico dei bisogni educativi secondo l'ottica del "funzionamento" (come da modello ICF).

Nell'ICF una risorsa per la scuola

¹⁷ *Ibidem*, p. 52.

¹⁸ Lascioli A. e Onder M. (2010), *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», Anno XVII, n. 3, pp. 31–46.

¹⁹ Pavone M. (2004), "La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe", in *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, aprile 2004, 3, 2, p. 127.

²⁰ UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, p. 8.

Nell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) - documento promulgato dall'OMS il 22 maggio 2001 - si sottolinea la necessità di guardare al fenomeno disabilità secondo un'ottica innovativa. Gli elementi fondamentali dell'ICF, che fanno di questo nuovo prodotto della famiglia OMS delle Classificazioni Internazionali un fattore di grande novità e trasformazione risultano i seguenti:

- è un modello descrittivo del *funzionamento umano*, non della *sola disabilità*;
- è un modello *universale*, non si rivolge a delle *minoranze*;
- correla in un quadro sistematico approcci diversi (bio-psico-sociali) in base a una logica interattiva;
- interpreta i fattori che concorrono a formare il quadro del funzionamento umano secondo un'ottica di equivalenza;
- guarda alla persona in relazione al contesto, valorizzando le dimensioni culturali.

Al fine di comprendere almeno il senso globale di tale novità di sguardo e di prospettiva, è opportuno sottolineare che la modalità classica di guardare alla disabilità prima dell'ICF (vedi ICIDH 1980) faceva riferimento a un'impostazione del problema ispirata a un modello interpretativo di tipo medico-sanitario, per il quale la disabilità - secondo una logica causativa di tipo lineare - dipendeva da condizioni di salute (malattia-menomazione-disabilità- handicap). In altri termini, si riteneva che la disabilità - intesa come limitazione o perdita della capacità di compiere un'attività di base - e l'handicap - quale condizione di svantaggio derivante da una menomazione o da una disabilità - fossero *inevitabili conseguenze* dello stato di salute deficitario del soggetto.

Nell'ICF, il paradigma con cui si guarda al "fenomeno disabilità" risulta mutato radicalmente. Il modello interpretativo qui adottato, infatti, inquadra il fenomeno disabilità attraverso l'analisi - bio-psico-sociale - del funzionamento umano. La disabilità (termine entro il quale va attualmente incluso il significato di handicap) risulta così concepita come fenomeno - per sua natura complesso - che richiede di essere interpretato alla luce di un sistema di spiegazione multidirezionale e multidimensionale. Le condizioni da cui dipende una condizione di disabilità, da questo punto di vista, sono espressione dell'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali (ambiente e persona). Il processo in base al quale una menomazione o un deficit, come pure una patologia grave, si possono *tradurre* in una condizione di disabilità, dipende dall'azione e dalle caratteristiche dei fattori ambientali e personali sul funzionamento globale del soggetto nel suo contesto di vita. Laddove si registrano problemi di funzionamento, si riscontrano limitazioni delle capacità e restrizione alla partecipazione sociale.

La disabilità, nell'ottica dell'ICF, non è più guardata quale limitazione derivante da condizioni di salute. Diverso è anche il fine della valutazione della medesima. Ciò che si mira a valutare, infatti, è funzionale a generare un sistema di qualità di vita del soggetto, la cui effettiva realizzazione non deriva - se non parzialmente - da un sistema di assistenza quanto, invece, da interventi mirati a promuovere migliori performance del soggetto rispetto ai limiti di funzionamento registrati²¹. Infatti, laddove tale funzionamento consentisse il raggiungimento di un buon livello di qualità di vita, anche il livello di disabilità ne risulterebbe drasticamente ridotto. Da tale impostazione, si evince l'importanza dell'educazione quale intervento mirato a promuovere percorsi di sviluppo umano idonei ad aumentare la qualità di vita delle persone intervenendo sui processi di funzionamento, generando capacità, migliorando performance, eliminando o riducendo l'impatto degli ostacoli che ne intralciano e/o impediscono lo sviluppo.

²¹ Schalock R.L., Verdugo Alonso M. A. (2006), *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Brescia, Vannini Editrice.

L'ICF²² si profila attualmente come riferimento culturale e scientifico fondamentale per ripensare il sistema d'integrazione scolastica, nella prospettiva della realizzazione della scuola inclusiva. Le complessità²³ a cui rinviano le variegata e disomogenee situazioni di bisogno presenti nella scuola oggi, richiedono categorie di pensiero più articolate rispetto ai costrutti di *normalità* e *diversità*. Il modello del "funzionamento" – centrato sull'analisi del bisogno – consente di riconoscere nella disabilità (come pure nelle variegata situazioni in cui sono presenti SEN), elementi di continuità tra malattia e salute. Avere una disabilità, non significa appartenere a un genere umano diverso (categorizzazione ontologica della disabilità) rispetto a chi è "normodotato". Ciò significa riuscire a guardare alla disabilità come variabile dipendente del *funzionamento* globale del soggetto, misurabile in base a specifici indicatori di qualità di vita, per lo più correlati a condizioni ambientali e personali, suscettibili di trasformazione e cambiamento in forza dell'azione educativa. L'applicazione nella scuola dell'ICF²⁴ consente di ri-leggere il processo dell'integrazione in modi completamente nuovi, ovvero ponendo l'attenzione sui fattori e sulle situazioni che concorrono a ridurre le performance degli alunni. La codifica e l'analisi delle limitazioni al funzionamento, effettuata attraverso accurate procedure di verifica riferite a indicatori di qualità, è condizione indispensabile per la realizzazione di una scuola realmente inclusiva²⁵. Anche sul fronte dei molteplici e differenziati SEN degli alunni, risultano fondamentali interventi volti a trasformare i contesti di apprendimento commisurati alle necessità educative di ciascun alunno²⁶.

La messa in funzione di un sistema idoneo a perseguire tale obiettivo, non può che attuarsi grazie a particolari condizioni, in particolare quelle connesse al reale funzionamento e operatività dell'autonomia istituzionale (sia in ambito didattico, sia organizzativo), ma soprattutto, come osserva Scurati, attraverso un "corretto funzionamento della collegialità, un accorto impiego dell'interdisciplinarietà, la disponibilità di risorse ordinate alla finalità di sostenere le scuole (materiali, esperti, ecc.) e lo sviluppo di programmi di qualificazione professionale degli insegnanti"²⁷. La realizzazione del modello dell'*Inclusive education*, inoltre, richiede una trasformazione anche della funzione dell'insegnante specializzato la cui azione, per risultare efficace, si deve sempre più configurare come azione di sistema. Oltre allo specifico rapporto con lo studente in situazione di bisogno educativo speciale, la funzione di sistema si esplica almeno nelle seguenti direzioni²⁸:

1. identificazione dei sostegni professionali e tecnici ritenuti necessari e delle fonti relazionali informali di aiuto (in collaborazione con altri insegnanti e alunni);
2. collaborazione con il dirigente scolastico, insegnanti e alunni, per determinare le risorse di sostegno da introdurre in classe e nella scuola;

²² Il riferimento è in particolare all'ICF-CY (version for children and youth).

²³ Per l'analisi del significato di "complessità" riferito ai sistemi educativi, si rinvia a Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris; Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Flammarion, Paris.

²⁴ Piccoli M., *Dall'ICF al progetto di vita. Un nuovo modello di valutazione per una scuola più inclusiva*, relazione presentata al Convegno "Progetto di vita per la persona disabile ed esperienza scolastica", realizzato dal Centro Polifunzionale Don Calabria, Verona, 8 aprile 2011.

²⁵ Un valido riferimento è "Indice per l'inclusione" realizzato da Tony Booth e Mel Ainscow per il Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE, Centro Studi per l'Educazione Inclusiva), operativo a livello scolastico dal 2000 negli USA. Per un approfondimento si veda: Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

²⁶ Cfr. Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola.

²⁷ Cfr. Scurati C. (2002), "Il curricolo: costruzione e problemi", in Cambi F. (a cura di) *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, p. 50.

²⁸ Cfr. Staiback W. e Stainbach S. (1996), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 1993, p. 40.

3. organizzazione e attivazione di risorse ritenute più appropriate e valide;
4. ruolo di mediazione, per promuovere la collaborazione tra le persone coinvolte;
5. partecipare a gruppi di ricerca educativo-didattica "sul caso" a livello istituzionale e interistituzione.

Considerazioni conclusive

Si può notare che tra il modello italiano dell'integrazione scolastica, la cui sperimentazione è già in atto da oltre un trentennio, e il modello dell'*Inclusive education*, in gran parte ancora da realizzare, ci sono importanti differenze. Si tratta di modalità differenti di concepire il progetto di una "scuola per tutti e per ciascuno"²⁹. La costruzione della scuola inclusiva, per il Sistema d'Istruzione italiano, potrà avvenire se ci saranno il coraggio, la forza e le risorse per realizzare quei cambiamenti, specialmente a livello organizzativo e gestionale, senza i quali si rischia di perdere la "sfida" rappresentata dalle nuove emergenze educative. In estrema sintesi, i nuclei fondamentali di tale trasformazione dovranno assolutamente riguardare:

- La riprogettazione dei percorsi formativi rivolti a *tutti* gli insegnanti e, in generale, al personale scolastico (a partire da chi è chiamato a dirigere e gestire il sistema-scuola), con qualificate iniziative di formazione che riguardino il significato e le modalità di realizzazione di una scuola inclusiva.
- L'assegnazione alle scuole di risorse materiali e umane commisurate ai bisogni degli studenti (rilevati con l'utilizzo di sistemi condivisi a livello internazionale).
- L'attivazione di un sistema di misurazione della qualità della scuola basato su indicatori di stabiliti e condivisi a livello internazionale, con lo scopo di promuovere le capacità e le competenze gestionali e didattiche (laddove effettivamente presenti).
- La costruzione di reali ed effettive reti di collaborazione/alleanza tra le pubbliche istituzioni, con l'obiettivo più prossimo di mettere in campo e far circolare risorse umane e professionali per la gestione del presente, garantendo nel contempo la tenuta di quelle progettazioni educative che richiedono sguardi e prospettive di lungo periodo.

Ancora una volta risulta indispensabile "una concezione alta tanto dell'istruzione quanto della persona umana"³⁰.

²⁹ Il riferimento è alla *Carta di Lussemburgo* (1996).

³⁰ *Linee Guida per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità* (2009), On. M. S. Gelmini, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, agosto 2009.

Bibliografia

- Aprea V. (2002), Relazione alla Commissione Bicamerale Infanzia, ottobre 2002.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D., "Quale Qualità dell'integrazione scolastica: dimensioni e indicatori", in <http://www.istruzionesaavona.it/handicap/Doc/indicatori.integrazione.pdf>
- Canevaro A. (a cura di) (2001), *Pedagogia speciale*, numero monografico di «Studium Educationis», 3.
- Circolare Ministeriale n. 250, 1985.
- D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La Scuola.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003), rapporto di studio dal titolo "Organizzazione del Sostegno per gli Insegnanti che Lavorano con i Bisogni Speciali nell'Educazione Comune. Tendenze in 17 Paesi europei".
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009), *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica* (libro + DVD + CD-ROM), Trento, Erickson.
- ICF-CY (2007), *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- ISTAT-MIUR (2010), *Alunni con disabilità nella scuola veneta*, Venezia, USR per il Veneto, 2010.
- 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», Trento, Erickson, vol. 10, n. 2, pp. da 47 a 54.
- Lascioli A. (a cura di) (2007), *La Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Lascioli A. e Onder M. (2010), *Insegnare nella società globale. Quale formazione per i docenti in una prospettiva europea?*, «ISRE – Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca Educativa», Anno XVII, n. 3, pp. 31–46.
- Lascioli A. e Onder M. (2010), *The integration: The Italian way. From integration to inclusion: A European perspective*, «Education Sciences – Inclusive Policies and Contemporary Special Education: Theoretical Issues and Empirical Studies», n. 3, pp. 39–49.
- Lascioli A. e Saccomani R. (a cura di) (2009), *Manuale per insegnanti di sostegno delle Scuole dell'infanzia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Legge n. 104, 1992.
- Legge n. 289, 2002.
- Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, agosto 2009.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.

Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Flammarion, Paris.

Nota del MPI n. 4088, 2002.

Pavone M. (2004), "L'integrazione a scuola", in *Studium Educationis*, Rivista per la formazione nelle professioni educative, Padova, CEDAM, 2004, 3, p. 546.

Pavone M. (2004), "La formazione degli insegnanti per gestire l'eterogeneità in seno al gruppo classe", in *L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, aprile 2004, 3, 2, p. 127.

Pavone M. (a cura di) (2004), "L'insegnante di sostegno in prospettiva europea", in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, Erickson, v. 3, n. 3, giugno 2004, pp. 200-274.

Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola.

Piccoli M., *Dall'ICF al progetto di vita. Un nuovo modello di valutazione per una scuola più inclusiva*, relazione presentata al Convegno "Progetto di vita per la persona disabile ed esperienza scolastica", Centro Polifunzionale Don Calabria, Verona, 8 aprile 2011.

Schalock R.L., Verdugo Alonso M. A. (2006), *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, Brescia, Vannini Editrice.

Scurati C. (2002), "Il curricolo: costruzione e problemi", in Cambi F. (a cura di) *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.

TUTTOSCUOLA (2010), "Dossier sulla disabilità nella scuola statale", Roma, agosto 2010.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, Spagna.

UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris.

World Health Organization (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, Geneva, Switzerland.

World Health Organization (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, Switzerland.