

# La promozione dell'inclusione scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura

Mirca Montanari

Dottoranda presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Dipartimento di Studi Umanistici

cantiere  
aperto

## Sommario

Di fronte alle molteplici sfide poste dalla complessità delle emergenze sociali e scolastiche le riflessioni critiche offerte dalla Pedagogia speciale evidenziano le problematiche scaturite dalle possibili forme di disuguaglianza a livello culturale, istituzionale, legislativo, economico e politico generatrici di condizioni discriminanti, soprattutto nei riguardi delle persone con bisogni educativi speciali. La presenza di ostacoli e di barriere allo sviluppo della partecipazione e dell'uguaglianza delle opportunità formative in contesti emarginanti e discriminanti produce inevitabile impoverimento culturale che incide in modo negativo nell'esercizio della democrazia e della cittadinanza attiva. La scuola inclusiva, tramite la proposta di un'educazione di qualità promotrice di equità e opportunità di apprendimento per *tutti* e per *ciascuno*, si dimostra, quindi, 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.

## Parole chiave

Inclusione scolastica e sociale, cultura democratica, cittadinanza, partecipazione, «bisogni educativi speciali».

## La Pedagogia speciale come scienza dell'inclusione e del riconoscimento delle differenze e delle diversità

Nell'ambito delle scienze dell'educazione e in quello delle scienze pedagogiche, la *Pedagogia speciale*, quale scienza dai confini mai dogmaticamente e rigidamente definiti, è orientata a operare una costante e critica riflessione epistemologica tesa a

promuovere la dinamica ricerca di possibili interpretazioni, significati e confronti in merito all'identità, all'originalità, alle storie di vita delle persone con disabilità e con bisogni educativi speciali (Pavone, 2015) in vista dell'accettazione del *deficit* e della *riduzione dell'handicap*, evitando, dunque, il rischio che la persona si identifichi o sia identificata esclusivamente con il suo deficit e il relativo svantaggio sociale derivato dalla situazione

di handicap. A. Canevaro sostiene che la situazione di handicap induce a riflettere, oltre che sulla condizione del singolo soggetto con deficit, sulla complessità del contesto in cui si colloca in considerazione degli aspetti e dei possibili ostacoli-barriere relazionali, storico-culturali e sociali che possono indurre fenomeni di esclusione, categorizzazione e marginalizzazione. «[...] qualora avessimo a che fare con una persona — uomo, donna, bambino o bambina — gravemente handicappata, con scarsi margini di cambiamento, avremmo sempre la possibilità di interagire con gli elementi di contesto che consentono di migliorare la qualità della vita e quindi di ridurre l'handicap. Questa riduzione di handicap diventa fondamentale per capire la valutazione positiva della difficoltà che permette anche il suo superamento e la costruzione di un soggetto» (Canevaro, 1999, pp. 5-6). La cultura della *riduzione dell'handicap* consente di convivere meglio con il deficit di natura irreversibile, non certamente riducibile, ma comprensibile all'interno di una relazione d'aiuto capace di rispondere ai *differenti* bisogni educativi, che sia in grado di mettere in secondo piano la situazione di handicap per riconoscere e valorizzare le *diverse* capacità e potenzialità di *tutti* e di *ciascuno* (UE, 1996a). Lo statuto epistemologico della Pedagogia speciale manifesta una natura democratica, critica, dinamica, flessibile votata all'ampliamento del suo tradizionale territorio d'indagine allo scopo di accogliere e di valorizzare le persone con bisogni educativi speciali riconoscendo diritti individuali, giustizia sociale, solidarietà, piena realizzazione della dignità umana e miglioramento della qualità della vita delle persone con disabilità e non solo. «L'attuale identità epistemologica della Pedagogia speciale si colloca nell'incessante ricerca di prospettive di cambiamento, nella costante rivisitazione di approcci teorico-pratici, linguaggi, metodi,

oggetti di indagine e dei reali contesti di appartenenza di «vecchie» e «nuove» categorie di diversità» (Gaspari, 2012, p. 13). La pluralità degli alunni che presentano bisogni educativi speciali, la diversità e la polivalenza delle situazioni di *deficit* e di *handicap* inducono a compiere nuove riflessioni epistemologiche che, conseguentemente, allargano lo sguardo investigativo della Pedagogia speciale stessa, allo scopo di individuare alternativi approcci educativi, culturali e sociali orientati verso l'inclusione delle diversità.

### **Cultura, democrazia, cittadinanza, appartenenza quali concetti chiave dell'inclusione scolastica e sociale**

Il processo inclusivo è finalizzato alla produttiva convivenza delle differenze e delle diversità, frutto di fenomeni di interscambio e di fertile interrelazione con gli altri, all'interno di accoglienti contesti socio-culturali, relazionali, fisici, strutturali in grado di riconoscere i diritti-doveri di cittadinanza e la partecipazione scolastica e sociale di ogni persona (Gardou, 2012). L'inclusione percorre e invade «tutte le sfere vitali e sociali, i luoghi concettuali e quelli spaziali, per diventare un processo culturale e mentale e non solo un intervento organizzativo» (Larocca, 1999, p. 60). Nella prospettiva inclusiva un passo obbligato è rappresentato dalla rimozione degli ostacoli e delle barriere strutturali, culturali, sociali ed economiche (Booth e Ainscow, 2014) che impediscono la partecipazione attiva e l'assunzione diretta di responsabilità, allo scopo di favorire l'autonomia personale e sociale predisponendo contesti effettivamente inclusivi garanti del diritto di cittadinanza attiva di *tutte* le persone, al di là dei limiti imposti dalle differenti condizioni di vita, nell'ottica del miglioramento e della piena partecipazione (Caldin, 2005). Contesti am-

bientali sfavorevoli e poco attenti ai bisogni di tutti i cittadini rendono inaccessibili luoghi ed esperienze culturali e relazionali alle persone con particolari difficoltà dovute a specifiche condizioni di salute generando vissuti di esclusione ed emarginazione impedendo la fruizione di mezzi e di servizi (OMS, 2002). La partecipazione e l'appartenenza, quali espressioni di cittadinanza attiva, hanno bisogno di svilupparsi in contesti scolastici e sociali democraticamente autentici, fondati su opportunità educative e formative condivise, eque e accessibili a tutti, che rispondano al diritto alla diversità e si impegnino a eliminare le barriere e gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione culturale, sociale e formativa. «Le culture della partecipazione e dell'appartenenza al mondo non possono prescindere, quindi, dalla crescita, dal potenziamento e dalla facilitazione delle condizioni di accessibilità per tutti e per ciascun soggetto alle conoscenze, ai servizi, alle comunicazioni, agli strumenti materiali e culturali, agli spazi e ai tempi, alle tecnologie, alla vita di relazione, agli scambi culturali, alle logiche di confronto comune scandite da costanti dialettiche di mediazione e negoziazione delle risorse contestuali scolastiche ed extrascolastiche» (Gaspari, 2011, pp. 129-130). La prospettiva inclusiva intende eliminare tutte quelle forme e strumenti di esclusione a livello politico, legislativo, culturale radicate nel nostro sistema istituzionale fautrici di situazioni di svantaggio, di disparità, di disuguaglianza focalizzando l'attenzione sulle condizioni discriminanti quali la povertà, la disoccupazione, le politiche educative e sociali disabilitanti, le barriere architettoniche e comunicative, culturali e gli atteggiamenti sociali. Tali fattori di rischio producono l'esclusione dalla cittadinanza attiva e lo stigma sociale della diversità in quanto non corrispondenti alle aspettative «abiliste» normalizzanti e standardizzate le quali ne-

gano e/o respingono la ricchezza e il valore delle diversità e delle differenze (Medeghini, 2015). Affrontare la tematica dell'inclusione, scolastica e sociale, significa, quindi, avere a cuore le problematiche della giustizia, della equità formativa, dei diritti di cittadinanza attiva di *tutti* e di *ciascuno*: in sostanza delle fondamenta concrete dell'autentica democrazia (Baldacci, 2014). Una società è democratica ed eticamente giusta se è in grado di garantire a tutti i cittadini, ognuno con specifici bisogni che non devono neppure parzialmente essere sottovalutati, l'accesso ai servizi in modo autonomo e agevole. Per tale motivo, non è possibile ipotizzare percorsi culturali e sociali uguali per tutti ma è necessario prevedere proposte differenziate che consentano alle persone di usufruirne facilmente senza esclusioni né limitazioni (Convenzione ONU, 2006) in nome di un'inclusione di qualità aperta all'emancipazione dei valori e all'inconfutabile riconoscimento della dignità di ogni persona e del suo Progetto di vita (Ianes e Cramerotti, 2009).

### **Ostacoli, barriere, risorse e opportunità culturali nella società e nella scuola democratica**

Le politiche nazionali ed europee contro la povertà (EU, 2005; Saraceno, 2015) e l'esclusione sociale hanno cercato di affrontare i rischiosi fenomeni di precarizzazione e di dequalificazione del lavoro, destinati ad incrementare una popolazione di *working poor* caratterizzata da perdita di capacità e da vulnerabilità contribuendo a penalizzare il capitale umano e a innescare processi di stigmatizzazione (Gallie e Paugam, 2002). Le emergenze sociali contemporanee rendono visibile la mancanza di equità, di pari opportunità e la povertà associate a fenomeni globali che rispondono a logiche

di vera e propria espulsione (di persone, di luoghi, ecc.) che rendono non tanto disuguali e marginali sia interi gruppi sociali sia territori, nei paesi ricchi come in quelli poveri (Sassen, 2015). Tali complesse problematiche si ripercuotono inevitabilmente nei processi culturali che comprendono sia la formazione individuale fondata sull'apprendimento dei saperi e sullo sviluppo della personalità sia l'espressione del pensiero e del modo di vivere di una comunità. È certamente allarmante constatare come i processi di regressione e di omologazione culturale e sociale, quasi di imbarbarimento, responsabili di un vero e proprio «genocidio culturale», come acutamente predetto da P.P. Pasolini (1975), continuino a sollevare questioni di elevata problematicità educativa, dai quali deriva l'analfabetismo di ritorno (nonostante gli inarrestabili progressi tecnologici e la presenza di una scuola di massa), con la conseguente incapacità di una consistente quota di popolazione di partecipare attivamente e criticamente alla vita sociale a causa di limiti culturali scarsamente tollerabili nell'attuale periodo storico. «Complicità e ignoranza costituiscono una rete labirintica in cui si perdono le responsabilità e anche la dignità» (Canevaro, 2013, p. 183). La riduzione e/o la mancanza di opportunità formative e culturali hanno ricadute dirette sulla costruzione della cittadinanza attiva e consapevole (Mannarini, 2009) in quanto tendono a limitare lo sviluppo dei valori e degli strumenti fondamentali e della non discriminazione nei diversi contesti scolastici ed educativi. Lo stato di marginalità, di emarginazione o di discriminazione dovuto all'impoverimento culturale (Da Milano, 2008) limita, purtroppo, la ricchezza della gamma di esperienze nei vari ambiti dell'esistenza dando luogo alla riduzione della partecipazione e del senso di appartenenza con il conseguente abbassamento del livello culturale delle persone tutte, a livello sia

scolastico che extrascolastico, incidendo negativamente nella costruzione e nell'esercizio della democrazia e della cittadinanza attiva quali indicatori fondamentali dei processi inclusivi. Lo scarso riconoscimento, soprattutto a livello di politiche nazionali, dei molteplici ruoli che la cultura può giocare nell'alleviare i fenomeni di esclusione sociale (Castel, 1996) a carico delle persone con disabilità e delle fasce più deboli dei cittadini si traduce, innanzitutto, nella messa a disposizione di carenti e/o discontinue risorse economiche che impoveriscono l'apporto dei mezzi culturali e, di conseguenza, il pericolo dell'incremento dello stato di marginalità. L'accesso e la partecipazione ai luoghi del patrimonio culturale e della conoscenza come strumento di inclusione scolastica e sociale, nonostante l'importanza riconosciuta e le dichiarazioni di principio da parte delle politiche culturali e sociali, sembra avere una bassa priorità a livello di investimenti. La lotta all'esclusione sociale nei micro e macro contesti sociali e culturali di riferimento si contrasta anche mediante l'utilizzo delle risorse economiche verso le attività e i processi culturali quali agenti di rigenerazione sociale e educativa, quali portatori di benefici atti a sviluppare benessere sociale e partecipazione democratica. Le istituzioni culturali, la scuola *in primis*, possono svolgere un ruolo fondamentale nell'evoluzione e nella costruzione di una società più coesa e maggiormente garante del raggiungimento della qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno* secondo logiche inclusive progettate sotto il segno dell'appartenenza, dell'accessibilità e della cittadinanza attiva. La promozione di pari opportunità di accesso ai tradizionali luoghi della cultura (biblioteche, teatri, musei, cinema, monumenti, ecc.) rappresenta una forma di contrasto specifica verso i fenomeni di esclusione sociale e scolastica che colpiscono le persone con «bisogni educativi speciali» e/o

diversamente abili, svantaggiate, disagiate, vulnerabili, con scarsa visibilità, accessibilità e riconoscimento di diritti e doveri partecipativi (Mura, 2011). Affrontare le complesse problematiche legate all'esclusione sociale e culturale significa focalizzare l'attenzione sull'analisi critica degli indicatori metodologici come la progettazione partecipata e il coinvolgimento attivo della comunità d'appartenenza finalizzati al perseguimento di obiettivi a medio e lungo termine in grado di garantire l'accessibilità alla conoscenza (EU, 1996b), di potenziare e incrementare l'autodeterminazione, la motivazione, le aspirazioni, le capacità-potenzialità espressivo-comunicative, la relazionalità delle persone con bisogni educativi speciali secondo una logica inclusiva aperta alle possibilità esistenziali. «Dobbiamo imparare a diventare quello che noi siamo cioè una massa di possibilità, un fascio di possibilità che ci fanno fiorire nelle nostre dimensioni etica, estetica, spirituale, sociale, affettiva. [...]L'educazione è un atto relazionale ma può essere un semplice incontro che non tocca in profondità l'essere dell'altro oppure può essere un incontro che trasforma il nostro essere e fa sì che quando noi lasciamo l'altro qualcosa di noi rimane all'altro e qualcosa dell'altro rimane a noi in un processo di continua trasformazione. Ed è così che nasce la cultura, è così che nasce la civiltà» (Mortari, 2017).

### **Le insidie e i rischi dell'esclusione scolastica e sociale**

La partecipazione e l'inclusione scolastica e sociale sono essenzialmente orientate alla trasformazione dell'istituto (Vasquez e Oury, 2011) e al consolidamento di buone prassi a sostegno di efficaci e opportuni processi di rigenerazione della cultura. Quando la cultura si impoverisce o riduce la sua portata nel

riconoscere e comprendere l'Altro mediante gli strumenti della conoscenza e del dialogo, emergono il pregiudizio e la disuguaglianza che possono dare luogo a fenomeni di razzismo, xenofobia e intolleranza, purtroppo, attualmente emergenti nei contesti sia internazionali che nazionali (Amnesty International, 2018). In tale prospettiva, se la scuola non si offre come autentico luogo formativo e inclusivo, come istituzione critica capace di favorire la crescita degli allievi tutti, di predisporre idonei progetti di umana emancipazione e in grado di proporsi come spazio di vita effettivamente autentico, democratico e promotore di nuovi orizzonti di senso e di significato potrebbe lasciare campo aperto all'affermarsi delle destabilizzanti insidie dell'esclusione. Alla luce della complessità (Morin, 1993) delle nuove emergenze educative, è essenziale lo sviluppo di una salda vita sociale e culturale, l'acquisizione delle competenze legate ai saperi di cittadinanza ovvero ai linguaggi della conoscenza, come indicato dalle recenti Raccomandazioni europee (EU, 2006; 2008), oltre alla valorizzazione delle capacità critiche, decisionali, progettuali e creative della persona, anche di quella con bisogni educativi speciali. «Nessuno è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità» (ONU, 2015). Quando il diritto all'effettiva inclusione scolastica di ogni alunno viene messo in discussione dalla presenza di ostacoli e barriere «handicappanti» di ordine strutturale, economico, istituzionale, organizzativo, viene meno anche la prospettiva della legittimazione di una scuola intesa come democratico orizzonte inclusivo in grado di accogliere la sfida delle diversità (Ianes e Canevaro, 2016). La negazione della piena partecipazione di ogni alunno ai processi di socializzazione, di apprendimento, di comunicazione e culturali incrementa gli atteggiamenti allarmistici, sfiduciati e di

sconfitta verso la pluralità di disagi, malesseri, dispersioni e devianze da parte degli alunni, dei docenti e delle famiglie, oltre a ridurre l'introduzione di significativi cambiamenti necessari a prendersi cura delle potenzialità di tutti gli allievi. La mancata attenzione alla cultura delle pari opportunità, dell'equità formativa, all'accessibilità ai servizi, all'accoglienza della pluralità dei bisogni, speciali e non, legittima i processi di esclusione e di emarginazione refrattari all'accoglienza delle diversità e all'adozione di modelli alternativi di insegnamento fondamentali per la creazione di una scuola per *tutti*, costituita da spazi e tempi consoni al benessere del gruppo-classe, connotata da strategie educativo-didattiche cooperative e da una didattica speciale non separata dal lavoro collegiale svolto in aula (de Anna, 2014). Un'organizzazione scolastica che non permette agli alunni con difficoltà (di apprendimento, di attenzione, di linguaggio, di coordinazione motoria o spazio-temporale, di autonomia personale) demotivati (d'Alonzo, 2017), con problemi emotivo-affettivi o di comportamento, in condizioni di disagio socio-economico e/o ambientale di entrare attivamente in relazione di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale con i coetanei, di non vedersi riconosciuto il singolare e peculiare Progetto di vita finalizzato a sviluppare la realizzazione del diritto di cittadinanza attiva è causa determinante di esclusione sistematica. In tale contesto scolastico sfavorevole all'inclusione, l'alunno con bisogni educativi speciali, non essendo orientato verso una prospettiva esistenziale fondata sulla qualità della vita, può incontrare difficoltà nel compiere scelte consapevoli in quanto deve essere costantemente supportato affinché si concretizzi il diritto all'autodeterminazione, alla libera scelta, alla conoscenza e all'accettazione di sé, alla gestione della propria salute, alla creazione e al mantenimento di una buona rete sociale.

### **La promozione della cultura dell'inclusione scolastica a sostegno della partecipazione democratica**

La scuola di oggi nel contribuire all'affermazione dell'educazione inclusiva volta alla rivisitazione critica dei percorsi formativi, al riconoscimento della diversità della persona nel suo percorso evolutivo, alla riduzione delle barriere, degli ostacoli, dell'emarginazione, dell'isolamento, dell'inaccessibilità dei micro e macro contesti socio-culturali, è chiamata a operare un radicale cambiamento culturale, educativo, didattico e istituzionale, una profonda revisione delle scelte e delle soluzioni a livello pedagogico-didattico, valutativo e organizzativo destinate agli alunni tutti, non solo a quelli che manifestano particolari o speciali bisogni, esigenze e fragilità (Cottini, 2018). In tale ottica è necessario «affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socioculturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica» (Legge 107/15, art.1, c.1). Per arginare il pericolo dell'esistenza di condizioni di marginalità per gli alunni che non hanno sufficientemente esperito le dimensioni dell'accoglienza, dell'efficacia e dell'autenticità delle relazioni e delle cure educative è necessario che le scelte progettuali, metodologiche e organizzativo-didattiche scolastiche siano in grado di valorizzarli e di supportarne le fragilità, incrementando il senso di appartenenza ed il pieno diritto di cittadinanza in nome della nuova cultura inclusiva capace di affrontare le sfide che la diversità costantemente pone. Il processo di inclusione scolastica riguarda *tutti e ciascuno*, al di là del deficit e delle conseguenti limitazioni o disfunzionalità,

e si rivela in profonda connessione con le concrete possibilità di reale sviluppo delle potenzialità di ogni alunno nel pieno rispetto delle individuali diversità e differenze. Riconoscere e accettare le speciali risorse dell'alunno con bisogni educativi speciali significa coinvolgerlo democraticamente in relazioni di scambio, aiuto, collaborazione, partecipazione e reciprocità solidale nelle fertili dimensioni relazionali con l'altro in un contesto creativo che gli consente di interrogarsi e di trovare soluzioni inattese, inaspettate e non scontate. L'alunno diverso rappresenta una notevole potenzialità, è portatore di una storia-identità «diversa» da considerarsi come significativa occasione di *esistenza riveduta* e di consapevolezza nella prospettiva del riconoscimento dell'appartenenza comune e/o nel rischio della marginalità ed esclusione. La situazione di svantaggio e lo stato di disuguaglianza possono indurre l'alunno con disabilità ad andare oltre il pericolo della marginalità attingendo creativamente alle esperienze esistenziali, alla narrazione, alla ri-costruzione di sé per ri-apprendere dalla vita stessa in modo diversamente innovativo nel tentativo di affrancarsi dalle condizioni di inadeguata partecipazione sociale. Laddove esiste una cultura inclusiva esiste una scuola resiliente in grado di attivare relazioni di cura autentiche tra alunni e docenti, relazioni significative e gratificanti tra gli stessi alunni, atteggiamenti cooperativi,

collaborativi e pro sociali, un clima di classe aperto e comunicativo promotore di iniziative pregevoli come la «Banca dell'altruismo» in classe (Cibinel, 2017) a testimonianza che lo spirito di umanità e solidarietà non è una risorsa inaridita e quasi inutilizzabile ma contribuisce efficacemente al benessere comune (Wilson, 2015). La prospettiva di partecipazione e di cittadinanza promossa da contesti scolastici effettivamente inclusivi si prefigge, quindi, di ridurre le condizioni esistenziali fragili, invisibili, violate, negate per potenziare le relazioni di scambio, aiuto, collaborazione e reciprocità solidale in vista della creazione di un'autentica comunità inclusiva di sostegno ove sia possibile reperire aiuti, adeguate risposte e attivare creativi raccordi culturali per soddisfare i bisogni degli alunni e valorizzare le risorse della diversità (Ainscow, Booth e Dyson, 2006). La promozione di innovativi e riconosciuti percorsi formativi, ispirati da pratiche, relazioni paritarie e antidiscriminatorie, risulta essenziale per agire il cambiamento e realizzare una scuola più inclusiva, allo stesso tempo equa e sensibile alle differenze, impegnata a ridurre l'esclusione e la segregazione, rendendo protagonisti gli alunni «naufraghi resistenti» (Canevaro, 2017), coloro che non restano inerti a guardare durante un naufragio e le cui capacità e competenze sono valorizzate all'interno di un istituto democratico e inclusivo quale premessa per contesti scolastici migliori per tutti.

## Promoting social and educational inclusion for the development of culture

### Abstract

*Facing the multiple challenges that come from the complexity of social and educational emergencies, critical considerations posed by Special Pedagogy underline some critical issues that are linked to forms of inequality that unfold at a cultural, institutional, juridical, economical and political. These inequalities generate discriminatory conditions, especially for people with special educational needs. Obstacles and barriers to the development of participation and of equal learning opportunities produce an inevitable cultural pauperization, which itself negatively influences democracy and active citizenship. An inclusive school, that can offer equity and learning opportunities for each and every student, proves itself to be able to strengthen the culture of accessibility, of solidarity, of participation and of belonging, thus reducing the dangers of social and educational exclusion.*

### Keywords

*social and educational inclusion, culture of democracy, citizenship, participation, special educational needs*

### Autore per corrispondenza

Mirca Montanari  
 Dottoranda presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo  
 Dipartimento di Studi Umanistici  
 Via Bramante, 17  
 61029 Urbino  
 E-mail: [mirca.montanari@uniurb.it](mailto:mirca.montanari@uniurb.it)

### Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge.
- Amnesty International (2018), *Rapporto 2017-2018. La situazione dei diritti umani nel mondo*, Modena, Infinito edizione.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Il nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Caldin R. (2005), *Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico*, «Salute e società», vol. 4, n. 1, pp. 47-69.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2013), *Pedagogia Speciale-Lessico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 1, pp. 181-184.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson.
- Castel R. (1996), *Le insidie dell'esclusione*, «Assistenza Sociale», vol. 2, pp. 193-207.
- Cibinel E. (2017), «Tutta un'altra storia» fa tappa a Reggio Emilia, <http://secondowelfare.it/povert-e-inclusione/tutta-unaltra-storia-a-reggio-emilia.html> (consultato il 10 luglio 2019).
- Cottini L. (2018), *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 1, pp. 11-19.
- d'Alonzo L. (2017), *Motivare i demotivati a scuola*, Brescia, La Scuola.

- Da Milano C. (2008), *Cultura e integrazione sociale: alcune riflessioni critiche*, «Economia della cultura», vol. 2, pp. 219-224, <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1446/27473> (consultato il 5 luglio 2019).
- deAnna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- EU (1996a), Carta di Lussemburgo, *Una scuola per tutti e per ciascuno*, [http://www.ageranvmilano.it/nu\\_lussemburgo.htm](http://www.ageranvmilano.it/nu_lussemburgo.htm) (consultato il 6 luglio 2019).
- EU (1996b), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, [www.mydf.it/DOC\\_IRASE/librobianco\\_Cresson.pdf](http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf) (consultato il 12 giugno 2019).
- EU (2005), *Il consenso europeo per lo sviluppo*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ar12544> (consultato il 15 giugno 2019).
- EU (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [http://www.amblav.it/Download/1\\_39420061230it00100018.pdf](http://www.amblav.it/Download/1_39420061230it00100018.pdf) (consultato il 31 maggio 2019).
- EU (2008), *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF). Raccomandazione del Parlamento europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf) (consultato il 31 maggio 2019).
- Gallie D. e Paugam S. (2002), *Welfare Regime and the Experience of Unemployment in Europe*, New York, Oxford University Press.
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Toulouse, Éditions Érès.
- Gaspari P. (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale. Questioni epistemologiche*, Roma, Anicia.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita. La metodologia e le strategie di lavoro* (vol.1), Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (2016) (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Milano, FrancoAngeli.
- Legge 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultato il 4 giugno 2019).
- Mannarini T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, Bologna, il Mulino.
- Medeghini R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Mortari L. (2017), *La relazione di cura*, <https://www.youtube.com/watch?v=YQQePFnSJ9Y> (consultato il 2 luglio 2018).
- Mura A. (2011) (a cura di), *Pedagogia speciale oltre la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- OMS (2002), ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf> (consultato il 28 maggio 2019).
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E) (consultato il 27 giugno 2018).
- Pasolini P.P. (1975), *Scritti corsari*, Milano, Garzanti.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università.

Saraceno C. (2015), *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*, Milano, Feltrinelli.

Sassen S. (2015), *Espulsioni. Brutalità e complessità nell'economia globale*, Bologna, il Mulino.

Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.

Wilson D.S. (2015), *L'altruismo. La cultura, la genetica e il benessere degli altri*, Torino, Boringhieri.