

La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?

Lucio Cottini

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Udine

monografia

Sommario

Il quesito posto a titolo del contributo vuole sollecitare una riflessione operativa sul ruolo e sulle finalità della didattica speciale nella nuova prospettiva dell'educazione inclusiva. Ci si chiede se l'interesse debba essere orientato solo a individuare risposte qualificate, in termini educativi, ai bisogni formativi speciali, in particolare degli allievi con disabilità, oppure se l'attenzione vada ampliata alla definizione di percorsi per costruire ambienti inclusivi per tutti. Il fatto che i bisogni speciali non siano solo i bisogni dei diversi, da contrapporre a quelli dei tipici, porta a enfatizzare il ruolo della didattica speciale dell'inclusione, che orienta le proprie finalità sullo studio dell'insegnamento inclusivo, orientato su una prospettiva di contesto e sulla creazione di ambienti di apprendimento in grado realmente di accogliere ogni allievo.

Parole chiave

Inclusione scolastica, didattica speciale, contesto inclusivo, curriculum inclusivo, strategie didattiche.

Introduzione

La prospettiva dell'inclusione persegue l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze, in grado di garantire un insegnamento di qualità e di offrire un'accessibilità uguale a ogni studente lungo tutto il percorso formativo: una scuola, come recita la Carta di Lussemburgo (European Commission, 1996), «per tutti e per ciascuno». Tale orientamento porta a considerare la diversità di ognuno come una condizione di base di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti. Non viene negata, in

sostanza, l'esistenza dei bisogni particolari, che per alcuni allievi sono davvero molto speciali, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui.

Parlare di educazione inclusiva, quindi, significa fare i conti con le differenze, capendo in che modo affrontare le differenze nella scuola, in classe e nelle programmazioni. Come sostiene Meijer, direttore dell'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, nella sua presentazione dei *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva* proposti dall'Agenzia (Soriano, 2014), il

dibattito attuale non deve concentrarsi ulteriormente sulla definizione di inclusione e sul perché sia necessaria, quanto sulle modalità per promuoverla.

Su questi elementi operativi mi sono soffermato ampiamente in un lavoro recente (Cottini, 2017a), nel quale ho articolato e sviluppato il concetto di inclusione su quattro piani: (1) il piano *dei principi*; (2) il piano *organizzativo*; (3) il piano *metodologico-didattico*; (4) il piano *dell'evidenza empirica*.

Con il presente contributo cerco di rispondere al quesito riportato nel titolo, con l'intento di dimostrare come il passaggio da una visione individuale delle difficoltà a una più sociale possa concretamente svilupparsi solo facendo perno su una branca di studi come la didattica speciale, da sempre orientata, prima ancora che sui bisogni del singolo, su una prospettiva di contesto e sulla creazione di ambienti di apprendimento favorevoli per ogni allievo.

Percorsi per promuovere l'inclusione

Il forte richiamo, enfatizzato nell'introduzione, all'esigenza di individuare percorsi per promuovere l'inclusione nel contesto scolastico può trovare concretizzazione in una serie di azioni da sviluppare primariamente durante la normale attività didattica disciplinare. Detto in altri termini, l'educazione inclusiva risulterebbe assolutamente improduttiva se venisse pensata in tempi e spazi dedicati, da aggiungere al normale curriculum scolastico, il quale, in questo modo, non necessiterebbe di modifiche e integrazioni. Al contrario, come recita opportunamente anche il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66,¹ la prospettiva inclusiva si persegue «attraverso percorsi per

la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti e attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche degli allievi» (art. 4).

In questa direzione, operando una schematizzazione sicuramente eccessiva, penso che possano essere individuate tre linee di lavoro per promuovere una scuola davvero inclusiva, in grado di coniugare la prospettiva del riconoscimento della diversità come ricchezza e come valore al perseguimento dell'equità e delle pari opportunità. Queste tre direttrici operative si riferiscono ai seguenti fattori:

- l'organizzazione del contesto come ambiente di apprendimento favorevole, motivante e accogliente;
- l'utilizzo di un approccio didattico finalizzato a promuovere l'inclusione durante tutte le normali attività formative, anche di tipo prettamente disciplinare;
- l'attenzione da porre alle esigenze particolari di alcuni allievi, con riferimento all'ambito della disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e degli altri bisogni educativi speciali.

Partendo da questa organizzazione, nel numero precedente della rivista ho cercato di delineare il profilo e i percorsi formativi per l'insegnante inclusivo, da non identificare chiaramente con il solo ruolo dell'insegnante specializzato per il sostegno (Cottini, 2017b).

L'attenzione al contesto

Quando parlo di costruzione di un contesto educativo in grado di accogliere tutti, com'è nella logica dell'inclusione, faccio riferimento non solo all'ambiente fisico, che

¹ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti*

con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

comunque ha la sua importanza, ma anche a un'organizzazione e a un coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola; alla progettazione di curricoli disciplinari inclusivi; alla creazione di un clima adeguato nella classe, necessario per il perseguimento del successo formativo di ognuno.

Nello specifico, in riferimento all'*ambiente fisico*, Mitchell (2014) inizia il capitolo che indaga come questo elemento possa incidere sulla qualità dei processi di apprendimento citando una nota frase di Winston Churchill: «Noi diamo forma ai nostri edifici, poi sono loro che modellano noi». Questo per enfatizzare che anche l'ambiente, inteso come contesto fisico, può contribuire al piacere di viverci o, al contrario, creare delle condizioni sfavorevoli per lo stabilirsi di un buon clima e per l'apprendimento e le interazioni.

A livello organizzativo va segnalata l'importanza dell'*interazione qualitativa* fra insegnanti e dirigente, della programmazione congiunta fra colleghi, del funzionamento adeguato dei gruppi di lavoro per l'inclusione, del coinvolgimento delle famiglie e dei rapporti interistituzionali fra scuola, servizi specialistici, enti locali e associazioni del territorio (Pavone, 2014).

Venendo alla *progettazione del curricolo* in prospettiva inclusiva, ritengo che questo sia l'ambito nel quale si possano giocare molte opportunità per il futuro, essendo ancora troppo limitate la sensibilità e la qualità delle procedure che vengono messe in campo. A tale livello, schematizzando al massimo, si possono percorrere due strade.

La prima — sostanzialmente rassicurante, anche perché conosciuta e sperimentata da tempo — prevede di costruire un programma per la classe, da modificare poi in maniera più o meno consistente per coloro che non riescono a seguirlo compiutamente. La finalità è quella di adattare il curricolo ai

bisogni speciali dei singoli allievi, agendo sull'individualizzazione degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle valutazioni. Qualcuno, in considerazione della diversità così consistente che caratterizza gli allievi delle nostre classi, arriva addirittura a pensare all'esigenza di costruire un programma differenziato per ogni allievo. In questo caso, però, siamo di fronte a un'illusione procedurale, che denota una limitata frequentazione dei contesti educativi.

La seconda strada, invece, si orienta sull'obiettivo di progettare fin dall'inizio, intenzionalmente e sistematicamente, i curricoli didattici per affrontare le differenze individuali. Si tratta della logica sviluppata, ad esempio, all'interno dell'approccio noto come *Universal Design for Learning* (UDL), proposto negli Stati Uniti dal *Center for Applied Special Technology* (Rose e Meyer, 2002; 2006; Meyer, Rose e Gordon, 2014) a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. L'obiettivo perseguito è quello di trasferire i principi della progettazione per tutti dal piano architettonico e di realizzazione dei prodotti a quello dell'istruzione, attraverso un'azione centrata sui programmi di studio: si devono prevedere, fin dall'inizio, degli adattamenti ai curricoli didattici, in modo che gli stessi, da un lato, risultino maggiormente rispondenti alle esigenze dei singoli studenti che possono presentare esigenze particolari e, dall'altro, finiscano per costituire delle opportunità qualitative per tutti.

Su un piano parallelo si muove anche la proposta della *differenziazione didattica* (d'Alonzo, 2016), che ha l'obiettivo di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi in un clima educativo favorevole per affrontare il lavoro con modalità differenziate.

Il *clima* che si respira nella classe, appunto, incide in maniera importante sulla qualità dell'apprendimento di tutti gli alunni.

Si tratta di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che caratterizzano lo stare insieme e operare in uno spazio condiviso da parte di allievi e insegnanti. Soprattutto l'atteggiamento che vengono ad assumere questi ultimi riveste una valenza determinante per la formazione del clima della classe, il quale può essere contraddistinto dal prevalere di uno spirito collaborativo e di comunità positiva, oppure risultare orientato verso stili relazionali maggiormente competitivi e individualistici. Certamente non è possibile, né opportuno, pensare di eliminare ogni forma di lavoro individuale o di competizione nella scuola, ma è importante che tutti percepiscano di stare in un contesto che accoglie serenamente, che comprende e non penalizza l'errore, nel quale ci si senta supportati e stimolati a ricercare il successo insieme agli altri.

Strategie didattiche in funzione inclusiva

Oltre agli aspetti descritti, che fanno riferimento all'organizzazione del contesto educativo, la prospettiva dell'inclusione per tutti gli allievi passa anche attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali debbono promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

La ricerca, in questo settore, mette a disposizione degli insegnanti una serie di strategie e di approcci di grande interesse, implementabili in riferimento agli specifici argomenti del curriculum. Con questo voglio enfatizzare il fatto che la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta, come già accennato, di dedicare

uno spazio del curriculum ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricoli disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

Fra queste strategie, un ruolo di primo piano viene sicuramente rivestito dalla *didattica collaborativa* nelle sue diverse forme, da quella *cognitiva* e *metacognitiva*, dall'*educazione socio-emozionale* e dall'utilizzo delle *tecnologie dell'informazione e della comunicazione* in funzione inclusiva.

L'attenzione alla *costruzione collaborativa della conoscenza*, esaltata negli ultimi anni dal costruttivismo, ha portato opportunamente a enfatizzare il ruolo che possono assumere le interazioni tra pari per favorire apprendimenti, anche con allievi che presentano bisogni educativi speciali. Le principali strategie che si fondano su tali principi sono l'insegnamento fra pari (*peer tutoring*) e l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*).

Nella categoria delle *strategie cognitive e metacognitive* includo tutti quegli approcci didattici rivolti a insegnare come si apprende, che si basano sul potenziamento delle funzioni cognitive e sulla consapevolezza dell'allievo. In quest'ottica, sono da considerare procedure come l'*autoregolazione* (con riferimento all'*autoistruzione* e all'*automonitoraggio*), le *strategie di memorizzazione*, l'*insegnamento reciproco*, la *didattica metacognitiva*, l'*educazione delle funzioni esecutive*, la *classe rovesciata*.

Queste metodologie, applicabili in tutti gli ambiti disciplinari, possono favorire lo sviluppo di un approccio strategico ai compiti e di una capacità di riflessione sugli stessi, mostrando, nello stesso tempo, come l'implementazione di tale approccio didattico per l'intera classe possa connettersi anche con la promozione di contesti inclusivi (Cottini, 2017a).

La creazione di un clima positivo, la possibilità di stabilire adeguate relazioni e

collaborazioni all'interno e fuori della classe, la disponibilità nei confronti degli altri dipende anche dall'adeguata *gestione della dimensione emozionale* della persona, che, insieme a quella più prettamente cognitiva, regola, orienta e controlla il comportamento di ogni individuo.

Risulta evidente, pertanto, che l'obiettivo di promuovere un contesto classe inclusivo, nel quale tutti si trovino a star bene e a perseguire positivamente il successo formativo, richiede di considerare anche l'esigenza di educare opportunamente questa dimensione, insegnando agli allievi a gestire in modo efficace le proprie emozioni. A questo livello appaiono significative alcune proposte che hanno trovato applicazione anche nel contesto scolastico: quelle promosse all'interno del modello di intelligenza emotiva sviluppato da Goleman (1995), dal quale ha preso avvio un approccio conosciuto nel contesto internazionale come *Social and Emotional Learning* (Antognazza, 2016; Morganti, 2012; Morganti e Bocci, 2017) e quelle riferite all'*autoregolazione* attiva e consapevole delle emozioni, in modo tale che le stesse possano supportare il benessere relazionale e l'efficacia cognitiva del bambino (Fedeli, 2013).

In modo strettamente coordinato, l'educazione *sociale e prosociale* (Roche, 2002) si caratterizza per la messa in atto di azioni didattiche in grado di promuovere negli alunni comportamenti di lettura dei bisogni degli altri e condotte di aiuto finalizzate al loro superamento, rispettando le caratteristiche e le peculiarità personali di ognuno. Infatti, il comportamento prosociale consiste in una serie di azioni che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi, oppure aumentano la possibilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali conseguenti, salvaguardando l'identità,

la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti.

Un ruolo importante, come supporto per favorire una didattica inclusiva, può essere rivestito anche dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Queste possono assolvere diverse funzioni: da quelle abilitanti a svolgere attività di base per l'esperienza scolastica, che altrimenti non potrebbero essere eseguite da alcuni allievi in situazione di disabilità, a quelle di supporto a una progettazione didattica avanzata per l'intera classe, attraverso l'utilizzo di software didattici e l'uso didattico del software, dell'hardware e della potenzialità della rete. Il loro impiego nella scuola può rappresentare un vantaggio per tutti, nell'ottica di promuovere una didattica realmente inclusiva, che non si esaurisca nel tentativo di fare le cose come gli altri, quanto piuttosto nel cercare di offrire la possibilità di fare le cose *con* gli altri (Fogarolo, 2007; Ferlino, 2009; Pascoletti, 2017). L'insegnante ha oggi tutti i mezzi per adattare le potenzialità digitali alle proprie strategie didattiche, non accade più il contrario come nel recente passato. Può attivarsi in piena integrazione didattico-digitale, senza compromessi tra quello che desidera implementare e quello che le tecnologie offrono o permettono di realizzare. La questione, quindi, va affrontata con uno sguardo anche didattico e non solo tecnologico.

L'attenzione ai bisogni speciali

Tutte le procedure metodologiche finalizzate alla creazione di classi sempre più inclusive descritte nei punti precedenti non fanno certo venire meno l'esigenza di progettare e implementare anche strategie didattiche rivolte direttamente ai bisogni speciali degli allievi. Questa affermazione, chiaramente, non è da interpretare come una semplice richiesta di interventi indirizzati al singolo allievo — da promuovere con un rapporto individuale, ma-

gari in contesti separati —, ma come necessaria sottolineatura dell'importanza di rispondere anche a esigenze di apprendimento specifiche, quando possibile con azioni da sviluppare in ambito collettivo, in piccolo gruppo, nelle esperienze di tutoring, ecc.

A questo livello, le strategie di intervento che mi appaiono più significative e sviluppabili a scuola sono quelle finalizzate a facilitare apprendimenti significativi anche in allievi con forti compromissioni, le strategie per supportare la comunicazione e quelle per contenere problemi comportamentali.

Senza dilungarmi ulteriormente su questo aspetto, che prenderebbe troppo spazio, rimando per approfondimenti al lavoro sull'educazione inclusiva (Cottini, 2017a), nel quale ho considerato le modalità di utilizzo, nel contesto della classe, di strategie derivate dall'*analisi comportamentale applicata*, del *video modeling*, dell'*insegnamento strutturato* e delle *strategie di visualizzazione*, del *verbal behavior* e delle procedure di *comunicazione aumentativa e alternativa* e, infine, dell'approccio per affrontare i comportamenti problematici degli allievi.

Finalità e ruolo della didattica speciale

L'affacciarsi, negli ultimi due decenni, di nuovi modelli di interpretazione delle differenze sta di fatto conducendo a una ridefinizione delle finalità e del ruolo della didattica speciale. Mi riferisco, in particolare, alla messa in discussione di una visione prettamente individuale della diversità, che ha portato per lungo tempo a interpretare, in maniera quasi esclusiva, le difficoltà di alcuni individui come derivate direttamente da una condizione patologica personale.

La visione di fondo sta progressivamente modificandosi, sulla scorta della centralità

crescente che hanno assunto le argomentazioni sviluppate all'interno del modello sociale delle differenze (Oliver, 1990), con l'affermazione anche della disciplina denominata *Disability Studies* (Medeghini, 2015; Bocci, 2015); dell'enfasi posta, nel contesto del cosiddetto *Capability Approach*, sulla possibilità effettiva, per ogni persona, di scegliere quali azioni intraprendere, quali traguardi realizzare, quali piani sviluppare per il benessere e la qualità della vita (Sen, 2006; Nussbaum, 2006); della penetrazione, anche nelle disposizioni normative, del modello bio-psico-sociale dell'ICF, che non considera tanto la menomazione, quanto la salute, le potenzialità dell'individuo e le sue eventuali disabilità in relazione all'attività e alla partecipazione (Ianes e Cramerotti, 2011; Chiappetta Cajola, 2012).

Questo progresso della riflessione ha portato a considerare la centralità del ruolo dei contesti e la necessità di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Alla luce di ciò, le finalità della didattica speciale si ampliano in confronto a quelle che l'hanno tradizionalmente caratterizzata come scienza orientata specificamente a individuare risposte qualificate, in termini educativi, ai bisogni formativi speciali. Nella nuova prospettiva, quella inclusiva, i bisogni educativi speciali non sono *i bisogni dei diversi*, a cui fanno da contraltare *i tipici* che non presentano tali esigenze, ma costituiscono tutte quelle necessità che rinviano a difficoltà di sviluppo e di apprendimento, temporanee o permanenti, che possono manifestarsi a prescindere da una condizione di disabilità. L'ordinaria presenza dei bisogni speciali nelle classi richiede alla didattica speciale di ripensarsi come scienza indirizzata allo studio dell'insegnamento inclusivo, anche attraverso una nuova riflessione che porti alla decisione riguardo agli obiettivi da raggiungere, alle finalità verso cui tendere e alle «cornici di senso in cui si inquadrano gli

obiettivi e le relative pratiche di insegnamento» (Baldacci, 2004, p. 15).

Lo schema di figura 1 riporta una esemplificazione del campo di interesse della didattica speciale dell'inclusione che, a mio avviso, si viene a configurare alla luce delle argomentazioni alle quali ho fatto cenno e che cerca di operare una sorta di compromesso tra la risposta individualistica — che risponde ai bisogni unici di ciascun individuo (ed è fondamentale per lo sviluppo delle capacità necessarie ai funzionamenti per il benessere e la partecipazione) — e l'esigenza di intervenire per accomodare i contesti e le strutture. Come si potrà notare, tali ambiti saturano completamente le linee di lavoro per promuovere una scuola davvero inclusiva, di cui ho parlato nel paragrafo precedente.

La sintesi che scaturisce da tutto questo, in concreto, evidenzia come la didattica dell'inclusione sia da considerare la nuova prospettiva della didattica speciale, attenta non solo alle strategie da mettere in campo

per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impegno funzionale delle tecnologie. A questo livello la dimensione dei bisogni speciali, identificabile in particolari categorie di allievi, viene superata in una prospettiva che pone al centro la creazione di contesti inclusivi, nei quali ognuno possa sentirsi accolto e trovare la possibilità di esprimere le migliori energie di cui dispone.

Una prospettiva, questa, che non può semplicisticamente far pensare al superamento della didattica speciale, ma che, al contrario, può realizzarsi solo attraverso un percorso che veda la didattica speciale dell'inclusione come motore del cambiamento: una didattica speciale orientata alla promozione e al controllo della qualità dell'inclusione scolastica.

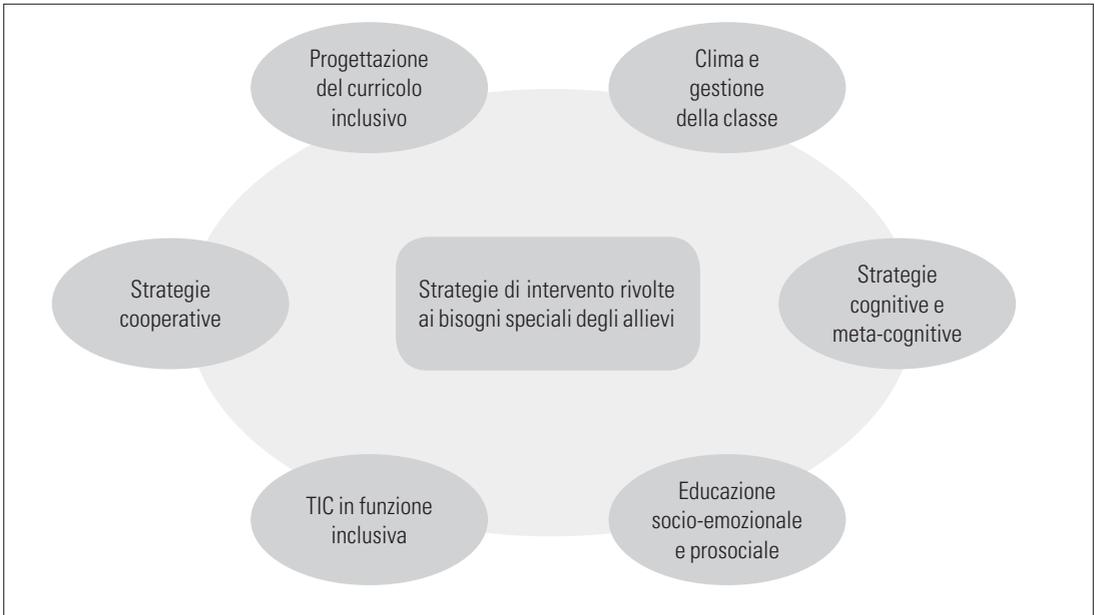


Fig. 1 Il campo di interesse della didattica speciale dell'inclusione.

Does school inclusion still require special didactics?

Abstract

The question posed in the title aims to encourage practical reflection on the role and purpose of special didactics in the new perspective of inclusive teaching. In other words, should we concentrate solely on identifying effective solutions, in educational terms, to special educational needs, in particular those of pupils with disabilities, or should we widen our focus to the definition of programmes which create inclusive environments for all?

The fact that special needs are not only the needs of different pupils, in contraposition to those of typical pupils, leads us to emphasise the role of special inclusive didactics, which directs its aims to the study of inclusive teaching, centred on a perspective of context and on the creation of learning environments which are truly capable of including all pupils.

Keywords

School inclusion, special didactics, inclusive contexts, inclusive curricular, teaching strategies.

Autore per corrispondenza

Lucio Cottini

Università degli Studi di Udine

Dipartimento di Lingue, Letterature, Comunicazione, Formazione e Società

Via Margreth, 3

33100 Udine

E-mail: lucio.cottini@uniud.it

Bibliografia

- Antognazza D. (2016), *Crescere emotivamente competenti*, Modena, Digital Index.
- Baldacci M. (2004), *I modelli della didattica*, Roma, Carocci.
- Bocci F. (2015), *Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 14, n. 2, pp. 100-109.
- Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2017a), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2017b), *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 4, pp. 370-383.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- European Commission (1996), *The Charter of Luxembourg*, Brussels, Belgium.
- Fedeli D. (2013), *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*, Roma, Anicia.
- Ferlino L. (2009), *Risorse digitali per l'integrazione scolastica: speciali o Designed for All?* In P. Pardi e G. Simoneschi (a cura di), *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, pp. 99-107.
- Fogarolo E. (2007), *Il computer di sostegno. Ausili informatici a scuola*, Trento, Erickson.
- Goleman D. (1995), *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, tr. it. *Intelligenza Emotiva*, Milano, Rizzoli, 1996.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Trento, Erickson.

- Medeghini R. (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Trento, Erickson.
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield, MA, USA, CAST Professional.
- Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Second edition, Abingdon, Oxon, UK, Routledge.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Morganti A. e Bocci F. (2017), *Didattica Inclusiva nella scuola primaria*, Firenze, Giunti EDU.
- Nussbaum M. (2006), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, The Belknap press.
- Oliver M. (1990), *Politics of disablement*, Basingstoke, UK, Macmillan.
- Pascoletti S. (2017), *Tecnologie per l'inclusione*. In L. Cottini (a cura di), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, pp. 286-331.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Roche R.O. (2002), *L'intelligenza prosociale*, Trento, Erickson.
- Rose D.H. e Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age*, Alexandria, VA, USA, ASCD.
- Rose D.H. e Meyer A. (2006), *A practical reader in universal design for learning*, Cambridge, MA, USA, Harvard Education Press.
- Sen A.K. (2006), *What do we want from a theory of justice*, «The Journal of Philosophy», vol. 103, n. 5, pp. 215-238.
- Soriano V. (2014), *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf> (consultato il 15 gennaio 2018).