



Il modello inclusivo: tra passato e futuro

Simona D'Alessio, Prof. dr., Grids (I) e Institute of Education,
University of London (UK)

Chiara Balerna, docente ricercatrice, DFA e DSAS – SUPSI

Michele Mainardi, Prof. dr., direttore DFA – SUPSI, membro del Consiglio
della Fondazione Centro Svizzero di Pedagogia Specializzata

L'affermazione di un ideale

Un numero crescente di organizzazioni internazionali che si occupano di scuola e educazione hanno scelto di sostenere la scuola inclusiva come imperativo istituzionale capace di fare evolvere il modello integrativo e sviluppare un sistema scolastico basato su valori quali l'equità, la giustizia, la democrazia, l'uguaglianza e il rispetto dei diritti umani (UNICEF, 2013; Commissione Europea, 2012; WHO/World Bank, 2011; UNESCO, 2009).

A questo proposito, l'articolo 24 della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), firmata dalla Svizzera solo lo scorso 15 aprile, non soltanto richiede al nostro paese di allinearsi ufficialmente, sia sul piano politico sia etico, con quanto avviene nel resto del mondo, ma sembra cominciare a riconoscere e a dare importanza alle esperienze di educazione inclusiva già presenti da noi come altrove. Da qualche decennio in Svizzera, seppur nel rispetto della diversità tra i vari Cantoni, c'è una tendenza a favorire il processo d'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole regolari, mentre risulta ancora difficile il processo integrativo per quegli alunni con disturbi del comportamento o con deficit intellettivi più gravi e provenienti da scuole speciali. Il Ticino, nel nostro caso specifico, presenta poi una situazione diversa rispetto agli altri Cantoni. Tradizionalmente più disponibile verso la creazione di sistemi educativi maggiormente inclusivi, il modello scolastico cantonale appare "aperto", ossia un modello integrativo che pratica da decenni il supporto al singolo alunno con disabilità in seno alla classe regolare¹. Con la scuola inclusiva, l'accoglienza di differenze risulta però essere la normalità verso cui tendere: una scuola "normalmente inclusiva" che affermi e riconosca la singolarità di ognuno all'interno di uno spazio sociale "veramente comune e di accesso comune". Una scuola, capace di compensare "le debolezze di alcuni mettendo a loro disposizione quello di cui necessitano per essere, così come sono, all'interno dello spazio comune" (Ravaud e Stiker, 2000).

A questo punto alcuni interrogativi vanno assolutamente posti. *Che cosa significa precisamente "educazione inclusiva"? In che modo è possibile sviluppare un sistema scolastico davvero inclusivo nella quotidianità e nella realtà di classe? L'inclusione soddisfa l'orizzonte professionale e identitario del corpo docente? L'immagine di nuovi contesti d'azione coincide o contrasta con*

l'idea secondo cui non ci sarebbe nessuna necessità di corrispondenza fra le attenzioni accordate a bisogni educativi speciali e alle diversità con dei luoghi d'azione speciali e separati?

La sfida di oggi per la scuola di domani

A livello europeo, è possibile riconoscere due interpretazioni principali del concetto di educazione inclusiva²: un primo approccio che potremmo definire riduttivo; un secondo sistemico (Ainscow, Booth et al., 2006; Ainscow, 2007; Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong et al., 2011). Il primo interpreta il concetto di educazione inclusiva in relazione al processo di integrazione degli alunni disabili e/o identificati come aventi bisogni educativi speciali nella scuola ordinaria e relative soluzioni didattiche di sostegno; il secondo, quello sistemico, interpreta il concetto di educazione inclusiva in relazione al processo di cambiamento del sistema educativo e scolastico ordinario al fine di trasformarlo in una comunità di apprendimento per tutti gli alunni (inclusi quegli alunni che sono a rischio di esclusione). Secondo questa corrente il focus dell'intervento non è più esclusivamente l'alunno con difficoltà di apprendimento, ma la scuola e il tipo di interventi, individuali e strutturali, capaci di mettere in grado e sostenere l'istituzione nel rispondere alla differenza.

L'educazione inclusiva: quadri di riferimento univoci?

La ricerca evidenzia l'esistenza in Europa di molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva (Dyson, 1999; Cigman, 2007; D'Alessio, 2010; D'Alessio e Watkins, 2009) basate su logiche che determinano scelte scolastiche e pratiche educative diverse non soltanto a livello nazionale ma anche a livello regionale e/o locale. L'importanza di chiarire i presupposti teorici che sono alla base delle interpretazioni del concetto di inclusione, della strutturazione del sistema, dei piani di studio e della pratica educativa e formativa quotidiana è direttamente connessa alla constatazione che anche i migliori metodi didattici identificati dalla ricerca come potenzialmente inclusivi (ad esempio l'insegnamento e l'apprendimento cooperativo, l'approccio metacognitivo, ecc.) sono destinati a fallire se non si inseriscono all'interno di specifici modelli teorici di riferimento capaci di sostenere un reale sviluppo in senso inclusivo della scuola (Rouse, 2008; Tremblay, 2012).

Note

¹ Per informazioni specifiche sulla situazione della Svizzera è possibile consultare il seguente sito: <https://www.european-agency.org/country-information/switzerland>

² Per la differenza sostanziale fra "integrazione" e "inclusione" cfr. anche Mainardi, "Scuola ticinese", n° 305, 2010.



Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA

Così ad esempio, Rouse afferma che se un insegnante crede in una filosofia inclusiva basata sul diritto all'apprendimento per tutti gli alunni nella scuola comune, il passo successivo sarà lo sviluppo di una pratica inclusiva secondo un modello di implementazione basato su tre elementi strettamente connessi tra di loro: conoscere, credere e fare.

Le concezioni dell'educazione inclusiva

Secondo Mitchell (2005) a livello comparativo sarebbe addirittura possibile identificare ben sedici differenti interpretazioni del concetto di educazione inclusiva, che vanno da quella più classica legata alla dichiarazio-

ne di Salamanca (Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, Salamanca, 1994) e all'educazione degli alunni disabili e/o con bisogni educativi speciali (includere le eccellenze) a una nozione di educazione inclusiva più ampia, in parte sostenuta dall'UNESCO (2008; 2009) e dall'Agenzia Europea (D'Alessio e Donnelly, 2013), riferita al processo di cambiamento della scuola regolare che deve essere modificata al fine di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni.

L'educazione inclusiva non è un ulteriore discorso riguardo agli alunni disabili e/o classificati come aventi bisogni educativi speciali in contesti scolastici regolari (Corbett e Slee, 2000; D'Alessio, 2011). L'educazione in-

clusiva è un progetto culturale e istituzionale che mira a celebrare la differenza non in termini di deficit, anormalità, patologia, difficoltà, oppure come un problema tecnico che deve essere risolto attraverso la fornitura di personale specializzato e riconoscimenti individuali eccezionali e supplementari. Questa ultima interpretazione non farebbe altro che ridurre il concetto di inclusione a sinonimo di integrazione (D'Alessio, 2011; Mainardi, 2011, 2012).

In estrema sintesi (D'Alessio, 2011): l'integrazione riguarda principalmente la scuola e le pratiche che si svolgono nella classe nonché il focus sugli allievi che presentano delle difficoltà a livello di funzionamento e su come integrarli nella classe regolare, mentre l'inclusione è riferita all'ambiente scolastico, educativo ma anche sociale e politico: il focus è sulla scuola regolare e il modo in cui è strutturata (pedagogia, valutazione, curriculum, organizzazione scolastica) in modo da poter rispondere alla diversità della popolazione scolastica. Nella prima prevale il modello medico-individuale della disabilità come modello teorico di riferimento, mentre nella seconda, quello sociale e dei diritti umani. L'integrazione richiede l'ottenimento di risorse aggiuntive per l'allievo con deficit (con diagnosi e/o certificazione) e interventi specialistici sull'allievo con disabilità e/o con bisogni educativi speciali (BES) ed eventualmente sul contesto; l'inclusione ricerca le risorse necessarie al miglioramento del normale svolgimento di una scuola regolare che include tutti intervenendo sui contesti e sulle barriere fisiche, culturali, didattiche, ... che ostacolano la partecipazione di tutti. La prima agisce secondo un principio di compensazione della differenza individuale (riabilitazione, pensioni d'invalidità), la seconda secondo un principio di riconoscimento della differenza come condizione umana possibile e quindi della necessità di ripensare le pratiche di insegnamento e apprendimento ordinarie quando queste non tengano conto di tale nuova "frontiera".

Ad uno sguardo più attento, l'educazione inclusiva quindi non riguarda semplicemente il "mettere dentro o includere" gli alunni disabili o con bisogni educativi speciali nella classe regolare. L'unica ragione per cui spesso si parla di educazione inclusiva prevalentemente in relazione agli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali è perché i limiti del sistema (quali ad esempio la sua rigidità e l'assenza di differenziazione pedagogica) diventano particolarmente tangibili lungo le linee delle macro differenze quali disabilità, appartenenza a etnie diverse o svantaggi socio-economici e

culturali (Slee e Allan, 2001; D'Alessio, 2011; D'Alessio, 2011b, Mainardi, 2013).

Se da un punto di vista cronologico è possibile distinguere una serie di fasi che segnano uno sviluppo diacronico del concetto di educazione inclusiva passando dall'educazione speciale, al mainstreaming, all'integrazione scolastica fino ad arrivare all'inclusione (cfr. D'Alessio, Donnelly e Watkins, 2010), nei fatti e nelle realizzazioni, a livello internazionale si possono osservare forme e gradi diversi di considerazione e di evoluzione di tali concetti.

Attraverso una rielaborazione del lavoro sulle teorie dell'educazione inclusiva realizzato da Clough e Corbett (2000) è possibile riconoscere almeno cinque differenti concezioni dell'approccio inclusivo: (1) l'approccio psico-medico; (2) l'approccio sociologico; (3) l'approccio curricolare; (4) l'approccio dello sviluppo della scuola inclusiva; (5) l'approccio dei Disability Studies.

Il singolo approccio non è per forza antagonista di un altro ma comporta e veicola le concezioni, le finalità e le ragioni che concorrono nel predisporre e nel gestire le situazioni scolastiche così come nella percezione/interpretazione delle responsabilità, dei compiti, dei punti di forza e di debolezza della scuola.

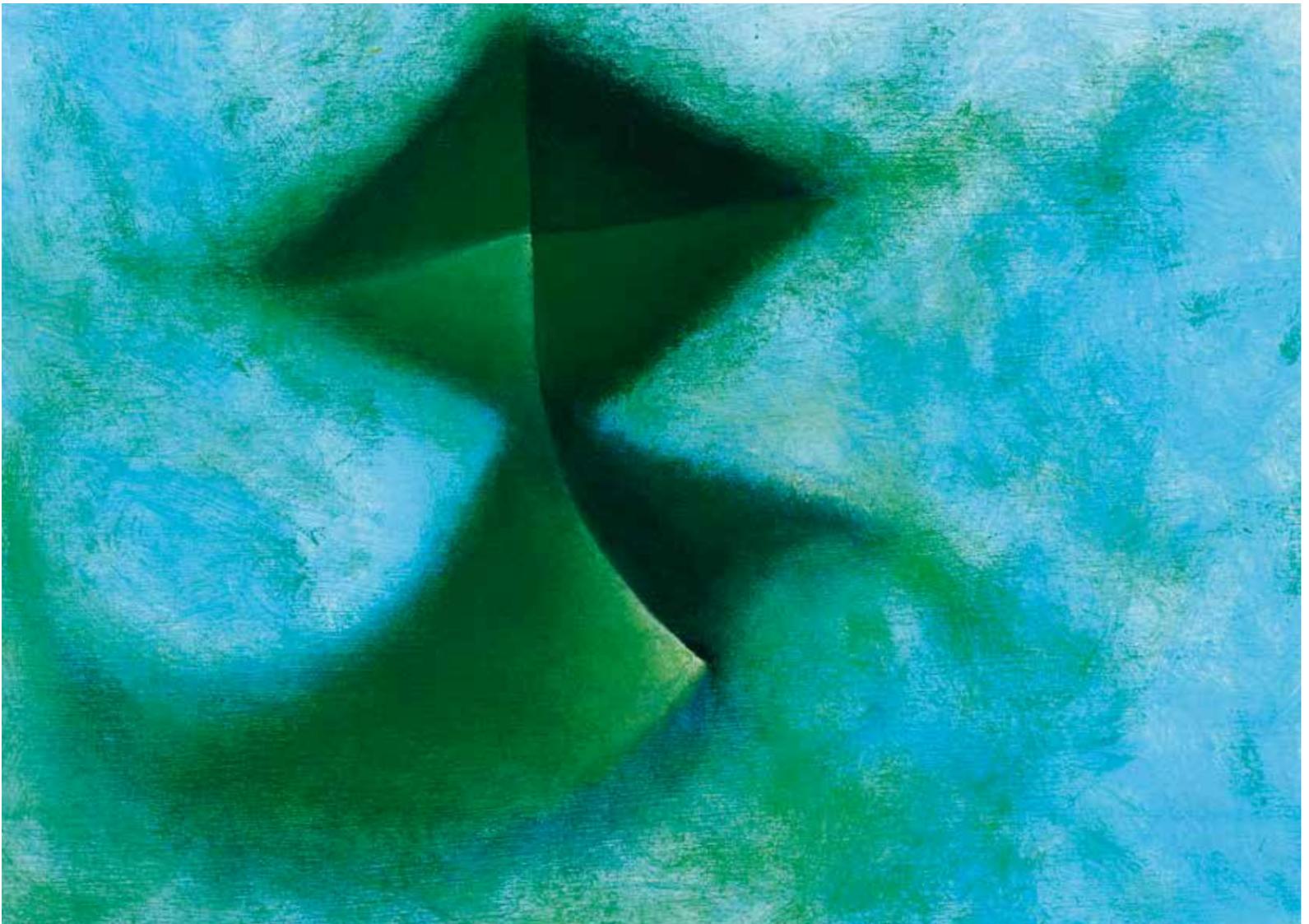
(1) *L'approccio psico-medico* si sviluppa intorno ai primi anni '90. Da un punto di vista ideologico il concetto di inclusione vi è utilizzato come sinonimo di educazione speciale e/o specialistica radicata in una logica psico-medica del concetto di disabilità e di differenza. Secondo questa posizione teorica, il focus dell'attenzione è sulla persona con deficit, che deve essere curato o compensato attraverso forme riabilitative, adattative, oppure economiche. Si raccoglie e perfeziona l'eredità del lavoro della Baronessa Warnock (HMSO, 1978; Warnock, 2005) sul concetto di bisogno educativo speciale, elaborato alla fine degli anni '70 in Inghilterra, e ancora oggi diffuso in gran parte dei paesi di lingua anglosassone.

(2) *L'approccio sociologico* secondo il quale l'educazione inclusiva non è il fine ultimo della scuola bensì il mezzo per un fine: creare una società più equa, giusta e democratica partendo dalla riforma del sistema scolastico. L'approccio sociologico poggia su una critica del sistema scolastico della scuola regolare fondato sui principi della standardizzazione dei curricula, della valutazione sommativa e di un sistema scolastico iper-selettivo che

discrimina sulla base di criteri extrascolastici quali l'appartenenza a etnie, culture e classi sociali differenti, il genere sessuale, ecc. A partire dalla fine degli anni '80 e per tutti gli anni '90, esponenti di questo modello tra cui il movimento anglosassone delle persone disabili (UPIAS, 1978) e sociologi dell'educazione come Tomlinson (1982) e Barton (1986) fanno emergere gli interessi delle lobby dei professionisti della medicina che tendono a rafforzare l'idea che i bisogni educativi speciali e/o le disabilità siano esclusivamente di competenza di personale specializzato (psicologi, insegnanti specializzati) e non degli insegnanti di classe.

Accanto alle prime misure di mainstreaming (scolarizzazione nelle classi comuni) nascono le classi differenziali in scuole regolari, i docenti e le aule di sostegno. Si cominciano così a produrre delle nuove "micro-esclusioni" all'interno delle scuole regolari (D'Alessio, 2011). Il modello sociale della disabilità (Oliver, 1990) interpreta la disabilità come una forma di discriminazione sociale di cui sono vittime tutti gli individui che si differenziano dalla norma. A questo approccio però, nonostante l'importanza politica della critica fatta alle scuole regolari e alle modalità in cui queste sono strutturate e organizzate, ossia non pensate di regola per l'eteroge-

Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA



neità della popolazione scolastica, fa difetto una serie di indicazioni didattiche e pedagogiche specifiche che possano favorire lo sviluppo di pratiche realmente inclusive all'interno delle scuole.

(3) *L'approccio curricolare* vede nel concetto di educazione inclusiva il processo che mira a garantire la partecipazione e la considerazione di tutti gli alunni: lo strumento per fare ciò è il curricolo e i modi in cui viene proposto e assicurato. La principale corrente di studio associata a questo approccio rivolge l'attenzione ai processi di differenziazione e di adattamento dei programmi scolastici e alle esigenze principali e specifiche di gruppi di alunni e di singoli (Meijer, 2003; Ianes, 2005; Ware et al., 2011). Il tentativo è quello di permettere a tutti gli allievi di partecipare il più possibile alle lezioni di classe, cercando di trovare dei punti di contatto tra i programmi della classe e i piani educativi individualizzati. Questo tipo di approccio è basato su un concetto di abilità che presuppone un processo complesso d'interazione di fattori personali e ambientali capaci di influenzare in modo significativo le situazioni d'apprendimento. Tale assunto presenta però alcuni aspetti critici. Il punto di partenza per un'analisi delle barriere invalidanti resta comunque il funzionamento della persona, o il suo deficit. Il rischio di lasciare intatti e inalterati sia i contesti sia i processi di insegnamento e apprendimento tradizionali non è secondario. Sembra assente in questa interpretazione del concetto di inclusione l'analisi critica tanto dei presupposti teorici che informano l'agire dei professionisti della scuola (ad esempio come viene interpretata la disabilità) quanto delle condizioni che esulano dal microcosmo dell'aula e che potrebbero essere esse stesse all'origine degli eventuali problemi e/o bisogni speciali degli alunni: le forme di valutazione, le indicazioni didattiche e pedagogiche, l'organizzazione scolastica che caratterizzano la scuola regolare.

(4) *L'approccio dello sviluppo della scuola inclusiva* ha il suo maggiore tratto identitario nell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2000) e nel lavoro di organizzazioni internazionali come l'UNESCO (2008; 2009). In questo tipo di approccio, l'educazione inclusiva viene interpretata come un processo di trasformazione del sistema educativo attraverso un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario includendo sia i valori e le teorie fondanti, sia le politiche, sia le pratiche scolastiche in esso utilizzate. Il focus è spostato dalla fornitura

di risorse aggiuntive all'analisi dei fattori d'influenza interni al sistema scuola, al fine di rendere la scuola comune, in prospettiva, capace di rispondere alle esigenze del maggior numero di alunni a rischio di esclusione. Piuttosto che focalizzare l'attenzione sui deficit degli alunni, secondo questo approccio l'educazione inclusiva identifica le istituzioni e le pratiche scolastiche come target della ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva. Il sistema scuola può fare capo a centri di risorse specializzati che possono operare in collaborazione con le scuole regolari per accrescere la loro professionalità (Agenzia Europea, 2013). La voce delle persone disabili e/o degli alunni resta però ancora fondamentalmente assente nei processi di ristrutturazione della scuola. Il focus è sui processi di miglioramento dell'efficacia della scuola, ma senza passare per l'analisi critica dei presupposti teorici che sono all'origine dell'ineguaglianza e dei processi di marginalizzazione.

(5) *L'approccio dei Disability Studies* all'educazione inclusiva si diffonde alla fine degli anni '90 e trova la sua maggiore espressione negli anni 2000 negli scritti di studiosi americani e inglesi (Oliver e Barnes, 2012; Baglieri et al., 2011) e negli ultimi anni anche italiani (Medeghini et al., 2013). La Convenzione dei diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite (2006) rappresenta, tra gli altri, uno dei testi chiave di questo approccio che identifica l'educazione inclusiva come un diritto umano. Il concetto di educazione inclusiva trascende il mondo dell'educazione per andare ad analizzare i vari ambiti della società, inclusa la scuola, al fine di far emergere tutte le forme di discriminazione (dalle barriere architettoniche agli atteggiamenti) e di rappresentazione della disabilità che costruiscono la differenza umana in termini di patologia e inferiorità. Le persone soggette a discriminazione palese o percepita sono ascoltate e considerate quanto all'accessibilità e l'accessibilizzazione delle strutture, dei servizi, delle situazioni e delle occasioni di vita, di apprendimento e di formazione: la differenza è il principio centrale di questo approccio che sviluppa le pratiche inclusive passando attraverso un'analisi critica dei processi d'integrazione degli alunni disabili per sviluppare invece contesti inclusivi e comunità di apprendimento.

L'inclusione in Ticino

Dagli anni '70, in particolare nel nostro Cantone, tutti i prim'attori dell'insegnamento, dal legislatore alla singo-



Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA

la e al singolo docente, hanno contribuito in prima persona a creare nuove condizioni e iniziative di accoglienza e considerazione di tratti distintivi caratterizzanti singoli o gruppi di allievi che hanno marcato l'evoluzione della popolazione scolastica in quanto tale e della politica scolastica in particolare. L'intento fin d'allora era quello di proporre, nel modo più normale possibile e nei luoghi più consueti dell'educazione formale, situazioni e condizioni di apprendimento, di crescita e di vita accessibili, qualificanti e normali per il singolo così come per tutti. Un impegno che ha portato il Ticino ad interrogarsi sulla separazione dei compiti e dei luoghi dell'educazione sco-

lastica in coincidenza con la presenza di tratti distintivi presso singoli o presso gruppi di allievi. Una scuola preoccupata – e con la speranza – di riuscire sempre più e sempre meglio ad adeguare le situazioni, le condizioni, le sue risorse ordinarie ad ogni bambino/ragazzo e ad aprirsi con competenza agli allievi differenti, in situazione di handicap o con bisogni educativi speciali, precorrendo nelle intenzioni e nei fatti la dichiarazione di Salamanca (1994) e il precetto della scuola inclusiva. L'inclusione, e l'integrazione prima, sono al tempo stesso finalità, processi, dati di fatto resi prioritari da scelte precedenti che hanno progressivamente fatto il

loro tempo: molti docenti “regolari”, a livello locale, regionale e/o nazionale, si sono aperti, per volontà o per necessità, all’assunzione di responsabilità educative e formative nei confronti della quasi totalità della popolazione degli allievi in età scolastica e alla collaborazione per l’accessibilizzazione dei curricoli e la differenziazione delle situazioni di vita e di esperienza in classe e in sede. Molte persone dell’educazione specializzata – o potenzialmente tali per altre realtà cantonali – hanno permesso di mettere a disposizione della scuola competenze e risorse complementari e regolari all’interno della classe o dell’istituzione e hanno saputo subordinare il loro ruolo e la loro funzione all’evoluzione in corso del progetto “scuola”.

Dal punto di vista quantitativo l’apertura all’eterogeneità di una scuola la si può osservare dal numero degli allievi esclusi dalla scuola ordinaria e dai tratti distintivi che li caratterizzano: la Francia, la Germania, l’Ungheria, l’Olanda, la Polonia, la Slovenia e la Svezia si atte-

stano attorno a percentuali maggiori o uguali al 5% (la media Svizzera è stabilmente attorno al 6% da molti anni, con minimi e massimi cantonali che possono scostarsi fino a oltre 4 punti percentuali, in più o in meno, da questa media) con soluzioni che contemplano al tempo stesso degli istituti specializzati e dei posti o delle filiere in seno al sistema scolastico generale.

L’Italia, la Spagna e il Regno Unito (in particolare la Scozia) si attestano al di sotto del 2%. La scuola del Cantone Ticino da oltre vent’anni può vantare percentuali analoghe e il riconoscimento nazionale quale scuola aperta all’integrazione e alle diversità. Una scuola inclusiva? Quest’ultima richiede una serie di cambiamenti a livello pedagogico, didattico, valutativo e di organizzazione scolastica (Barton, 1998; Slee, 2001).

Dal punto di vista qualitativo l’inclusione si osserva oggi nel passaggio generalizzato del sistema e delle azioni inclusive dei singoli attori da presupposti dettati da un approccio riduzionista-integrativo a quelli originati da una rilettura sistemica dei processi di esclusione e di inclusione. Non a caso alcuni autori (Booth, 2000) hanno dichiarato che è forse possibile comprendere meglio il concetto di inclusione se non la si contrappone esclusivamente al concetto di segregazione, bensì a quello di esclusione: chi viene escluso, da cosa e per quali ragioni e come poter fare in modo di assicurare che tali processi di marginalizzazione ed esclusione non si verifichino più nella scuola e nella società.

Oggi come ieri le sensibilità e le attenzioni specifiche di chi nella scuola è attore principe devono poter trovare massima adesione nel preparare, sostanziare e sottendere i nuovi orientamenti, le nuove realizzazioni e i nuovi orizzonti della scuola.

L’educazione inclusiva verte su cambiamenti del modo d’intendere e di “agire” la scuola regolare, sull’elaborazione di nuove condizioni e di nuove pratiche scolastiche e sull’analisi del loro impatto rispetto alle diverse identità e agli impegni e responsabilità della scuola. La (re)visione inclusiva della scuola “regolare” comune, in Ticino come altrove nel mondo, non è certamente un processo semplice. Essa, oltre a richiedere la messa in discussione dei nostri stessi presupposti concernenti la scuola, ideale e praticata, e l’educazione, necessita delle condizioni e dello spirito indispensabili per valorizzare, interrogare e/o rivedere scelte, soluzioni ed esperienze maturate e acquisite dal singolo docente, dalla singola sede, dalla scuola come tale e dalla comunità scientifica nel suo insieme.

Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Clough, P., Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A student's guide*. London: Paul Chapman Publishing.

D'Alessio, S. (2011). *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 Medeghini, R., Fornasa, W. (eds). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, pp. 69-94.

D'Alessio, S., Watkins, A., Donnelly, V. (2010). *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration to inclusion*. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), pp. 109-127.

Mainardi, M. (2014). *La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive*. In: Kalubi, J. C. & Gremion, L.: *Intégration scolaire et nouveaux défis pour la formation des enseignants*. Québec: Éditions Nouvelles.

Mainardi, M. (2012). *Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica. L'integrazione scolastica e sociale*. Ed. Erickson, Vol. 11, n. 4, settembre, pp. 340-349.

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson: Trento.

Ravaud J.-F., Stiker H.-J. (2000). *Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion*. *Handicap: Revue de sciences humaines et sociales*, 86, pp. 1-17.

Slee, R., Allan, J. (2001). *Excluding the Included; a reconsideration of inclusive education*. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), pp. 173-191.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Fondamental.

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

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. *International Conference on Education*. 48th session. Final Report. Geneva.

Per questioni di spazio la bibliografia completa non figura nella rivista; essa può essere scaricata con la versione pdf dell'articolo all'indirizzo www.supsi.ch/goldfa-inclusione