

Migliorare l'integrazione- inclusione attraverso Livelli Essenziali di Qualità: una sfida possibile

Dario Ianes*

Sono tempi difficili per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e, più in generale, per una Scuola davvero inclusiva per tutti gli alunni. La nostra Scuola è in difficoltà, su tanti fronti, dal bullismo alla scarsità degli esiti di apprendimento (vedi tra l'altro il risultato non certo lusinghiero del rapporto OCSE PISA 2006). Le fatiche e le incertezze di una Scuola che vorrebbe essere inclusiva e fattore di promozione sociale sono sotto gli occhi di tutti.

È ormai terminato l'anno che segnava la ricorrenza del trentennale della legge 517 del 1977, legge che consolidò le politiche di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel nostro Paese. Il Ministero della nostra Scuola Pubblica non ha dato a questa ricorrenza l'importanza che meritava, il dibattito culturale e scientifico e la produzione editoriale non vi hanno fatto molto caso. Certamente occorre evidenziare anche alcune importanti eccezioni: il sesto convegno Erickson sulla Qualità dell'integrazione scolastica tenutosi a Rimini dal 16 al 18 novembre 2007, l'interessante libro *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, curato da Andrea Canevaro (2007), che raccoglie le analisi di molti docenti ricercatori di Pedagogia Spe-

ciale e il cofanetto multimediale *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica* (Ianes e Canevaro, 2008).

La situazione reale, nelle Scuole, come si presenta oggi? Più di 30 anni di esperienze e di riflessioni cosa hanno portato? La realtà ci colpisce spesso per la grandissima, e intollerabile, differenza di qualità. Accanto alle moltissime situazioni di eccellenza, di ottima qualità dei processi di integrazione troviamo infatti situazioni di incuria, impreparazione, negazione dei diritti, emarginazioni. Esistono differenze enormi tra Scuole di ordine diverso, di città e quartieri diversi, di storie diverse.

Sembra che la qualità dell'integrazione dipenda principalmente dalle qualità individuali degli insegnanti, o dei dirigenti, dalla loro personalissima buona volontà e dal loro impegno. C'è la percezione diffusa che, per incontrare una buona qualità dell'integrazione, si deve avere principalmente una buona dose di fortuna... Nonostante la normativa che dovrebbe regolare equamente e omogeneamente i processi di integrazione, la qualità è davvero imprevedibile.

La Scuola italiana cerca caparbiamente di fare del proprio meglio, certo, chi più e chi meno, è comunque una Pubblica Ammini-

qua
lità

* Università di Bolzano – Osservatorio sull'integrazione scolastica del Ministero della Pubblica Istruzione.

strazione, ma l'energia che si sente nell'aria delle centinaia di convegni su questi temi testimonia che la volontà di costruire qualità nelle prassi inclusive è diventata forse l'unico, sicuramente il più potente e motivante, generatore di senso professionale per i nostri insegnanti. Questo dà loro merito, e crediamo ne siano consapevoli e orgogliosi.

La Scuola italiana ha bisogno che si attivi qualche leva strategica in grado di rilanciare effettivamente tutta una serie di azioni, anche piccole, dal basso, a favore della realizzazione della Qualità quotidiana dell'integrazione-inclusione. Crediamo che questa leva strategica possa essere la definizione e il rispetto di «Livelli Essenziali di Qualità dell'Integrazione-Inclusione»: una soglia minima esigibile di Qualità, sotto la quale non si può andare in alcun caso. Una sorta di definizione di requisiti minimi, di standard concordati e socialmente accettati dalle parti: Scuola, Sanità, Famiglie, Enti Locali (in un Patto di collaborazione che verrà descritto più avanti). Crediamo che questa definizione sia urgente, ma soprattutto che abbia in sé un valore attivante rispetto alle intelligenze organizzative e alla fantasia delle istituzioni scolastiche autonome.

La definizione di Livelli Essenziali di Qualità potrebbe orientare più decisamente le varie azioni che la Scuola compie verso l'automiglioramento (Ainscow e Booth, 2008) e la sua progettualità nella direzione delle dimensioni che più costruiscano un'idea di Qualità condivisa. Spesso i vari attori del sistema hanno idee profondamente differenti di Qualità: qualcuno potrebbe pensare, ad esempio, che la vera Qualità sia quella che corrisponde a un numero elevato di ore di sostegno. Tra i molti motivi che riteniamo importanti, e oggi strategici, c'è anche la concreta possibilità che Livelli Essenziali di Qualità producano alleanze costruttive e non conflitti e contenziosi tra Scuola e Famiglia.

Alla base, naturalmente, della proposta di elaborare Livelli Essenziali di Qualità c'è anche la necessità di ridurre, e in prospettiva di eliminare, le grandi differenze e disomogeneità tra territori e Scuole rispetto alle situazioni di integrazione. Citiamo tre esempi di tale disomogeneità: il primo è tratto dall'analisi preliminare dei dati (650 questionari sul totale) di una ricerca che ha raccolto più di 2.000 questionari compilati dalle famiglie di persone con disabilità di varia età (D'Alonzo e Ianes, in Canevaro, 2007).

Nella figura 1, la prima parte dei dati a sinistra rappresenta le risposte che indicano una frequenza continua in classe, senza uscite o limitazioni di frequenza. La seconda parte indica la percentuale di risposte che descrivono una frequenza alterna, in parte in classe e in parte fuori, in varie condizioni, da solo o in piccolo gruppo. La terza parte indica le percentuali delle risposte che raccontano di una frequenza scolastica vissuta esclusivamente fuori dalla classe, in genere in un'aula dedicata al sostegno. La quarta parte di dati raccoglie le risposte che ravvisano una frequenza alterna, indicando situazioni sia del percorso B (alternato) sia di quello C (fuori dalla classe). Nella quinta categoria «non sempre in classe» troviamo la percentuale di risposte che all'opzione «sempre in classe» ha risposto «no», ma che non ha dettagliato ulteriormente la qualità del suo percorso e nella sesta categoria rientrano le risposte omesse a questa serie di domande.

Per fare un esempio, se prendiamo in esame i dati della Scuola primaria, risulta che il 30% delle risposte indica una frequenza sempre in classe, il 39% delle risposte indica una frequenza alterna, il 6% indica di non essere stato sempre in classe, il 14% indica che era alternativamente fuori dalla classe e il 2% che lo era addirittura sempre. Il 9% non specifica. Il lettore potrà trovare altre connessioni di dati, ma per il momento ci

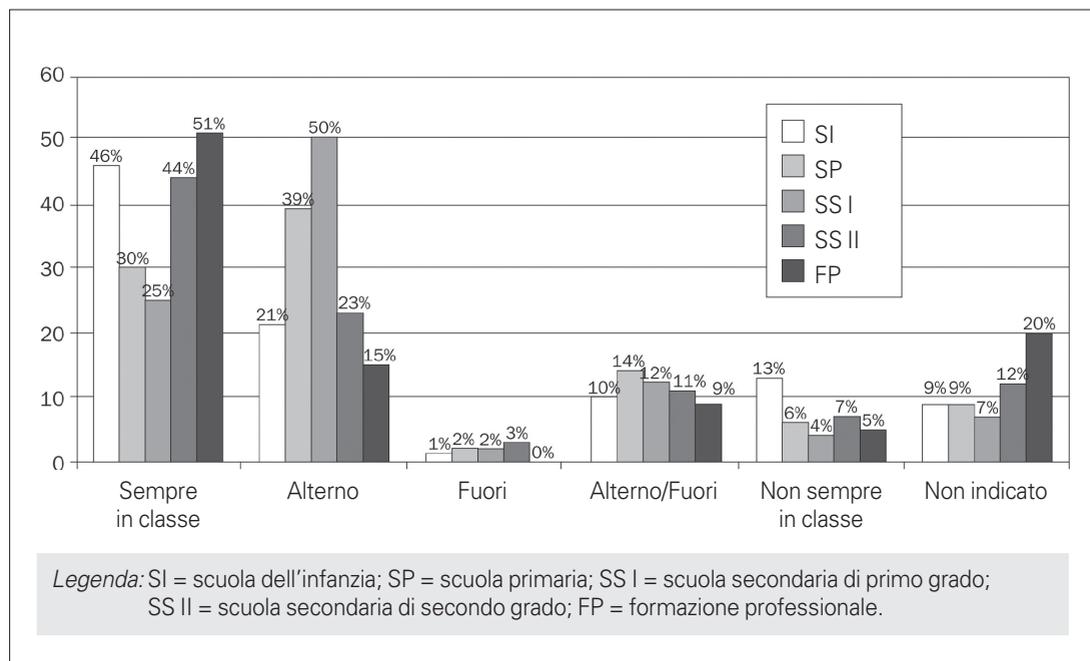


Fig. 1 Situazioni di integrazione in generale. Fonte: A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, 2007, p. 198.

sembra che si possano trarre alcune considerazioni, anche se del tutto provvisorie e *in progress*:

1. la situazione di integrazione radicale, con l'alunno con disabilità sempre in classe, è largamente minoritaria (arriva al dato massimo del 51% solo nella Formazione professionale);
2. la situazione reale è di una frequenza mista, dentro e fuori dalla classe;
3. la percentuale di alunni con disabilità che sono fuori dalla classe in maniera significativa (la maggioranza o la totalità del tempo) è compresa fra il 9 e il 16%.

Altri due esempi di disomogeneità (vedi figure 2 e 3) sono tratti dalla ricerca INVALSI (2006): come si noterà nelle due figure, esistono moltissime e diverse situazioni per quanto riguarda la numerosità delle classi

in presenza di alunni con disabilità e i livelli di formazione degli insegnanti curricolari rispetto all'integrazione scolastica (la seconda domanda chiedeva di indicare la percentuale di insegnanti curricolari in possesso di una formazione specifica sul tema).

Nella normativa italiana ci sono altri esempi di regolazione della Qualità dei servizi attraverso la definizione di Livelli Essenziali: i LEA del Servizio Sanitario Nazionale (Legge 405 del 2001 e DPCM 29.11.2001 «Definizione dei livelli essenziali di assistenza sanitaria») e i LIVEAS — Livelli Essenziali di Assistenza in ambito sociale (Articolo 22 della Legge 328 del 2000). Il dibattito che queste prospettive normative hanno aperto fa riferimento a varie concezioni dei Livelli Essenziali di Qualità (Saraceno, 2005; Gori, 2004; AA.VV., 2003). Si potrebbero infatti concepire i Livelli Essenziali di Qualità come:

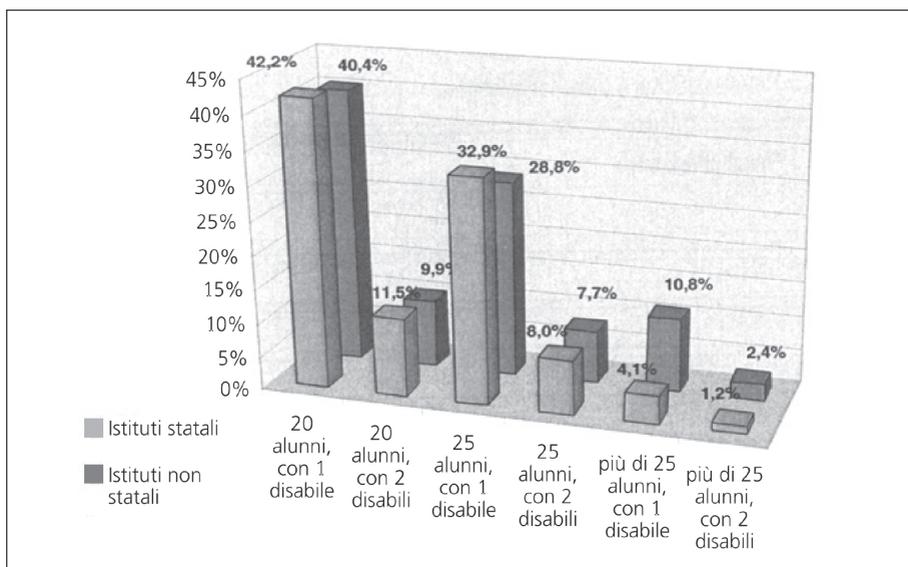


Fig. 2 Disomogeneità nella numerosità delle classi (ricerca INVALSI).

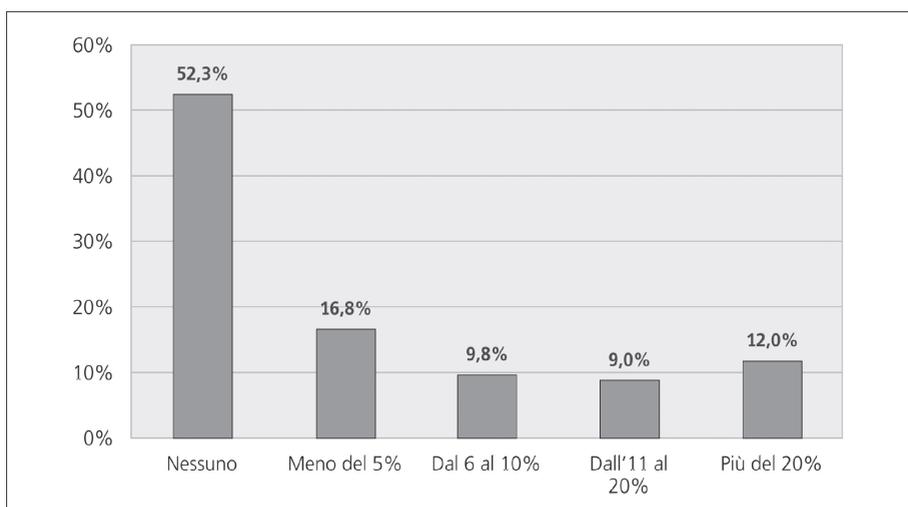


Fig. 3 Disomogeneità nei livelli di formazione degli insegnanti curricolari: quanti insegnanti hanno una formazione specifica sull'integrazione (ricerca INVALSI).

1. *diritti soggettivi esigibili* (ad esempio, il diritto a prove equipollenti di esame, oppure a misure sostitutive nel caso di disturbi dell'apprendimento);
2. *livelli minimi di copertura* (ad esempio, la definizione di un minimo di ore per alunno con disabilità in cui può essere suddivisa una cattedra di sostegno);
3. *tipologia di offerta* (ad esempio, la Scuola deve essere in grado di offrire interventi psicoeducativi sui comportamenti problema di alunni con autismo, oppure

- modalità di Comunicazione Aumentativa Alternativa);
4. *standard minimi di prestazione* (ad esempio, la Scuola e i Servizi sociali e sanitari garantiscono almeno tre incontri annuali per l'elaborazione e il monitoraggio del PEI con la famiglia);
 5. *standard di qualità dei Servizi* (in questo caso si ricomprendono e si integrano diversi aspetti delle concezioni precedenti).

Data la complessità dei processi e la numerosità degli attori coinvolti, aspetti diversi dovranno essere concertati a livelli differenti: Stato-Regioni-Province; Scuola-Comuni-Famiglie-Terzo settore, associazioni, e così via. In parte, gli Accordi di Programma derivanti dalla Legge 104 del 1992 possono essere concepiti come un tentativo in questo senso, ma non hanno dato sempre risultati apprezzabili in termini di miglioramento delle condizioni reali di Qualità, molto probabilmente perché non erano fortemente prescrittivi per chi li stipulava.

Alcune norme, alcuni vincoli, anche se inizialmente osteggiati o vissuti come imposizioni, hanno portato invece sul medio termine esiti positivi negli standard di sicurezza e vivibilità di molti luoghi pubblici. Si pensi alla sicurezza degli edifici (purtroppo ancora carente nel nostro Paese, ma quale livello ben peggiore avremmo altrimenti?), alla sicurezza dei luoghi di lavoro (purtroppo ancora più carente...), al divieto di fumare nei locali pubblici, e così via.

Nel nostro caso, siamo convinti che Livelli Essenziali di Qualità stimolerebbero processi virtuosi di automiglioramento, anche se gradualmente e faticosi, della Qualità nelle Scuole e nei territori. Questi Livelli Essenziali dovrebbero essere costruiti con un percorso profondamente partecipato, che coinvolga le

varie parti sociali e professionali, dovrebbero essere frutto di una sperimentazione seria e non di una decretazione dall'alto, che probabilmente verrebbe vissuta dalla Scuola e dalle famiglie come l'ennesima operazione al ribasso, dettata soltanto da motivi di riduzione della spesa pubblica. Il progetto «I CARE» di formazione e automiglioramento delle Scuole attraverso ricerca-azione e definizione di Buone Prassi di integrazione-inclusione potrebbe fornire la base diffusa e partecipata per elaborare dei buoni Livelli Essenziali di Qualità. Questa sarebbe stata infatti la via da percorrere se fosse continuata l'opera dell'Osservatorio sull'Integrazione scolastica in attività durante il Governo Prodi (Ianes, 2008).

Una *Road Map* efficace per stabilire Livelli Essenziali di Qualità dovrebbe comunque toccare le seguenti tappe:

1. stabilire i fattori essenziali dell'idea di Qualità che vogliamo;
2. stabilire i relativi indicatori e descrittori;
3. stabilire gli standard minimi vincolanti;
4. attuare un Patto di collaborazione che preveda elementi di controllo e valutazione sugli aspetti strutturali, processuali e sui risultati.

La prima tappa riguarda proprio la domanda fondamentale: che idea di Qualità dell'integrazione vogliamo sostenere? Su questo tema esistono varie proposte, da quelle dell'UNESCO all'*Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2002),¹ all'elaborazione INVALSI (2006) o di Gherardini, Nocera e AIPD (2000) e Dovigo (2007).

A partire da un'analisi delle buone prassi di integrazione (Canevaro e Ianes, 2002), in questi anni si è andata consolidando un'idea di Qualità che è costituita da diversi aspetti strutturali e processuali (vedi tabella 1).

¹ Le Edizioni Erickson hanno recentemente curato l'edizione italiana dell'*Index per l'inclusione*. [ndr]

TABELLA 1
Fattori essenziali che fanno Qualità
dell'integrazione scolastica secondo il
modello delle Buone Prassi

1.	Strutturazione stabile e ordinaria delle risorse dell'organizzazione (materiali e non)
2.	Continuità, stabilità e uso flessibile e intelligente delle risorse umane
3.	Cultura inclusiva
4.	Corresponsabilizzazione totale di tutti gli attori della comunità scolastica
5.	Documentazione, verifiche e valutazioni continue
6.	Formazione continua di tutti gli attori della comunità scolastica come diritto-dovere
7.	Coinvolgimento delle famiglie
8.	Collaborazione della Scuola con i Servizi e la Comunità
9.	Prassi di <i>customer satisfaction</i>
10.	Processi integrati rivolti all'apprendimento*
11.	Processi integrati rivolti alla socialità*
12.	Processi integrati rivolti all'identità e al progetto di vita*

* In questi tre fattori, le azioni dovrebbero essere costruite sulla base di un'antropologia globale bio-psico-sociale, come quella di ICF-CY (OMS, 2007), con attenzione alle funzioni corporee, attività personali, partecipazione sociale e fattori contestuali ambientali e personali.

Questi fattori di Qualità, se condivisi, possono essere tradotti abbastanza facilmente in indicatori (per identificare in modo fedele e significativo una parte di un fattore di Qualità) e in relativi descrittori (che operazionalizzano l'indicatore per poterlo osservare e rilevare, consentendo successivi confronti con standard e soglie). La tappa successiva è la definizione (pattuita) di standard minimi vincolanti sui vari aspetti strutturali e processuali, che devono fare da input di Qualità al sistema. Questa parte prescrittiva non è ovviamente garanzia di Qualità dei processi stessi né tantomeno dei risultati, ma è comunque una base non derogabile (si pensi alle norme sulle barriere architettoniche o sulla sicurezza dei posti di lavoro).

Se l'elaborazione e la gestione dei Livelli Essenziali di Qualità si fermasse a questo punto peccherebbe di una visione meccanicistica della realtà, di una visione razionalistica della Qualità che è largamente insufficiente nelle cose umane. La Qualità dell'integrazione è fatta anche dalle qualità intangibili delle persone, dalla loro creatività e dalla loro costruzione attiva e collaborativa.

Proprio per questo motivo si dovrà attivare un Patto di collaborazione tra Scuola-famiglia-alunno-Servizi che preveda e valorizzi, oltre ai rispettivi diritti-doveri, il ruolo valutativo delle loro percezioni di qualità rispetto ai risultati negli apprendimenti, nella socialità e nell'identità. Possiamo arrivare così a una valutazione condivisa della Qualità dell'integrazione scolastica (vedi figura 4).

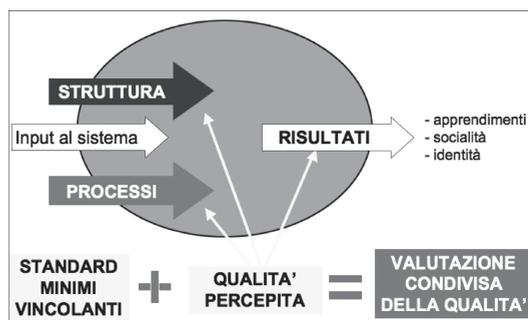


Fig. 4 Valutazione condivisa della Qualità in un Patto di collaborazione Scuola-famiglia-alunno-Servizi.

In questa prospettiva si combina un approccio prescrittivo rigido (l'input al sistema è garantito da standard minimi vincolanti) con una collaborazione tra attori del sistema che stanno costruendo insieme la Qualità e che la valutano attraverso la loro percezione (sia degli input al sistema che dei risultati prodotti).

Non ci nascondiamo i rischi di una prospettiva del genere. Ogni azione umana vive al di là e oltre le originali intenzioni dell'attore e, come ci insegna Morin nel suo *Etica* (2005),

incontra e si interconnette con una serie di ecologie complesse che ne condizionano il corso e i risultati, fino a stravolgerne gli esiti e il senso. Dovremmo cercare allora di prevedere, nei limiti delle nostre scarse possibilità, se un'azione di questo tipo potrebbe produrre effetti indesiderati, e quali. Considerazioni prudenziali-previsionali di questo genere dobbiamo farle anche in altre prospettive operative, magari affascinanti dal punto di vista ideale o scientifico, ma che potrebbero innescare effetti «perversi» nella realtà contingente. Se si pensasse, ad esempio, di abolire la certificazione formale medico-sanitaria di disabilità per avviare altri percorsi di lettura dei bisogni, come reagirebbero le famiglie degli alunni con disabilità rispetto al timore di una limitazione nel loro diritto oggi ben tutelato da una certificazione sanitaria?

In una realtà sociale e culturale sempre più complessa, crediamo sia fondamentale cercare di capire queste «ecologie dell'azione» e la pluralità di effetti che vi si possono originare.

I Livelli Essenziali di Qualità crediamo siano fondamentali per garantire agli alunni disabili e alle loro famiglie pari diritti effettivi, al di là della loro condizione personale e sociale. Qualunque sia il loro livello di *human functioning*. Spesso invece accade che, se l'alunno ha disabilità più lievi, realizza percorsi migliori di integrazione. Alcuni arrivano addirittura a sostenere che nelle situazioni di maggiore gravità/complessità non valga la pena «spendere» quantità ingenti di risorse materiali e umane, perché i risultati sono scarsissimi. E questo non è equo.

Per molti alunni con disabilità, la fortuna o la sfortuna di essere nati al Sud, Centro o Nord condiziona in modo assolutamente casuale e aleatorio la qualità dei processi di integrazione. Per altri alunni i diversi livelli di scolarità segnano enormi differenze nella qualità dell'integrazione. Possiamo, ad

esempio, accettare tranquillamente il fatto che nelle Scuole secondarie la qualità possa essere «naturalmente» inferiore?

Le famiglie, gli alunni con disabilità e gli insegnanti vivono troppa incertezza e un troppo grande senso di aleatorietà: una qualità sufficientemente buona dell'integrazione non può essere affidata alla fortuna e alla buona sorte di incontrare insegnanti motivati, dirigenti sensibili, amministratori comunali attenti, ecc.

La definizione di Livelli Essenziali di Qualità in un Patto di collaborazione consentirebbe alla Scuola anche di essere un'interlocutrice più chiara e trasparente nei confronti delle famiglie, che sarebbero più realmente tutelate dall'istituzione Scuola e non dovrebbero ricorrere alla Magistratura per affermare una propria visione di Qualità dei processi di integrazione. In questi contenziosi, spesso la Qualità viene infatti definita soggettivamente oppure in base alla lettera della legge, con esiti molto spesso contrari al buon senso pedagogico.

L'elaborazione di Livelli Essenziali, di indicatori e di strumenti di rilevazione non è affatto una cosa semplice e la loro applicazione in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale è ancora più difficile. Si dovranno pensare meccanismi di assegnazione virtuosa e premiante delle risorse umane, meccanismi incentivanti e disincentivanti-sanzionatori sui fondi di istituto, forme di valutazione e autovalutazione delle Scuole (in parallelo ai Patti di collaborazione con le famiglie), che dovrebbero diventare sempre più compiutamente e responsabilmente autonome e creative.

Bibliografia

AA.VV. (1998), *L'intelligence avant la parole*, Paris, ESF.

- AA.VV. (2003), *Livelli essenziali delle prestazioni sociali*, «Prospettive sociali e sanitarie», nn. 15-17.
- Baker E.T., Wang M.C. e Walberg H.J. (1994), *The effects of inclusion on learning*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. (2003), *Intervista sull'identità*, a cura di B. Vecchi, Roma-Bari, Laterza.
- Bonino S. (2007), *Rischio e salute in adolescenza*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), trad. it. *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Bottani N. e Benadusi L. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Bologna, Cappelli.
- Canevaro A. (1999), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 21-30.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Chieregatti A. (1999), *La relazione d'aiuto*, Roma, Carocci.
- Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna*, manoscritto non pubblicato.
- Canevaro A. e Ianes D. (2007), *Le «Indicazioni per il curricolo» del Ministero della Pubblica Istruzione*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 13, n. 1, pp. 23-46.
- Canevaro A. et al. (1983), *Handicap e Scuola: Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Capaldo N. e Rondanini L. (2005), *Dirigere Scuole*, Trento, Erickson.
- Carta di Lussemburgo (1996), «Handicap e Scuola», nn. 7-8, p. 14.
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino.
- Cottoni G. (1995), *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella Scuola*, Parma, ANMIC.
- Crowther D., Dyson A. e Millward A. (1998), *Costs and outcomes for pupils with moderate learning difficulties in special and mainstream schools (research report RR89)*, London, Department for Education and Employment.
- D'Alessio S. (2007), *Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'«inclusive education»*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 4, pp. 342-365.
- D'Alonzo L. (2002), *Un'indagine sui bisogni delle famiglie con un figlio disabile integrato a scuola*. In L. D'Alonzo (a cura di), *Integrazione e gestione della classe*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- D'Alonzo L. e Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Damasio A.R. (1995), *L'errore di Cartesio: Emozioni, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- de Anna L. (2007), *La formazione degli insegnanti e i sette Moduli*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 437-452.
- Deacon J. (1978), *Lingua legata*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (2004), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza.
- De Souzaenelle A. (1999), *Il simbolismo del corpo umano*, Sotto il Monte (Bergamo), Servitium.
- Domenici G. e Frabboni D. (a cura di) (2007), *Indicazioni per il curricolo: Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Fava Vizziello G., Bet M. e Sandonà G. (1990), *Il bambino che regalò un arcobaleno: Fiabe per un compagno con autismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ferri R. e Gherardini P. (1994), *L'integrazione scolastica degli alunni Down*, «Sindrome Down Notizie», n. 2.

- Fiorin I. (2007), *Il progetto «I CARE»: una leva strategica per l'integrazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 409-414.
- Florian L. et al. (2006), *Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities*, «The Journal of Special Education», vol. 40, n. 1, pp. 36-45.
- Frabboni F. (2007), *La scuola che verrà*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*, Trento, Erickson.
- Gori C. (a cura di) (2004), *La riforma dei servizi sociali in Italia*, Roma, Carocci.
- Guasti L. (2007), *Introduzione alla collana «Didattica per operazioni mentali»*. In L. Tuffanelli, *Didattica per operazioni mentali*, vol. 1, *Comprendere*, Trento, Erickson.
- Hammil D.D. e Bartlett N.R. (1995), *Teaching students with learning and behavior problems*, Austin, Texas, Pro-ed.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 131-140.
- Ianes D. (2001), *Il bisogno di una «speciale normalità per l'integrazione»*, «Difficoltà di apprendimento», vol. 7, n. 2, pp. 157-164.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo l'ICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005a), *Didattica speciale per l'integrazione (n.e.)*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005b), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005c), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Software gestionale, CD-ROM*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2007), *Disabilità, diversità, svantaggio (Bisogni Educativi Speciali) e inclusione scolastica*. In G. Domenici e F. Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo: Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson, pp. 69-84.
- Ianes D. (2008), *Osservatorio sulla disabilità del Ministero della Pubblica Istruzione: si poteva (e si può) fare di più...*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 7, n. 2, aprile 2008, pp. 188-194.
- Ianes D. e Canevaro A. (2008), *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2007), *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita (8ª edizione)*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Tait M. (2007), *Dislessia*, Trento, Erickson.
- Iosa R. e Ianes D. (in corso di stampa), *Accoglienza e presa in carico dell'alunno con disabilità. Guida all'Intesa della Conferenza Unificata Stato-Regioni-Province-Comuni del 20 marzo 2008*, Trento, Erickson.
- Janney R.E. e Snell M.E. (1999), *Le interazioni con i compagni: Strategie per facilitare l'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 199-209.
- Lévi-Strauss C. (1983), *L'identità*, Paris, PUF.
- Madden N.A. e Slavin R.E. (1983), *Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes*, «Review of Educational Research», vol. 52, n. 4.
- Manset G. e Semmel M.I. (1997), *Are inclusive programs for students with mild disabilities effective?*, «Journal of Special Education», vol. 31, n. 2.
- Meijer C.J.W. (a cura di) (2003), *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*, Middelfart, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, London, David Fulton Publishers.
- Morin E. (2005), *Etica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2003), *LEA inclusion trends in England 1997-2001*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- OCSE (1994), *L'integration scolaire des élèves a besoins particulieres*, Paris, OCSE.
- OCSE (1995), *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambition, théories et pratiques*, Paris, OCSE.

- OMS (2002), *ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- OMS (2007), *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Onger G. (2002), *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia*, manoscritto non pubblicato.
- Peck C.A., Donaldson J. e Pezzoli M. (1999), *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 222-233.
- Peetsma T. et al. (2001), *Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education*, «Educational Review», vol. 53, n. 2.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 82-89.
- Rollero P. (1999), *L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ruggerini C., Dalla Vecchia A. e Vezzosi (a cura di) (2008), *Prendersi cura della disabilità intellettuale. Coordinate OMS, buone pratiche e storie di vita*, Trento, Erickson.
- Salend S.J. e Garrick Duhaney L.M. (1999), *The impact of inclusion on students with or without disabilities and their educators*, «Remedial and Special Education», vol. 20, n. 2.
- Salisbury C.L. et al. (1999), *Lo sviluppo di relazioni in contesti educativi integrati*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 210-221.
- Saraceno C. (2005), *I livelli essenziali di assistenza nell'assetto federale italiano*, Milano, «Reforma», ottobre 2005.
- Simeonsson R.J. et al. (2003), *Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability*, «Disability and Rehabilitation», n. 25, pp. 602-610.
- Stainback W.C. e Stainback S.B. (a cura di) (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson.
- Staub D. e Peck C.A. (1994), *What are the outcomes for non-disabled students?*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4.
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Topping K. e Maloney S. (a cura di) (2005), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*, Abingdon e New York, RoutledgeFalmer.
- Tortello M. (1999), *Schede per la valutazione della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 58-67.
- Tuffanelli L. e Ianes D. (2003), *Formare una testa ben fatta*, Trento, Erickson.
- Vianello R. (1999a), *Fare scuola nelle classi integrate*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 51-67.
- Vianello R. (1999b), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 65-68.
- Vianello R. (2007), *Ritardo mentale. Prestazioni scolastiche e abilità sociali: deficit e surplus rispetto alle capacità intellettive*, Presentazione al 6° Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica», Rimini, 16-18 novembre 2007.