

L'alleanza educativa tra scuola e famiglia per un progetto di vita inclusivo: le opinioni delle figure di sistema a scuola

The educational alliance between school and family for an inclusive life project: The opinions of system figures at school

Flavia Capodanno, Iolanda Zollo***

Riassunto

Il contributo intende esplorare il ruolo delle figure di sistema nella scuola, da intendersi come organizzazione, per la promozione di un'alleanza autentica tra scuola e famiglia, quale *conditio sine qua non* per la costruzione di un progetto di vita realmente inclusivo. Dopo un *excursus* sull'evoluzione teorica e normativa che ha portato all'affermazione di un approccio bio-psico-sociale nella concettualizzazione della disabilità e della centralità del progetto di vita, si presentano i risultati di un'indagine esplorativa condotta con 52 docenti italiani aventi incarichi di sistema. I risultati, ottenuti tramite l'Analisi Tematica Riflessiva, evidenziano che queste figure riconoscono la propria funzione di mediatori nella relazione scuola-famiglia, agendo attraverso dialogo, disponibilità e fiducia reciproca. Pur emergendo barriere organizzative e culturali alla partecipazione familiare, lo studio conferma la necessità di un impegno congiunto e istituzionale volto a rafforzare processi collaborativi e strategie di co-progettazione educativa. Le figure di sistema appaiono, pertanto, configurarsi come promotori di una cultura inclusiva, capace di sostenere l'autonomia e il benessere degli studenti.

Parole chiave: Scuola come organizzazione, alleanza scuola-famiglia, progetto di vita, inclusione, figure di sistema, formazione docenti.

Abstract

This paper aims to explore the role of system figures in schools, understood as organizations, in promoting an alliance between schools and families, which is

* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione-Università degli Studi di Salerno. E-mail: fcapodanno@unisa.it.

** Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione-Università degli Studi di Salerno.

Il contributo è frutto della collaborazione scientifica di entrambe le autrici. Tuttavia Flavia Capodanno è autrice dei paragrafi 2, 3, 4; Iolanda Zollo è autrice del paragrafo 1 e coordinatrice scientifico del lavoro.

a prerequisite for building a truly inclusive life project. After an overview of the theoretical and regulatory evolution that led to the establishment of a biopsychosocial approach in the conceptualization of disability and the centrality of the life project, the results of an exploratory survey conducted with 52 Italian teachers with system roles are presented. The results, obtained through Reflective Thematic Analysis, show that these figures recognize their role as mediators in the school-family relationship, acting through dialogue, availability, and mutual trust. Although organizational and cultural barriers to family participation emerge, the study confirms the need for a joint and institutional commitment aimed at strengthening collaborative processes and educational co-design strategies. System figures therefore appear to be promoters of an inclusive culture, capable of supporting student autonomy and well-being.

Key words: School as organization, school-family alliance, life project, inclusion, system figures, teacher education.

Articolo sottomesso: 21/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Il progetto di vita come fulcro nevralgico della relazione sistemica tra scuola e famiglia

Una scuola, che voglia intendere l'inclusione come elemento fondante e caratterizzante della propria identità pedagogica e organizzativa, sarebbe opportuno assumesse una prospettiva di progettazione didattica e gestionale sistemica che consideri l'alunno, in special modo quello con disabilità, bambino prima, ragazzo poi, in un continuo e sempre dinamico processo di apprendimento, in ottica *lifelong e lifewide learning* (Commission of the European Communities, 2000). In tal senso, la scuola, in quanto comunità educante aperta al territorio e all'ulteriorità (Galanti e Pavone, 2020) dovrebbe proporre percorsi e traiettorie formative non predeterminate, bensì inerenti e coerenti con il profilo di ciascuno nel pieno rispetto dell'unicità di tutti, al fine di generare nuove possibilità di crescita e di resilienza (Gaspari, 2021; Recalcatti, 2014).

Questo *modus interpretandi et operandi* pertiene a una concettualizzazione della disabilità e in generale del funzionamento della persona di tipo biopsichosociale (OMS, 2001), in cui tutti i fattori, da quelli personali a quelli contestuali contribuiscono alla formazione e allo sviluppo del singolo. Per tale ragione, compito di coloro che concorrono alla crescita dei bambini e dei ragazzi con disabilità e, in generale, con bisogni educativi speciali, dalla famiglia alla

scuola agli enti, dovrebbe essere quello di agire in rete al fine creare piste di crescita orientate all'acquisizione di autonomia e autodeterminazione per una reale qualità della vita da tradursi in benessere fisico, psicologico e sociale (Cairo in d'Alonzo, 2017).

Al fine di concretizzare quanto detto, uno strumento utile sembrerebbe essere il Progetto di vita. Questo documento ha assunto particolare centralità nella più recente normativa in materia di disabilità, con il Decreto Legislativo 62/2024, attuativo della Legge delega 227/2021, che ha ridefinito la materia e sostituito l'articolo 14 della Legge 328/2000, dove si prevedeva l'elaborazione di un progetto individuale per ogni persona con disabilità «fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva», come esplicitato nell'articolo 3 della legge 104/1992. Tra i due riferimenti normativi c'è stata un'evoluzione concettuale significativa, dal momento che con la diffusione dell'ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità (2001) e successivamente con la Convenzione approvata dall'Assemblea generale dell'Onu (2006) sui diritti delle persone con disabilità si è affermata una visione di un progetto di vita, centrato sulla partecipazione sociale e sui diritti fondamentali delle persone a rischio di esclusione sociale. Tali suggestioni, sono state recepite dalla normativa italiana con le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, allegate alla nota del MIUR 4 agosto 2009, n. 4274, alla legge n. 134/2015 a quella del *Durante e dopo di noi* del giugno 2016, per arrivare ai dettati legislativi in materia scolastica, il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, attuativo della 107/2015, in cui all'articolo 5 si prevede la redazione del *Profilo di funzionamento*, secondo il modello bio-psico-sociale, dal quale discende l'unione sinergica tra i due fondamentali strumenti dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità: il *Piano educativo individualizzato* e il *Progetto individuale*. Si arriva così al D.lgs. n. 62/2024, in cui, fedele al già richiamato approccio biosociosociale, il progetto di vita viene identificato come uno strumento di progettazione olistico che andrà a raccogliere in una visione unitaria, organica e integrata tutti gli altri progetti individuali, dal PEI scolastico al progetto di vita per il dopo di noi a quello che era il piano individuale previsto dalla Legge 328/2000.

Nello specifico della realtà scolastica, appare cogente, dunque, orientarsi ad agire in ottica sinergica soprattutto con le famiglie, il cui coinvolgimento rappresenta un elemento imprescindibile nell'interpretazione e valorizzazione delle differenze (Goussot, 2015), nella promozione del successo formativo degli studenti e per migliorare complessivamente la qualità della vita degli attori coinvolti (Henderson, Berla, 1994; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002). In linea con quanto detto, nel contesto italiano, le Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 della Scuola di Alta Forma-

zione dell'Istruzione (SAFI) ribadiscono l'importanza di un docente che assuma una responsabilità formativa non solo nei confronti degli studenti, ma anche a favore della scuola come organizzazione complessa e in dialogo costante con le famiglie.

Infatti, in questo scenario, la scuola assumerebbe così il ruolo di mediatore culturale e di punto di riferimento, favorendo la partecipazione attiva di tutti gli attori al progetto educativo collettivo. Riprendendo la prospettiva vygotkiana, tale cooperazione dialogica può essere interpretata come un'azione di mediazione capace di attivare la zona di sviluppo potenziale anche del contesto familiare.

Da ciò scaturisce che tutti i docenti sono chiamati a esercitare una funzione mediatrice, in particolare coloro che rivestono il ruolo di figure di sistema che, come evidenziato nelle già richiamate Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI), attraverso il lavoro di team e grazie a competenze di gestione organizzativa e di leadership, dovrebbero essere reali promotori di una cultura inclusiva, sostenendo la collaborazione con famiglie per l'efficace ideazione e costruzione di un progetto di vita orientato al benessere di tutte le alunne e di tutti gli alunni.

2. Il ruolo delle figure di sistema per un'efficace alleanza tra scuola e famiglia

La scuola italiana con la Legge 59/1997 e il successivo D.P.R. 275/1999 ha riconosciuto come propria cifra identitaria una struttura organizzativa, didattica e di gestione economica dettata da flessibilità, decentramento amministrativo e autonomia. Tale scelta, ispirata al principio della sussidiarietà, ha fatto sì che la scuola fosse maggiormente radicata nel territorio di appartenenza e, di conseguenza, efficacemente pronta a fornire risposte adeguate alle esigenze formative degli alunni e delle loro famiglie. A tale scopo, il nuovo assetto organizzativo della singola istituzione scolastica ha ridefinito il ruolo degli insegnanti a favore di una co-gestione dei processi organizzativi e di un nuovo profilarsi deontologico dei docenti stessi. Infatti, il D.P.R. 80/2013, la Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo 166/2001 (art. 25, comma 5), hanno introdotto le "figure di sistema", precedentemente funzioni obiettivo legate al POF, docenti che, rientranti nell'alveo del *middle management* scolastico, assumono un ruolo pivotale nel coadiuvare il dirigente scolastico, nell'orientare il lavoro dei colleghi e nel tessere rapporti con l'esterno.

Quanto detto pertiene coerentemente con l'immagine di scuola come entità organizzativa i cui protagonisti sono legati da lacci invisibili, a detta di Weick

(1976) a legami deboli, basati su condivisione di valori, principi visioni e identità al fine di costruire ponti di dialogo con l'esterno, soprattutto con la famiglia, altra protagonista nella costruzione di piste formative per uno sviluppo armonico di tutte le alunne e di tutti gli alunni.

Assumendo una prospettiva teorica, il loro profilo di mediazione risponderebbe alle suggestioni del modello ecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), che intende la crescita della persona come il risultato dell'interazione dinamica tra microsistemi – in questo caso, la famiglia e la scuola – e come specchio della qualità dei legami che li connettono, in linea, per di più con il modello biopsicosociale, che sottolinea la centralità del contesto come evidenziato nel paragrafo precedente. In tal senso, dunque, le figure di sistema, come mediatori tra la famiglia e la scuola, nel proporre traiettorie varie e alternative alle sfide della complessità odierna, diverrebbero reali agenti di cambiamento per la promozione di una cultura realmente equa ed inclusiva (Leithwood, 2016; Paletta, 2020). Per riuscire a fare ciò e per rispondere anche alle suggestioni derivanti da documenti internazionali, che intendono l'inclusione come nuovo patto sociale (UNESCO, 2021) al fine di promuovere cambiamenti significativi soprattutto nella valorizzazione dell'inclusione come bene comune, tra tutti gli stakeholder dovrebbe instaurarsi una sorta di *foedus* implicante processi di team working, coagency e collaborazione con il territorio (Aiello, 2024). Quanto detto trova riscontro anche nella politica italiana (Legge 107/2015; Linee di indirizzo SAFI, MIM, 2023) che ha messo l'accento sulla formazione delle figure di sistema, in quanto *middle leaders*, al fine di fornire loro strumenti adeguati per costruire occasioni di dialogo e confronto, *in primis* con le famiglie, e per gestire una reale leadership distribuita (Spillane, 2005) e inclusiva (León, Romero & Navarro, 2015; Crisol Moya, Molonia & Caurcel Cara, 2020). Tale prospettiva risulta ancora più significativa nell'ottica di co-costruzione condivisa di traiettorie formative in ottica lifelong e lifewide che dovrebbero concretizzarsi in un orizzonte comune orientato al progetto di vita dell'alunno, come evidenziato precedentemente. Ciò significa che le figure di sistema dovrebbero essere in prima linea nel “cogliere la sfida della complessità, richiedendo competenze didatti-che sempre più sofisticate, in grado di operare in questo nuovo e globale ambiente di apprendimento del quale la scuola e la famiglia sono i nodi principali (ma non gli unici)” (Sibilio, 2020, p.12).

Partendo da questo quadro teorico e normativo, la ricerca qui presentata si propone di esplorare le opinioni delle figure di sistema in merito all'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia. L'obiettivo è offrire uno sguardo empirico su un tema centrale per la costruzione di pratiche educative realmente inclusive, quale la predisposizione e realizzazione di un progetto di vita integrato e completo.

3. Un'indagine esplorativa sul ruolo delle figure di sistema per una reale alleanza tra scuola e famiglia

Obiettivo

Nella cornice teorica appena illustrata si inserisce un'indagine esplorativa volta a indagare le opinioni delle figure di sistema circa le dinamiche sottese alla promozione e alla realizzazione di un'effettiva alleanza educativa tra scuola e famiglia. L'indagine prevede due sezioni di interesse: la prima mira a indagare l'opinione delle figure di sistema circa l'esistenza di una reale alleanza tra scuola e famiglia presso la propria istituzione e la reale disponibilità dei docenti della loro scuola a costruire concretamente tale alleanza. Tali domande sono state poste attraverso domande quantitative per esplorare in che percentuale fossero d'accordo e da quesito qualitativo per motivare risposte affermative o negative. La seconda sezione, i cui risultati saranno esplicitati ed illustrati in questo contributo, riguardano l'azione specifica delle figure di sistema nel promuovere tale alleanza.

Metodo

Partecipanti

La ricerca presentata ha visto la partecipazione di 52 docenti che svolgono il ruolo di figure di sistema in servizio presso le istituzioni scolastiche italiane. Ai partecipanti, raggiunti tramite canali sociali e gruppi WhatsApp dedicati, è stato somministrato, in forma anonima e attraverso il software Google Moduli, un questionario semi-strutturato volto a esplorare le loro opinioni circa la relazione tra scuola e famiglia per favorire processi inclusivi concreti ed efficaci.

Strumento

Lo strumento utilizzato è stato un questionario semi-strutturato somministrato on line, che si compone di due parti: a) la prima parte è dedicata alle caratteristiche socio-anagrafiche volte a delineare il profilo dei partecipanti; b) la seconda parte è incentrata sull'alleanza tra scuola e famiglia, sulla sua centralità nella promozione dei processi inclusivi e sulle concrete azioni delle figure di sistema nel favorire la sostenibilità di questa alleanza. Questa sezione prevede items con risposta quantitativa sì, no, in parte e domande qualitative finalizzate a raccogliere le motivazioni alle risposte e alle opinioni sottese a tali risposte.

Analisi dei dati

Per quanto riguarda la fase di analisi dei dati, oltre a raccogliere le percentuali dei quesiti che prevedono risposte di tipo quantitativo, per l'esame delle risposte alle domande aperte si è fatto ricorso all'Analisi Tematica Riflessiva (ATR), così come proposta da Braun e Clarke (2006, 2016). Tale metodo si

caratterizza per la sua marcata flessibilità, che consente di adattare le diverse fasi di lavoro – dalla familiarizzazione con i dati, alla codifica, fino alla costruzione e revisione dei temi – alle specifiche esigenze della ricerca. In questo caso, l’approccio seguito è stato di tipo induttivo, vale a dire costruito “dal basso verso l’alto” (bottom-up): i codici e le categorie interpretative non sono stati applicati in modo predefinito, ma sono emersi progressivamente a partire dall’analisi diretta dei dati raccolti. Ciò ha reso possibile una lettura più aderente alle esperienze riportate dai partecipanti e, al tempo stesso, ha favorito la costruzione di temi significativi capaci di restituire la complessità del fenomeno indagato.

Risultati

Entrando nello specifico di questo contributo, come esplicitato precedentemente, saranno presentati alcuni risultati preliminari dell’indagine esplorativa. Nello specifico alle seguenti domande:

- *Quanto ritiene importante il Suo ruolo per creare una reale alleanza scuola-famiglia?*
- *In che modo lei cerca di creare una concreta alleanza-scuola famiglia?*
- *Le famiglie della scuola in cui insegna sono realmente disponibili a costruire una concreta alleanza scuola-famiglia? Ne esponga brevemente le ragioni:*

In riferimento al quesito relativo *Quanto ritiene importante il Suo ruolo per creare una reale alleanza scuola-famiglia*, il 59,6% ritiene molto importante la propria azione, il 26,9% importante, l’11,5% abbastanza importante e l’1,9% parzialmente importante.

Andando al successivo punto: *In che modo lei cerca di creare una concreta alleanza-scuola famiglia?* Dall’analisi tematica sono risultati emergenti i seguenti temi:

Tab. 1 – Risultati divisi in temi e sottotemi

TEMI	SOTTOTEMI	FREQUENZE
Tema 1 “Dialogo”	comunicazione aperta ed efficace;	12 risposte
	chiarezza e trasparenza comunicativa;	10 risposte
	ascolto attivo attraverso colloqui frequenti;	8 risposte
	Mediazione tra famiglie e docenti	4 risposte

Tema 2 “Disponibilità”	Coinvolgimento e condivisione dei bisogni e delle aspettative di famiglie e alunni.	4 risposte
	Disponibilità a sostenere gli alunni anche negli apprendimenti;	4 risposte
	Flessibilità nel tempo dedicato.	3 risposte
Tema 3 “Fiducia reciproca”	Relazione di cura.	2 risposte
	Rispetto dei ruoli.	2 risposte
	Creazione di un clima di fiducia e di collaborazione.	3 risposte

Alla domanda *Le famiglie della scuola in cui insegna sono realmente disponibili a costruire una concreta alleanza scuola-famiglia? Ne esponga brevemente le ragioni:* il 25% risponde positivamente (13 risposte), il 7,7% (4 risposte) risponde negativamente, mentre il 63,5 % risponde “in parte” (33 risposte). Si registrano 2 “non saprei”.

Per quanto riguarda le argomentazioni di coloro che rispondono “Sì”, è possibile individuare i seguenti nodi tematici: *Collaborazione; Fiducia reciproca; coinvolgimento ed empatia; disponibilità generale e valore educativo della scuola.*

Le risposte negative trovano come principale motivazione la *scarsa predisposizione delle famiglie all’ascolto per disinteresse o non accettazione.* Invece, relativamente alle argomentazioni di coloro che rispondono “non sempre”, è possibile individuare tra i maggiori ostacoli alla realizzazione di un’efficace alleanza scuola-famiglia: *impegni lavorativi e mancanza di tempo; scarsa attenzione alle problematiche del figlio; vivere in un contesto socioculturale svantaggiato; atteggiamenti pretenziosi e prepotenti.*

Discussione

Si può affermare che dai dati emerge una diffusa consapevolezza del valore professionale dei docenti nel promuovere la collaborazione scuola-famiglia. Inoltre, è possibile ravvisare nelle risposte dei partecipanti la percezione della relazione con i genitori non come elemento accessorio, ma come parte integrante della missione educativa. in linea con quanto sostenuto dalla letteratura pedagogica che vede la scuola come una comunità educante aperta e dialogante con il territorio (Galanti & Pavone, 2020; Gaspari, 2021).

L'azione delle figure di sistema, come viene percepita dai partecipanti, appare coerente con la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), che interpreta lo sviluppo come il risultato dell'interazione dinamica tra microsistemi – tra cui scuola e famiglia – e con il modello bio-psico-sociale dell'OMS (2001), secondo cui il benessere e la qualità della vita derivano da un equilibrio tra fattori personali e contestuali. Infatti, in questa cornice, il ruolo dei docenti come mediatori assume un valore essenziale nella costruzione di una rete relazionale che favorisca inclusione, partecipazione e corresponsabilità educativa (Cairo in D'Alonzo, 2017; Aiello & Giaconi, 2024).

In aggiunta, quanto emerso dall'analisi qualitativa, sintetizzabile nell'individuazione dei tre nuclei tematici illustrati: *Dialogo*, *Disponibilità* e *Fiducia reciproca*, illustra quanto sia centrale la dimensione relazionale come fondamento per una collaborazione autentica e duratura tra scuola e famiglia, come osservato da Epstein (2001) e Henderson & Mapp (2002), la comunicazione aperta e la collaborazione costante tra scuola e famiglia sono condizioni necessarie per il successo formativo degli studenti. Ciò implica lo sviluppo di competenze comunicative, empatiche e riflessive nei docenti, che dovrebbero essere oggetto di formazione continua, come previsto dalle Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023–2025 (MIM-SAFI, 2023).

In aggiunta, prendendo in considerazione il ventaglio di risposte fornito dai docenti rispetto alla reale disponibilità delle famiglie, tripartito in “sì”, “no” e “in parte”, il proteiforme bacino di motivazioni illustra una non sempre facile realizzazione di un dialogo costruttivo che dovrebbe invitare a una maggiore riflessione. I risultati rivelano, infatti, una discrepanza tra la forte motivazione dei docenti e la disponibilità solo parziale delle famiglie a costruire una collaborazione stabile. Tale distanza può essere interpretata alla luce di barriere di natura organizzativa, culturale e relazionale, già rilevate da Henderson e Berla (1994), che evidenziano come la fiducia e la partecipazione attiva richiedano tempo, continuità e un impegno reciproco. È quindi necessario che le scuole implementino strategie di coordinamento e strumenti di comunicazione strutturata, promuovendo momenti di confronto e ascolto condiviso (Sibilio, 2020).

In questa prospettiva, risulterebbe dunque opportuno investire nella formazione e nel riconoscimento delle figure di sistema come middle leaders (Spillane, 2005; Leithwood, 2016; Paletta, 2020), ossia leader intermedi capaci di distribuire la leadership e costruire una cultura della corresponsabilità, promuovendo pratiche collaborative e inclusive orientate al progetto di vita dell'alunno (Ianes & Cramerotti, 2009). Quest'ultimo, inteso come strumento di progettazione olistico, si configura come espressione concreta di una visione di educazione permanente, capace di coniugare autonomia, autodeterminazione e partecipazione sociale (ONU, 2006; UNESCO, 2021).

4. Conclusioni

Considerato quanto emerso, l'indagine, pur avendo carattere preliminare ed esplorativo, mette in evidenza l'opportunità di un investimento congiunto, istituzionale e comunitario, volto a rimuovere ostacoli di natura pratica e culturale all'alleanza scuola famiglia, in particolar modo nell'attivazione di strumenti e strategie di coordinamento: incontri periodici tra docenti e genitori, momenti di ascolto strutturato, utilizzo di protocolli condivisi per la definizione degli obiettivi educativi, nonché la valorizzazione di esperienze e risorse messe in campo dalle famiglie. In tale prospettiva, le figure di sistema andrebbero a concretizzare il loro ruolo di facilitatori di processi di comunicazione e coprogettazione, capaci di trasformare potenziali conflitti in occasioni di dialogo costruttivo, esercitando competenze comunicative e relazionali. Adottando tale orizzonte interpretativo, scuola e famiglia andrebbero a incarnare i coprotagonisti nello sviluppo di ogni alunno e ogni alunna, rendendoli protagonisti attivi del proprio percorso di vita, orientato alla crescita armonica, al benessere e all'autonomia dell'alunno. Secondo quanto esplicitato, dunque, l'alleanza scuola-famiglia diverrebbe elemento ineludibile affinché il progetto di vita si traduca in "un pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, desiderare, aspirare, volere e [...] contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprenderne la fattibilità" (Ianes e Cramerotti, 2009, p. 44).

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., & Giaconi C. (2024). *Agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Bologna: Scholé.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bronfenbrenner U. (2009). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cairo M. (2019). Qualità della vita (Progetto di vita). In: L. D'Alonzo (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Commission of the European Communities (2000). *Commission memorandum on lifelong learning*. Brussels: Author.
- Crisol Moya E., Molonia T., & Caurcel Cara M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 5375. Doi: 10.3390/su12135375.
- Epstein J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Galanti M. A., & Pavone M. (Eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Macerata: Aras Edizioni.
- Henderson A., & Berla N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson A., & Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, I*. Trento: Erickson.
- Leithwood K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2): 117-140. Doi: 10.1080/15700763.2015.1044538.
- León M. J., Romero A., & Navarro R. (2015). Liderazgo inclusivo en los centros educativos. In *Actas del I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad* (pp. xx-xx). Granada, España: Universidad de Granada.
- Miur (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Prot. n. 4274 del 4 agosto 2009). Roma: Ministero dell'Istruzione.
- MIM-SAFI (2023). *Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 (prime indicazioni)*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- OMS (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bologna University Press.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Spillane J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Weick K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1): 1-19. Doi: 10.2307/2391875.

Fonti normative

- Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 166. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 96, 26 aprile 2001.

- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 112, 16 maggio 2017.
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità... progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 111, 14 maggio 2024.
- DPR 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 155, 4 luglio 2013.
- DPR 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 137, 15 giugno 1999.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 39, 17 febbraio 1992.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 265, 13 novembre 2000.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli enti locali*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 63, 17 marzo 1997.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 162, 15 luglio 2015.
- Legge 22 giugno 2016, n. 112. *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 146, 24 giugno 2016.
- Legge 22 dicembre 2021, n. 227. *Delega al Governo in materia di disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 309, 30 dicembre 2021.
- Legge 27 settembre 2021, n. 134. *Delega al Governo per l'efficienza del processo penale e giustizia riparativa*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 237, 4 ottobre 2021.