



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The 10 commandments of neurodiversity pedagogy: ethical principles, strategies and suggestions for teachers to promote the coexistence of differences in educational contexts

I 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità: principi etici, strategie e suggerimenti agli insegnanti per favorire la convivenza delle differenze nei contesti educativi¹

di

Marco Cadavero

CuoreMenteLab Impresa Sociale di Roma

marco.cadavero@cuorementelab.it

Anna Salerni

anna.salerni@uniroma1.it

Alice Femminini

alice.femminini@uniroma1.it

Sapienza Università di Roma

Abstract:

Neurodiversity pedagogy recognizes and enhances, on an educational level and from an inclusive perspective, individuals' different cognitive, emotional, and behavioral functioning modes, considering neurodiversity as a natural manifestation of human biodiversity. The general purpose of the contribution is to spread a culture of neurodiversity in educational and training contexts to improve the quality of education and life for everyone in school and society. The contribution presents ethical principles and related strategies that educational professionals can adopt and embrace to foster the coexistence of differences. Specifically, embracing the idea of participatory research, a

¹ Il contributo è frutto di una riflessione e un confronto comune; tuttavia, la responsabilità della stesura dei paragrafi 1 e 2 è di Marco Cadavero, dei paragrafi 3, 4 e 7 di Anna Salerni e dei paragrafi 5 e 6 di Alice Femminini.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16210

questionnaire was developed and administered to 106 stakeholders to gather their views and opinions on what has been dubbed "The 10 Commandments of Neurodiversity Pedagogy." Through the reflective thematic analysis of the collected data, a user-led categorical model emerged that is consistent with the 10 commandments and helpful in stimulating reflection and educational practice from the perspective of neurodiversity pedagogy.

Keywords: neurodiversity, education, strategies, teaching, teachers.

Abstract:

La pedagogia della neurodiversità riconosce e valorizza, sul piano educativo e in ottica inclusiva, le diverse modalità di funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale delle persone, considerando la variabilità neurologica quale manifestazione naturale della biodiversità umana. Obiettivo generale del contributo è diffondere una cultura della neurodiversità nei contesti educativi e formativi per migliorare la qualità dell'educazione e della vita di tutti e di ciascuno nella scuola e nella società. Nel contributo si presentano principi etici e relative strategie che i professionisti dell'educazione possono adottare e far propri per favorire la convivenza delle differenze. Nello specifico, abbracciando l'idea della ricerca partecipata, è stato messo a punto e somministrato un questionario a 106 stakeholder per raccogliere i loro pareri e le loro opinioni su quelli che sono stati ribattezzati "I 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità". Attraverso l'analisi tematica riflessiva effettuata sui dati raccolti emerge un modello categoriale *user-led* coerente con i 10 comandamenti e utile a stimolare la riflessione e la pratica educativa nell'ottica della pedagogia della neurodiversità.

Parole chiave: neurodiversità, pedagogia, strategie, didattica, insegnanti.

1. In principio c'erano... le (neuro)differenze!

La scuola di massa è un fenomeno relativamente recente nell'organizzazione socio-culturale dei processi di apprendimento-insegnamento umani². Nel rapporto uno a uno tra docente e discente è presente il massimo grado di individualizzazione e personalizzazione della didattica e questo, come dimostrano le ricerche, a partire da quelle sul *Mastery Learning* (Bloom, 1971), incrementa significativamente qualità e quantità degli apprendimenti. La scuola di massa, pur presentando due innegabili vantaggi, vale a dire la garanzia del diritto allo studio per tutti, anche delle persone con disabilità (art. 34 e 38 Costituzione Italiana), e l'incremento significativo degli apprendimenti sociali rispetto al rapporto individuale ha, per così dire, creato e aperto al problema dell'inclusione delle minoranze e in particolar modo delle *neurominoranze*. Affinché non si verifichi quella che Joi Ito (2018) ha definito "dittatura educativa del neurotipico" è necessario recuperare gli effetti positivi del rapporto uno a uno docente/discente, senza però negare l'apprendimento di massa e dunque sociale. Per far questo si rende necessaria una pedagogia della neurodiversità (Cadavero & Salerni, 2022). Campo di studi che si pone l'obiettivo di analizzare in modo sistematico come la neurodiversità influisca sui processi di apprendimento-insegnamento e di conseguenza sulla Qualità della Vita (Schalock, Verdugo & Braddock, 2002).

² In questo contributo, per garantire una maggiore leggibilità per tutti e per ciascuno, si è scelto di utilizzare il maschile sovraesteso per indicare ogni persona indipendentemente dal genere di appartenenza e senza alcun intento discriminatorio.

2. I 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità

Il linguaggio scelto per esprimere le buone prassi è quello teologico senza alcun fanatismo di sorta. Nello specifico abbiamo rivisitato i 10 Comandamenti dell'Antico Testamento in modo da esprimere 10 *assiomi* fondamentali che, riprendendo la letteratura, favoriscano la “convivenza delle differenze” (Acanfora, 2022). Questa scelta è stata fatta poiché il linguaggio teologico consente, per la sua natura prescrittiva, nonché per la sua indiscussa rilevanza in ambito culturale italiano, di condensare i principi etici ed esprimerli in un modo che sia comprensibile per tutti e per ciascuno³. Di seguito presentiamo i 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità giustificando sulla base della letteratura e delle ricerche il senso della loro formulazione.

I. *Avrai altri io all'infuori di te*

Questo comandamento invita gli insegnanti a riconoscere e accettare la propria variabilità neurologica e quella degli altri, evitando di omologare gli studenti o di imporre loro un modo unico di essere. L'insegnante che “abbraccia la neurodiversità” (Armstrong, 2015), intesa come sottoinsieme del concetto di biodiversità (Singer, 2017), decostruisce l'idea di un “cablaggio cognitivo” normale o unico (Blume, 1997) e riformula la sua didattica basandosi sui punti di forza e di debolezza degli allievi anziché sui loro deficit (Armstrong, 2012). Inoltre, quell'insegnante ha l'opportunità di esercitare la *self-advocacy* in classe, fungendo da modello positivo per gli allievi e migliorando il rapporto con l'ambiente scolastico, arricchendolo di un'ottica intersezionale (Sarchet, 2023). Per rispettare il comandamento, gli insegnanti devono formarsi e informarsi sulle neurodivergenze che costituiscono la neurodiversità (Griffiths, 2020), esplorando le proprie caratteristiche cognitive e usando strumenti di screening⁴. Un altro suggerimento è provare a “togliersi la maschera” (Belcher, 2023) in classe e aiutare gli allievi a fare lo stesso.

II. *Non etichettare le condizioni invano*

Questo comandamento sconsiglia agli insegnanti di usare le etichette diagnostiche come un modo per definire o limitare gli studenti, ma come uno strumento per comprendere e supportare le loro esigenze e i loro punti di forza. Tutto ciò vale per gli studenti con disabilità certificata, diagnosi formali, Bisogni Educativi Speciali o in virtù di un semplice autoriconoscimento della propria condizione. Le etichette sono importanti perché possono essere utili in contesti scientifici, terapeutici, pedagogici e amministrativi (Werkhoven, Anderson, & Robeyns, 2022). Una conoscenza precisa delle etichette aiuta gli insegnanti a capire i comportamenti degli allievi (Nah & Tan, 2021) e a connettersi meglio ai trattamenti terapeutici (Ohan et al., 2011). Tuttavia, le etichette diagnostiche omnicomprensive, in sospeso o che tardano ad arrivare, possono influenzare negativamente le valutazioni accademiche, comportamentali e personali degli studenti (Franz et al., 2023). Il punto non è *se usare* le etichette ma

³ Siamo altresì consapevoli che il linguaggio teologico possa essere considerato da qualcuno in modo avversivo e possa risultare nella forma antiquato da un punto di vista comunicativo a chi si occupa prevalentemente di scienza e di queste tematiche. In questo senso quanto scritto non è certamente concepito allo scopo di essere inteso come regola o ricetta, quanto piuttosto come uno spunto critico per lavorare sui propri valori nell'ottica della convivenza delle (neuro)differenze. Si tratta di regole sicure ed ecologiche che possono favorire il confronto e il pensiero democratico. Qualora, nonostante quanto specificato, reputiate che la forma utilizzata possa causarvi emozioni e sensazioni negative, poiché in contrasto coi vostri valori e le vostre aspettative, siete ovviamente liberi di non proseguire oltre nella lettura.

⁴ Sul sito <https://www.neuroscapes.org/> si trova un'ampia selezione di strumenti di screening per le varie condizioni di neurodivergenza, test totalmente gratuiti previa registrazione.

come usarle. Il comandamento suggerisce di avvalersi delle etichette diagnostiche come strumenti euristici per progettare e tarare la valutazione e l'azione didattica secondo la *strength-based education* (Lopez & Luiss, 2009), senza che esse diventino “né una scusa, né un'accusa” (Vagni, 2015) per gli studenti o per gli insegnanti, ma una guida e un punto di partenza (e mai di arrivo) per l'azione educativa.

III. Ricordati di valorizzare le “teste”⁵

Questo comandamento ricorda agli insegnanti l'importanza di rispettare e celebrare la diversità dei funzionamenti cognitivi e dei modi di apprendere degli studenti, senza giudicare o svalutare le differenze individuali. Le diverse condizioni neurologiche sono ugualmente importanti all'interno della diversità umana (Kapp et al., 2013) e alcune forme di neurodivergenza mostrano delle caratteristiche e dei pattern evolutivamente avanzati (Falk & Schofield, 2022). Neurodivergenze come l'autismo o l'ADHD portano con sé talenti e abilità necessari all'umanità (Armstrong, 2010), ma spesso sono penalizzate da un modello medico, patologizzante e abilista nella scuola (Baker, 2023). Questo comandamento considera la neurodiversità un vantaggio competitivo, un'opportunità in ambito lavorativo (Austin & Pisano, 2017), un valore e un bene per la specie umana che gli insegnanti devono preservare, celebrare, coltivare e valorizzare. Un suggerimento agli insegnanti è integrare i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL)⁶ nella propria didattica (Ross, 2019), fornendo agli studenti diverse opzioni per acquisire, esprimere ed essere motivati alla conoscenza. Un altro suggerimento è ridurre le interferenze durante le performance per permettere a tutti di esprimere il proprio potenziale (Ellis, Kirby & Osborne, in press).

IV. Collabora con i padri e con le madri⁷

Questo comandamento suggerisce agli insegnanti di coinvolgere attivamente genitori e famiglie nel processo educativo, favorendo una relazione di fiducia e di dialogo tra scuola e casa. Si tratta di una collaborazione che coinvolge anche altre figure della famiglia allargata, che possono svolgere il ruolo di padri o madri. I genitori sono spesso i maggiori esperti dei loro figli poiché “nessuno ha la visione, la sensibilità o l'abilità di percepire le sfumature del comportamento di un bambino quanto un suo genitore” (Prizant, 2018, p. 115). La loro partecipazione è indispensabile per l'inclusione scolastica attraverso il PEI o il PDP. La ricerca ha evidenziato che il coinvolgimento dei genitori di alunni neurodivergenti porta benefici sulla loro soddisfazione, sul comportamento degli alunni, sulla qualità di vita familiare e sullo stress (Li & Burke, 2023). Allo stesso tempo, la ricerca ha mostrato che il grado di rischio di disturbi dello sviluppo e la storia familiare di accesso ai servizi condizionano il coinvolgimento della famiglia e la qualità delle relazioni genitori-insegnanti (Garbacz, McIntyre & Santiago, 2016). Un altro elemento è la collaborazione “con chi sale sulla giostra” (Prizant, 2018), ovvero con i terapeuti, gli educatori e gli operatori che accompagnano l'alunno neurodivergente nel

⁵ Inizialmente proposto nella formulazione *ricordati di santificare le teste*, a seguito della somministrazione del questionario è stato scelto il termine più neutro *valorizzare* suggerito da alcuni rispondenti.

⁶ L'*Universal Design for Learning* consta in “un insieme di principi, Linee guida e schede di verifica per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità per apprendere e forniscono un modello per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali e valutazioni che valgono per tutti gli alunni” (Savia, 2016, p. 23).

⁷ Inizialmente proposto nella formulazione *collabora con il padre e la madre*, a seguito della somministrazione del questionario è stato scelto di indicare *padri* e *madri* al plurale, poiché maggiormente atto a indicare anche coppie genitoriali non tradizionali.

suo sviluppo personale. La collaborazione è essenziale per l'efficacia e l'efficienza dell'intervento terapeutico e per la generalizzazione degli apprendimenti in tutti i contesti di vita. Il comandamento propone una logica collaborativa transdisciplinare e transistituzionale, in linea con il modello bio-psico-sociale e normata dal Progetto di Vita (L. 328/2000, art.14) per gli alunni con disabilità. Due i suggerimenti per gli insegnanti: favorire una comunicazione aperta e onesta con i genitori e organizzare incontri frequenti, formali e informali, con chi sale sulla giostra, per concordare strategie comuni ed evitare l'incoerenza educativa.

V. *Non uccidere la motivazione*

Questo comandamento esorta gli insegnanti a favorire la motivazione degli studenti ad apprendere e a implementare il loro sviluppo personale. La motivazione è fondamentale per ogni apprendimento e si collega al terzo principio dell'UDL: "fornire molteplici forme di coinvolgimento, per dare agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere" (Savia, 2016, p. 23). Fin dall'età prescolare è necessario motivare gli allievi a imparare a imparare (Vivanti & Salomone, 2016). Altresì vanno valorizzati gli interessi (anche speciali) degli studenti per le attività che li appassionano, in linea con la pedagogia attiva, e va favorita la motivazione intrinseca all'apprendimento, evitando la didattica frontale. Un altro aspetto importante è la personalizzazione e l'individualizzazione degli obiettivi del curriculum di studi, per motivare alunni con disabilità intellettiva, con Alto Potenziale Cognitivo (APC), i plusdotati e con doppia eccezionalità (2E), che spesso si annoiano e non esprimono il loro potenziale con i curricula standard (Little, 2012). Infine, va curato il funzionamento esecutivo degli alunni, soprattutto la regolazione emotiva, che può ostacolare l'apprendimento degli alunni a sviluppo tipico e atipico. Pertanto, è bene non basare la didattica su un alunno (neuro)tipico inesistente, ma considerare le (neuro)differenze individuali, per non ridurre la motivazione degli alunni. Un suggerimento può essere quello di usare i principi e le tecniche dell'*Applied Behavior Analysis* (ABA)⁸ in particolare considerando in modo sistematico tanto gli antecedenti che le conseguenze del comportamento degli alunni all'interno del formato ABC dell'apprendimento⁹ nonché i principi e le tecniche dell'educazione cognitivo-affettiva (Moscone & Vagni, 2013) in modo da favorire l'autoregolazione, il senso di autoefficacia e, in ultima istanza, proprio la motivazione all'apprendimento.

VI. *Non commettere atti di saccenteria*¹⁰

Questo comandamento stimola gli insegnanti a impegnarsi costantemente e investire risorse nella loro formazione e nel loro aggiornamento. Essere professionisti riflessivi e critici è una competenza chiave, così come non smettere mai di imparare e affrontare le sfide della neurodiversità nei contesti educativi (Aguilar, Melero & Perabá, 2020). Il comandamento implica anche un'analisi sistemica delle possibilità e delle proposte di formazione sulla neurodiversità, spesso carenti o inadeguate

⁸ In questa sede ci si riferisce all'ABA in quanto applicazione sistematica dei principi comportamentali individuati dalla scienza che studia il comportamento e le leggi che lo regolano (Cooper, Heron & Heward, 2020).

⁹ In tale ciclo istruttoria la A sta per *antecedent* e rappresenta quell'insieme di stimoli discriminativi che elicitano un determinato comportamento sulla base tanto di stimoli interni quanto di esperienze passate. La B sta per *behavior* che si presuppone abbia sempre una funzione. La C infine sta per *consequence* ed è tutto ciò che segue il comportamento e che permette di rinforzarlo o di estinguerlo.

¹⁰ Inizialmente proposto nella formulazione *non commettere saccenteria*, a seguito della somministrazione del questionario è stato aggiunto *atti di* poiché risultasse più simile alla formulazione *non commettere atti impuri*.

(Lessner Listiakova & Preece, 2020). Sono necessarie strategie e competenze adeguate per insegnare a persone con disabilità, spesso mancanti negli insegnanti curricolari e delegate agli insegnanti di sostegno¹¹ (Gómez-Marí, Sanz-Cervera, & Tárraga-Mínguez, 2021). Esistono però programmi *evidence-based* e *teacher-led* che supportano gli insegnanti nella formazione e nell'educazione alla neurodiversità [come il Learning About Neurodiversity at School (LEANS), Università di Edimburgo per la scuola primaria (Alcorn et al., 2023)]. In sintesi, gli insegnanti devono sapere essere esperti dei processi di apprendimento-insegnamento, non solo per il loro sapere (titoli e specializzazioni richiesti), ma anche per il loro saper fare. A ciò si aggiunge la necessità di un atteggiamento critico, riflessivo e socratico, rispetto alle proprie conoscenze ed esperienze, per accettare la complessità della neurodiversità dei propri alunni.

VII. *Non escludere*¹²

Questo comandamento allerta gli insegnanti sull'importanza di prevenire e contrastare, in sé stessi e negli altri, qualsiasi forma di bullismo, violenza ed esclusione sociale perpetrata nei confronti di chi sente, pensa e agisce diversamente dalla maggioranza. La scuola dovrebbe essere un modello di inclusione e di convivenza delle differenze per la società (Dewey, 1899), riconoscendo e abbracciando la (neuro)diversità (Stride, 2020). Spesso gli alunni neurodivergenti non sono identificati precocemente e sono esclusi per: il loro comportamento, il loro pensiero e il loro sentire, diversi dalla maggioranza neurotipica. Gli appartenenti a tali neurominoranze, circa il 20-25% della popolazione (ivi), sono bollati come ingestibili e maleducati da insegnanti e compagni, e anche una diagnosi clinica (spesso tardiva o assente) non li protegge dall'esclusione e dalla discriminazione negativa. Le ricerche suggeriscono di discriminare positivamente, identificando e affrontando i bisogni educativi legati alla variabilità neurologica, prima che l'alunno inizi un percorso clinico, per ridurre il rischio di esclusione scolastica a tutti i livelli di istruzione (Chapman, 2023). Applicare una pedagogia compassionevole aiuterebbe ad alleviare l'angoscia degli studenti, sfruttare i loro punti di forza, aumentare il loro senso di competenza e implementare i principi dell'UDL (Hamilton & Petty, 2023). Adottare pratiche neuroaffermative (Wilson & Dallman, 2024) aiuterebbe a promuovere l'autostima, la motivazione e il benessere degli studenti, utilizzando strategie didattiche efficaci e inclusive, come l'apprendimento esperienziale, cooperativo, emotivo e multisensoriale. Un suggerimento è lavorare con l'intera classe per insegnare strategie sociali ecologicamente valide ed *evidence based* (Laugeson, 2013) e promuovere un atteggiamento assertivo nel gestire i conflitti tra le (neuro)differenze.

¹¹ Recentemente per superare la dicotomia tra insegnamento curricolare e di sostegno è stata avanzata la discutibile proposta di legge "Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado" che prevede l'applicazione sistematica del *co-teaching* (Ianes & Cramerotti, 2015) ovvero docenti incaricati sui posti comuni effettueranno parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre docenti con incarico su posto di sostegno effettueranno parte del loro orario su posto comune.

¹² Inizialmente proposto nella formulazione *non discriminare*, a seguito della somministrazione del questionario è stato scelto il termine più neutro *escludere*, poiché la formulazione originale non teneva conto dell'esistenza della discriminazione positiva.

VIII. Non predicare falsa equità e uguaglianza¹³

Questo comandamento avverte gli insegnanti di perseguire tanto l'uguaglianza che l'equità in modo fattuale e non nominale adoperandosi per personalizzare e individualizzare la propria didattica e sviluppare sostegni e supporti necessari che consentano a tutti e a ciascuno di raggiungere la migliore Qualità di Vita possibile. Uguaglianza ed equità sono due concetti complessi e interdipendenti nel campo dell'educazione (Espinoza, 2007) e gli insegnanti devono conoscerli bene per basare su di essi la loro azione educativa. L'adozione come valore di riferimento esclusivamente dell'uno o dell'altro può minare la capacità di un insegnante di perseguire una reale convivenza delle differenze. Ellis, Kirby e Osborne (in press) definiscono l'uguaglianza come "il diritto di diversi gruppi di persone ad avere status, diritti e opportunità simili e a ricevere lo stesso trattamento" in linea con la prima parte del modello di Espinoza (2007, pp. 351-353) e cioè con i concetti di "uguaglianza di opportunità", "uguaglianza per tutti" e "uguaglianza media tra i gruppi sociali". Gli studiosi suggeriscono poi di spostare l'attenzione dall'uguaglianza all'equità applicando i principi dell'UDL. L'equità è da loro definita come "la situazione in cui ognuno viene trattato in base alle proprie esigenze specifiche e non allo stesso modo degli altri gruppi" in linea con la seconda parte del modello di Espinoza (ibidem) e cioè con i concetti di "equità per uguali bisogni", "equità per uguali potenzialità" e "equità per uguali risultati". In sintesi, la pedagogia della neurodiversità mira a trovare un equilibrio tra uguaglianza, equità ed eccellenza (Hornby, 2020) e ciò può avvenire applicando i principi dell'UDL.

L'ottavo comandamento avverte gli insegnanti che un pensiero omologante e normativo, basato su una falsa uguaglianza e una falsa equità, può generare esclusione e discriminazione negativa. Gli insegnanti devono quindi essere flessibili e personalizzare e individualizzare gli apprendimenti per tutti e per ciascuno.

IX. Non desiderare la tipicità degli altri

Questo comandamento consiglia agli insegnanti di evitare qualsiasi forma di omologazione e di normalizzazione. Il fine dell'educazione non deve essere infatti avvicinare a una unica e sola norma, ma favorire e assecondare negli studenti norme plurime del neurosviluppo. L'educazione dovrebbe *tirare fuori* le specificità individuali, in linea con il paradigma della neurodiversità. La Pedagogia Culturalmente Rilevante (Ladson-Billings, 1995) è vista come una "pratica che valorizza la diversità nell'educazione" (Shmulsky, Gobbo & Vitt, 2022, p. 682) e, da una prospettiva post-strutturalista, riconosce la neurodiversità come un insieme di neuroculture. Ogni neurodivergenza, minoritaria ma con diritto alla protezione e al rispetto, non deve essere omologata alla cultura maggioritaria, specialmente in ambito scolastico. La scuola dovrebbe essere un agente di cambiamento per una società più neuroinclusiva, impegnandosi a "creare ambienti inclusivi per i requisiti cognitivi di tutti" (Dark, 2024). In conclusione, si sottolinea l'importanza sociologica della neurodiversità e della convivenza positiva tra diverse neurodivergenze. Si consiglia agli insegnanti di creare ambienti di apprendimento neuroinclusivi, sicuri e supportivi, dove gli alunni possano esprimere la propria neurodiversità e sviluppare i propri punti di forza senza timore di giudizio o esclusione. Un suggerimento finale è creare a scuola ambienti che siano un "dietro le quinte" anziché un "palcoscenico" (Goffman, 1969), luoghi dove ogni alunno, appartenente o meno a un determinato

¹³ Inizialmente proposto nella formulazione *non predicare falsa uguaglianza*, a seguito della somministrazione del questionario è stato incluso anche il termine *equità*, poiché numerosi *stakeholder* hanno fatto notare come tanto un'uguaglianza nominale quanto un'equità nominale siano dannose rispetto a un'effettiva convivenza delle differenze.

neurotipo¹⁴, possa vivere la propria neurodiversità ed essere supportato nello sviluppo del proprio neuroprofilo¹⁵.

X. *Non desiderare la dipendenza degli altri*

L'ultimo comandamento incoraggia gli insegnanti a promuovere l'autonomia e l'indipendenza degli studenti favorendo il più possibile la loro autodeterminazione e il loro senso di autoefficacia.

La *Self-determination Theory* (Deci & Ryan, 1985) evidenzia l'importanza di soddisfare i tre bisogni psicologici di base per il benessere individuale: competenza, autonomia e relazione. L'autonomia degli studenti è cruciale per influenzare positivamente la società (Freire, 2014), e l'insegnante, come mediatore dell'apprendimento, deve focalizzarsi su competenze (meta)cognitive, emotive e comportamentali che rendano lo studente un cittadino attivo e autodeterminato. Si raccomanda agli insegnanti di lasciare spazio all'autodeterminazione degli studenti, coinvolgendoli nel processo decisionale e adattando l'insegnamento alla loro zona di sviluppo prossimale, utilizzando strategie di *prompt fading* (MacDuff et al., 2001) e *scaffolding* (Van De Pol et al., 2010) per rafforzare la loro libertà e il loro senso di autoefficacia.

3. Obiettivo e domande di ricerca

Obiettivo generale della ricerca è stato quello di esplorare, riflettere ed enunciare alcuni principi etici e strategie che i professionisti dell'educazione possono adottare e far propri per favorire, non semplicemente una mera inclusione nominale, ma piuttosto, una vera e propria convivenza delle differenze all'interno dei contesti scolastici e dunque dei processi di insegnamento-apprendimento.

Le nostre domande di ricerca sono state pertanto le seguenti:

1. Qual è il grado di accordo degli *stakeholder*¹⁶ rispetto ai dieci comandamenti?
2. Quali sono le opinioni e i suggerimenti dati dagli *stakeholder* agli insegnanti/educatori in merito al tema della convivenza delle differenze nei contesti educativi?

Per rispondere alle domande di ricerca è stato costruito e messo a punto, con il supporto diretto degli *stakeholder*, un questionario da somministrare in forma anonima, abbracciando l'idea della ricerca partecipata.

4. Lo strumento e la sua diffusione

I partecipanti al nostro studio sono stati reclutati sulla base della loro disponibilità. Si tratta di un campione a valanga, non probabilistico. Il questionario creato con Google Moduli è stato disseminato sui gruppi e sulle pagine dedicate ai temi dell'educazione e dell'insegnamento, nonché all'*advocacy* delle persone neurodivergenti all'interno dei principali social network, ed è rimasto attivo dal 20 gennaio all'11 febbraio 2024 (in totale le risposte raccolte sono 106).

Il questionario è composto da cinque sezioni:

¹⁴ Per *neurotipo* si intendono "neurotratti e descrittori comportamentali che sono stati raggruppati a fini diagnostici. Per esempio, autismo, ADHD, dislessia e disprassia sono tutti neurotipi all'interno della neurodiversità" (Dark, 2024).

¹⁵ Con *neuroprofilo* qui ci si riferisce "ai diversi tratti di elaborazione cognitiva che, nel loro insieme, definiscono i punti di forza e di debolezza di una persona" (Dark, 2024).

¹⁶ Termine inglese ormai entrato nel gergo comune e traducibile con *portatore d'interesse*. Nel caso del presente contributo sono considerati *stakeholder* tanto professionisti come insegnanti, educatori e clinici quanto genitori (sia di persone neurodivergenti sia neurotipiche) e persone neurodivergenti più in generale.

1. sezione *introduttiva*, in cui sono chiariti gli scopi della ricerca ed enunciati i 10 comandamenti della pedagogia della neurodiversità;
2. sezione *socio-anagrafica*, in cui si richiedono informazioni quali: età dei partecipanti, tipologia del rispondente (studente, insegnante curriculare e di sostegno, genitore di persona neurotipica, genitore di persona neurodivergente, neurodivergente, professionista dell'educazione, ricercatore, professionista clinico, altro), specificare se ci si dichiara "persona neurodivergente", "persona neurotipica" oppure "preferisco non specificare";
3. sezione in cui esprimere il grado di *accordo/disaccordo* con i 10 comandamenti utilizzando la scala Likert a cinque passi, da "completamente d'accordo" a "completamente in disaccordo";
4. sezione in cui si richiede di *reformulare l'enunciazione* di ogni comandamento sulla base delle proprie inclinazioni e percezioni;
5. sezione in cui è richiesto di esprimere un *suggerimento* e/o una *strategia* per gli insegnanti che operano nei contesti educativi.

5. Analisi dei dati

Nel contributo presentiamo un quadro generale dei risultati emersi dalle risposte date al questionario dai 106 rispondenti. Il 70% ha un'età compresa tra i 42 anni fino a più di 65 anni, mentre il restante 30% ha tra i 18 e i 42 anni. Un rispondente su quattro è un genitore o un familiare di persona neurodivergente (23,6%), mentre un rispondente su tre è un insegnante curriculare (19,8%) o un'insegnante di sostegno (16%). È interessante notare le risposte alla domanda in cui i partecipanti dovevano dichiarare di ritenersi una persona "neurodivergente", "neurotipica" oppure se preferivano non specificare: il 48% dichiara di essere neurotipica e ben il 35% di essere neurodivergente. La maggior parte di questi ultimi non appartiene alla tipologia di rispondenti dei portatori di interesse, bensì ai familiari di persone neurodivergenti e agli insegnanti curricolari. È interessante notare inoltre che il 17% (V.A.=18) dei partecipanti ha preferito non specificare il proprio status e di questi la metà è insegnante curriculare (V.A.= 9). Rispetto al grado di accordo/disaccordo con i comandamenti è interessante sottolineare il totale accordo da parte della maggior parte dei rispondenti. In particolare, la percentuale di rispondenti che esprime il massimo accordo va da un minimo di 77,4% nel primo comandamento a un massimo di 91,5% nell'ottavo comandamento, in cui si fa riferimento al tema dell'equità. Il disaccordo per i comandamenti risulta comunque bassissimo: il comandamento con la percentuale più alta di una qualche forma di disaccordo, seppure bassissima, è il primo con il 5,6% (V.A.= 6). Relativamente alla sezione del Questionario in cui si chiede di fornire un suggerimento agli insegnanti per favorire la convivenza delle differenze è stata condotta un'analisi tematica riflessiva triangolata¹⁷ delle risposte date su tutti i comandamenti con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006) che ha fatto emergere categorie e sottocategorie, a ognuna delle quali è stata attribuita una etichetta e individuate le relative occorrenze¹⁸.

¹⁷ L'analisi delle risposte è stata effettuata prima singolarmente da ogni codificatore (gli autori di questo contributo), a partire da una lettura integrale di tutti i testi. Successivamente, ogni codificatore ha messo a punto un suo modello categoriale, composto da codici e relativi temi. Infine, sono stati confrontati i modelli categoriali dei singoli codificatori per ottenere un unico modello categoriale condiviso.

¹⁸ L'analisi è stata computer assistita tramite il Software MaxQda (Version MAXQDA Analytics Pro 2020)

6. I temi e le categorie emerse

L'analisi tematica ha condotto a un modello categoriale che vede emergere 6 temi principali descritti da diversi codici (Tabella 1)¹⁹. Di seguito riportiamo per ogni tema la definizione e un segmento di testo che riteniamo rappresentativo dello stesso.

1. *Competenze trasversali dell'insegnante*, i cui codici suggeriscono le competenze che dovrebbe sviluppare un insegnante per assicurare una migliore qualità del lavoro e favorire la convivenza delle differenze nei contesti educativi, il rispetto e l'inclusione delle neurodiversità, come espresso da R35: *“Acquisire la "riflessività" come punto di partenza della propria professionalità”*²⁰;
2. *Il rapporto con la famiglia*, i cui codici suggeriscono l'importanza di instaurare un rapporto di collaborazione e dialogo con la famiglia per favorire il percorso di sviluppo, come enunciato da R17: *“È importantissimo accogliere la famiglia e condividere le conoscenze, ognuno dal proprio ruolo, in modo da procedere nell'avventura della crescita e dello sviluppo”* e di rendere la famiglia attiva nel processo di crescita e di sviluppo, considerandola una vera e propria risorsa, come riporta R50: *“La famiglia è una risorsa importante non solo per comprendere meglio il funzionamento della persona in un contesto di comfort, ma anche come opportunità perché vi sia continuità di progetto, obiettivi e strategie tra i diversi contesti”*;
3. *Strategie per promuovere l'apprendimento*, i cui codici suggeriscono gli interventi che gli insegnanti dovrebbero mettere in atto, come espresso da R55: *“L'obiettivo principale è quello di promuovere l'autonomia del ragazzo essere il suo trampolino verso lo sviluppo delle sue potenzialità E renderlo indipendente dalla figura di riferimento, bisogna potenziare le sue autonomie [...]”*;
4. *Valori e relativi atteggiamenti nei confronti della conoscenza*, i cui codici suggeriscono gli approcci epistemologici che gli insegnanti dovrebbero possedere per promuovere la convivenza delle differenze, come enunciato da R3: *“Migliorarsi continuamente, formarsi, ammettere i propri errori didattici cercando di non commetterli più”*;
5. *Strategie per una didattica inclusiva*, i cui codici suggeriscono le strategie che consentono di individualizzare e personalizzare i percorsi didattici, come afferma R55: *“Si dovrebbe fare maggiore attenzione all'individualizzazione della didattica. Menti diverse non apprendono nella medesima maniera. Sarebbe auspicabile una didattica meno standardizzata e maggiormente calzante sullo studente”*;
6. *Disposizioni nei confronti della neurodiversità*, i cui codici suggeriscono come riconoscere, valorizzare e integrare la diversità, come enunciato da R33: *“Tenere aperta la porta alla diversità che incontrano negli altri, evitando reazioni di rifiuto con conseguenti tentativi di 'plasmare' il neurodiverso rendendolo simile a quello che credono "neurogiusto" e cercare di riconoscere la parte neurodiversa che comunque anche solo minimamente è in ognuno di noi, senza temerla e ostracizzarla”*.

Tabella 1. Modello categoriale

Tema	Codici	V.A.
1. Competenze trasversali dell'insegnante	Riflettere, ripensare, interrogarsi sulla propria pratica educativa	24
	Essere umili	18

¹⁹ Per la lettura dei dati riportati in tabella è importante sottolineare che un segmento di testo può esprimere diversi significati e quindi appartenere a più codici.

²⁰ Essendo i questionari anonimi, a ognuna delle risposte è stato assegnato un codice alfanumerico.

	Assenza di pregiudizi e stereotipi	18
	Comprensione dell'altro	15
	Apertura/flessibilità mentale	15
	Mettersi in discussione	11
	Saper osservare	11
	Saper ascoltare	11
	Essere presenti nella situazione	6
	Essere coerenti	6
	Essere creativi	5
	Confrontarsi	3
	Pensare positivo	1
2. Rapporto con la famiglia	Collaborare con la famiglia	39
	Comprendere il punto di vista dei genitori	16
	Considerare i genitori una risorsa	15
	Fare rete tra scuola e famiglia	14
	Favorire il dialogo con i genitori	8
	Instaurare alleanza educativa con la famiglia	7
	Prevedere momenti formativi per i genitori	1
3. Strategie per promuovere l'apprendimento	Sostenere autonomia, autodeterminazione, autoefficacia	65
	Sostenere la motivazione	32
	Favorire inclinazioni personali	14
	Sostenere e promuovere l'autostima	12
	Partire dagli interessi degli studenti	8
	Essere sostegno e guida	7
	Valorizzare il processo e non il prodotto	3
	Stimolare il pensiero divergente	3
	Stimolare la curiosità	3
	Rendere gli studenti partecipanti attivi del processo educativo	3
4. Valori e atteggiamenti nei confronti della conoscenza	Formarsi e aggiornarsi continuamente	47
	Sapere di non sapere	11
	Ammettere e accettare l'errore	4
	Apprendere insegnando	2
	Imparare dall'esperienza	2
5. Strategie per una didattica inclusiva	Personalizzare e individualizzare la didattica	54
	Prevenire bullismo, discriminazione e tendenza all'abilismo	43
	Non omologare	31
	Perseguire equità e non "uguaglianza"	30
	Tirare fuori le potenzialità di ciascuno	25
	Non giudicare	17
	Favorire contesti di apprendimento inclusivi	12
	Dare a tutti il tempo di apprendere	9
	Creare clima collaborativo	4
	Prevedere educazione cognitivo-affettiva	1
	Evitare un'educazione depositaria	1
6. Disposizioni nei confronti della neurodiversità	Valorizzare la diversità e l'unicità di ogni persona	76
	Andare oltre l'etichetta diagnostica	45

	Rispettare e riconoscere la diversità	45
	Riconoscere e accogliere l'altro	27
	Riconoscere che esistono diversi modi di apprendere	24
	Armonizzare e integrare le differenze nel gruppo	16
	Considerare il punto di vista dell'altro come un'opportunità	14
	Insegnare a comprendere e a rispettare l'altro	11
	Non esiste un'unica normalità	11
	Cogliere i punti di forza dell'altro	10
	Non stigmatizzare la diversità	2
	Riconoscere la neurodiversità di ognuno	2
	Non temere la neurodiversità	2

7. Conclusioni: riflessioni e prospettive

Una lettura generale dell'analisi tematica ci ha permesso di confrontare i 10 comandamenti con le categorie emerse dalle risposte aperte, al fine di avere una prima mappatura sulle preferenze espresse dai partecipanti rispetto al tema in esame. Dal modello categoriale emergono temi e codici che riprendono e approfondiscono, a diversi livelli, i 10 comandamenti. In particolare, per ognuno dei 6 temi è stato possibile individuare il codice più rappresentativo e confrontarlo con il contenuto delle enunciazioni dei comandamenti, per valutare coerenza e grado di concordanza in termini di significati espressi. In questa sede, per ragioni di spazio, esaminiamo solo alcuni di questi confronti. Per esempio, rispetto al terzo tema, *Strategie per promuovere l'apprendimento*, il codice trainante è risultato “*Sostenere autonomia, autodeterminazione, autoefficacia*” riscontrato in 65 risposte. Tale codice riprende quanto espresso nel X comandamento, suggerendo agli insegnanti di promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione degli studenti per favorire il loro senso di autoefficacia, come ci sembra ben esprima l'affermazione data da R32: “*Fornire i mezzi perché i propri studenti si realizzino da sé, il famoso motto montessoriano "aiutami a fare da solo"*”.

Relativamente al sesto tema *Disposizioni nei confronti della neurodiversità* il codice che riscontra il maggior numero di occorrenze è “*Valorizzare la diversità e l'unicità di ogni persona*” (V.A.= 76). I rispondenti, riprendendo quanto espresso nel I e nel III comandamento, invitano gli insegnanti a riconoscere e valorizzare la diversità, rispettando l'unicità della persona e accettando la pluralità del funzionamento di ciascuno, come sostiene R16: “*Riconoscere e accogliere le diverse unicità di ogni studente con umiltà e competenza*”. In riferimento al tema relativo alle *Strategie per una didattica inclusiva*, il codice con la frequenza maggiore è “*Personalizzare e individualizzare la didattica*” (V.A.= 54). Il codice riprende quanto esplicitato nell'VIII comandamento, suggerendo a insegnanti ed educatori di adoperarsi per personalizzare e individualizzare i loro interventi didattici e sviluppare sostegni e supporti in un'ottica di equità, come ci sembra sia espresso da R28: “*Le scelte vanno personalizzate per il benessere dell'alunno e che fare le stesse cose degli altri non è spesso adatto a raggiungere questo scopo*”. Il lavoro di ricerca presentato in queste pagine, come abbiamo detto, è nato con l'obiettivo di contribuire a diffondere una cultura della neurodiversità per realizzare la migliore Qualità della Vita di tutti e di ciascuno, e non solo delle persone con disabilità²¹. Riteniamo

²¹ Il modello della Qualità della Vita identifica otto domini fondamentali: benessere fisico, benessere materiale, benessere emozionale, autodeterminazione, sviluppo personale, relazioni interpersonali, inclusione sociale, diritti ed *empowerment* (Schalock, Verdugo & Braddock, 2002).

pertanto necessario prestare attenzione ai suggerimenti raccolti dai rispondenti al Questionario per favorire una didattica democratica, universale, a misura di ciascun allievo, facendo in modo che i comandamenti non siano solo enunciati formali, precetti da rispettare asetticamente, ma valori che ogni professionista dell'educazione dovrebbe effettivamente sentire, impegnandosi per realizzarli con azioni concrete tese a personalizzare e individualizzare la didattica. Per abbracciare la diversità e aiutare al meglio i propri allievi, risulta evidente dai dati raccolti, quanto sia necessario avere un atteggiamento scientifico, critico, aperto e rispettoso che si concretizza attraverso lo studio e la formazione continua, il confronto e la collaborazione con chi “sale sulla giostra”, oltre che con i genitori e le famiglie, così come con le tante figure che ruotano intorno allo studente posto nel continuum della variabilità neurologica, al fine di superare stereotipi, pregiudizi e false credenze e poter portare avanti interventi efficaci atti a favorire la convivenza delle differenze combattendo ogni discriminazione. La diversità è infatti un valore e un bene necessario per la specie umana da valorizzare a partire dalla scuola, che va riconosciuto negli altri, e perché no, anche in noi stessi. Come sostiene Prizant siamo infatti tutti “unicamente umani”.

Riferimenti Bibliografici:

- Acanfora, F. (2022). *Il lavoro oltre l'idea di inclusione*. Roma: Luiss University Press.
- Alcorn, A. M., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D., & Fletcher-Watson, S. (2023). *Learning About Neurodiversity at School (LEANS): Evaluation of the LEANS resource pack in mainstream primary schools*.
- Aguilar, P. A., Melero, C. F., & Perabá, C. M. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88-97.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: Embracing neurodiversity. *AMA journal of ethics*, 17(4), 348-352.
- Austin, R. D., & Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a competitive advantage. *Harvard Business Review*, 95(3), 96-103.
- Baker, D. (2023). *From Pathology to Neurodiversity: An Exploration of School Design to Promote the Achievement of All Learners* (Doctoral dissertation, Johns Hopkins University).
- Belcher, H. (2023). *Togliersi la maschera: Esercizi pratici per imparare a comprendere e limitare gli effetti negativi del camuffamento autistico*. Edizioni LSWR.
- Blume, H. (1997). L'Autismo & Internet» o «è il cablaggio, stupido, tr. it. in Valtellina, E. (2020) (a cura di). L'autismo oltre lo sguardo medico, *I Critical Autism Studies*, Vol. 1, Trento. Edizioni Erickson, pp. 29-43.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77.
- Cadavero, M., & Salerni, A. (2022). Per una Pedagogia della Neurodiversità. *I problemi della pedagogia*, 68(2), 285-308.

- Chapman, E. (2023). *Preventing Unmet Need from Leading to School Exclusion: Empowering Schools to Identify Neurodiversity Earlier* (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson UK
- Dark, J. (2024). Eight principles of neuro-inclusion; an autistic perspective on innovating inclusive research methods. *Frontiers in Psychology, 15*, 1326536.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellis, P., Kirby, A., & Osborne, A., (in press) *Neurodiversità ed Educazione. Manuale di Pedagogia della Neurodiversità per insegnanti, educatori e caregiver*. Edizioni LSWR.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational research, 49*(4), 343-363.
- Falk, D., Schofield, E.P. (2022). *Geeks, geni e l'evoluzione della sindrome di Asperger*, Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Franz, D.J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R., & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: a Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 35*(1), 17.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent–teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 478–490.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability, 13*(9), 5097.
- Griffiths, D. (2020). Teaching for neurodiversity: Training teachers to see beyond labels. *Impact Journal of Chartered College of Teaching, 8*(8).
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in psychology, 14*, 1093290.
- Hornby, G. (2020). The necessity for coexistence of equity and excellence in inclusive and special education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2015). *Compresenza didattica inclusiva: Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Joi Ito, (2018). The Educational Tyranny of the Neurotypicals. *Wired, Ideas*, 2018, [sep. 6].
- Kapp, S.K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L.E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental psychology, 49*(1), 59.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491.
- Laugeson, E.A. (2013). *The PEERS curriculum for school-based professionals: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder*. Routledge.
- Lessner Listiakova, I., & Preece, D. (2020). In-service education and training for teachers regarding autism spectrum disorder: a review of the literature. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia Psychologica, 12*, 177-199.

- Li, C., & Burke, M.M. (2023). A Systematic Literature Review of the Patterns of School-Home Communication Among Caregivers of Children with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12.
- Little, C.A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705.
- Lopez, S.J., & Louis, M.C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4).
- MacDuff, G.S., Krantz, P.J., McClannahan, L.E. (2001). *Prompts and prompt-fading strategies for people with autism*.
- Moscone, D., & Vagni, D. (2013). L'educazione cognitivo-affettiva e le condizioni dello Spettro Autistico ad Alto funzionamento. *Autismo e Disturbi dello sviluppo*, 11(1), 39-71.
- Nah, Y.H., & Tan, J.W.L. (2021). The effect of diagnostic labels on teachers' perceptions of behaviours of students with autism spectrum disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 315-327.
- Ohan, J.L., Visser, T.A., Strain, M.C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49(1), 81-105.
- Prizant, B. (2018). *Unicamente umani, un modo diverso di vedere l'autismo*, Firenze: Hogrefe editore.
- Ross, S.R. (2019). Supporting your neurodiverse student population with the Universal Design for Learning (UDL) framework. In *2019 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Sarchet, L.N. (2023). Neurodiverse Teachers and Self-Advocacy in Action. *International Journal of Teacher Education and Teaching*. Vol. 3, Issue 1, January 2023, pp. 55-61.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., & Braddock, D.L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners* (pp. 1-430). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Shmulsky, S., Gobbo, K., & Vitt, S. (2022). Culturally Relevant Pedagogy for Neurodiversity. Community College. *Journal of Research and Practice*, 46(9), 681-685.
- Singer, J. (2017) *Neurodiversity: The birth of an idea*.
- Stride, C. (2020). *Ingérable ou atypique?* Groupe Elidia, Paris (trad. it. "Ingestibile o atipico? Come valorizzare la neurodiversità. Roma, Giovanni Fioriti Editore, 2021)
- Vagni, D., (2015) *Né scusa Né accusa Sindrome di Asperger: Il problema non è l'etichetta, ma il modo in cui la si usa*. in advocacy, 13 febbraio 2015. <https://www.spazioasperger.it/ne-scusa-ne-accusa/>
- Vivanti, G., Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo: Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Werkhoven, S., Anderson, J. H., & Robeyns, I. A. (2022). Who benefits from diagnostic labels for developmental disorders?. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(8), 944-949.
- Wilson, K., & Dallman, A. (2024). Strategies for promoting neurodiversity and autism acceptance in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*.