Stefania Maddalena

La mediazione educativa in ambito scolastico. Itinerari storici e prospettive formative

1. Politiche scolastiche tra teoria e storia dell'educazione

Nel corso dei secoli gli atteggiamenti sociali nei confronti della disabilità sono stati caratterizzati da una profonda dicotomia: senso di rifiuto per una situazione reputata estranea e minacciosa o, all'opposto, tendenza alla protezione di coloro i quali venivano sostanzialmente considerati incapaci di provvedere a se stessi. Nei vari periodi storici queste due visioni si sono intrecciate continuamente determinando regolamentazioni differenti. In Occidente, sin dall'antichità, la menomazione e l'anormalità sono state considerate come una maledizione divina ed una deviazione dell'ordine sociale di tale gravità da rendere necessario l'abbandono o l'espulsione del "mostruoso" in luoghi lontani. Per secoli, tutte le forme di disturbo psichico, d'insufficienza mentale e di menomazione psicofisica, sono state alternativamente assimilate alla punizione divina, al peccato, alla follia, e guardate con vergogna e pregiudizio dalla società dei "sani", che tendeva a scacciare ogni rappresentazione di malattia e di sofferenza[1].

A partire dagli anni '90 del Novecento inizia un proficuo cammino per l'affermazione di una prospettiva inclusiva: dopo vari e vani tentativi di pervenire ad un assetto legislativo organico che ponga ordine nella

1 Cfr. M. FOUCAULT (1963), *Storia della follia nell'età classica*, Milano, BUR Edizioni, 1979; T. S. SZASZ (1963), *Il mito della malattia mentale. Fondamenti per una teoria del comportamento individuale*, Milano, il Saggiatore, 1966; R.D.LAING (1959), *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, Einaudi, Torino, 1969; D. COOPER (1967), *Psichiatria e antipsichiatria*, Roma, Armando, 1969; F. BASAGLIA, *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Torino, Einaudi, 1968.

miriade di norme in materia di disabilità, e a seguito di un lungo confronto parlamentare, il 5 febbraio del 1992 viene emanata la Legge Quadro n.104[2]. Essa investe tutti i settori e i diversi momenti della vita della persona disabile, promuovendone autonomia e partecipazione a partire dallo sviluppo delle potenzialità apprenditive, comunicative, relazionali e di socializzazione. Tale legge, disegna, inoltre, un quadro di interventi sinergici e coordinati dei servizi che spazia dal sostegno psicologico e psico-pedagogico alla persona e alla sua famiglia, al potenziamento della prevenzione ed alla promozione attiva dei processi di integrazione nei diversi contesti sociali[3]. Come spesso accade alle norme di ampio respiro, la 104 polarizza una serie di giudizi contrastanti: apprezzamento per il riconoscimento di diritti ormai ineludibili e critiche per la scarsità degli investimenti necessari alla sua piena attuazione.

Il cambio di prospettiva è radicale e il valore aggiunto in termini pedagogici e solidaristici lo si evince dal rinnovato convincimento «che la presenza dell'alunno disabile spinge i ragazzi cosiddetti "normodotati" ad interagire con la disabilità; l'educazione civile alla diversità, al rispetto reciproco, alla collaborazione di gruppo e personale trova nuovi motivi dalla presenza dei soggetti certificati. L'integrazione, inoltre, ha dato impulso al lavoro unitario fra insegnanti; in campo educativo non è più possibile operare individualmente: o si progetta e si opera in collaborazione con gli altri operatori, oppure i risultati sono scarsi»[4].

La forza innovativa e il chiaro riconoscimento della dignità di persona del soggetto disabile contenuti nella Legge 104 e nei successivi decreti applicativi portano la storiografia dell'integrazione ad individuare proprio nel 1994 l'anno d'avvio dell'approccio inclusivo. Da questo momento in poi la società civile e la scuola in particolare si troveranno ad affrontare una sfida più impegnativa: abbandonare la logica categoriale

2 Legge 5 febbraio 1992, n.104 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml.

3 P. CENDON, *Handicap e diritto: Legge 5 febbraio 1992 n, 104: legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale, i diritti delle persone handicappate*, Torino, Giappichelli, 1997..

4 L. D'ALONZO, D. IANES, *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. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento, Erickson, 2007. p. 193.

ed organicista della disabilità e trasformarsi in comunità educante che sa riconoscere e rispondere ai molteplici bisogni educativi speciali di tutti gli alunni disabili. Abbandonata la logica dell'integrazione centrata prioritariamente sulla compensazione del deficit, l'ottica inclusiva si estende all'intero sistema scolastico e sociale per rendere palesi le patologie, i pregiudizi ed i limiti interni al sistema stesso: il focus diagnostico si sposta dall'alunno al contesto.
Questo rinnovato impegno etico e civile nel campo dei diritti delle persone disabili viene a coincidere con un periodo di grandi cambiamenti per la scuola. L'art. 21 della Legge n.59[5] del 1997 introduce il decentramento di larga parte delle funzioni amministrative e gestionali del Ministero della Pubblica Istruzione affidandole alle Istituzioni scolastiche e nel 1999, in logica conseguenza, il DPR 8 marzo 1999 n. 275[6] attribuisce loro l'autonomia scolastica. Sebbene il Decreto 275 faccia riferimento una sola volta agli alunni con handicap, nel consentire una maggiore flessibilità organizzativa delle attività didattiche, esso sollecita l'individualizzazione dell'insegnamento ed il riconoscimento dei bisogni educativi speciali:

Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: […] c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104[7].

A livello di normativa scolastica, gli anni che seguono l'emanazione del

5 Legge 15 marzo 1997, n. 59 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. http://www.handylex.org/stato/l150397.shtml.
6 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3.html.
7 Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, Art. 4, comma 2. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/aut3.html.*

DPR 275 vedono un susseguirsi di circolari e decreti attuativi inerenti principalmente l'ambito gestionale/organizzativo: la formazione dei docenti, la determinazione degli organici, il numero di alunni per classe, i compiti ed il funzionamento dei Gruppi di Lavoro per l'Handicap (GLH)[8].

Con la Legge 425/97[9] ed il relativo regolamento attuativo del 1998, si formalizza per l'alunno disabile che frequenta le scuole secondarie superiori la possibilità di conseguire un titolo con valore legale o, in subordine, una certificazione delle competenze acquisite:

[…] la commissione d'esame, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe, relativa alle attività svolte, alle valutazioni effettuate e all'assistenza prevista per l'autonomia e la comunicazione, predispone prove equipollenti a quelle predisposte per gli altri candidati e che possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o modi diversi ovvero nello sviluppo di contenuti culturali e professionali differenti. In ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame[10].

Per effetto congiunto dell'autonomia scolastica e del decentramento amministrativo e a causa di una focalizzazione dell'attenzione sui temi di una riforma generale del sistema dell'istruzione, gli anni che seguono non sono caratterizzati da disposizioni normative di

8 La C.M. 190/98, così come il successivo D.M. 331/98 fissano i criteri di ripartizione dei posti di sostegno nei diversi ordini e gradi di istruzione e nell'ambito della scuola secondaria superiore con riguardo all'area disciplinare, assegnano specifici compiti di consulenza tecnica al GLH istituito presso ciascun CSA al fine di ottenere equi e specialistici criteri in ordine all'assegnazione dell'organico di sostegno, consentono eventuali deroghe dal rapporto 1 a 138 in caso di documentate situazioni di gravità. Il tutto nella prospettiva di un contenimento della spesa per il personale assegnato alle attività di integrazione per gli alunni disabili. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm331_98.html.

9 Legge 10 dicembre 1997, n. 425 *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l425_97.html.

10 Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323 *Regolamento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*. Art. 6, punto 1. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dprmat.html

particolare rilevanza in tema di inclusione scolastica. Si ha la netta sensazione che l'obiettivo del contenimento della spesa pubblica prenda il sopravvento rispetto alla tutela dei diritti, ne è un esempio la C.M. 19[11] del 2007 con la quale, per motivi finanziari, viene innalzato il numero massimo di alunni per classe a prescindere dalla presenza di situazioni di disabilità. Soltanto l'indignazione generale ed una sentenza del TAR Lazio porterà, l'anno successivo, all'annullamento della disposizione. Un'attenzione particolare meritano le Linee Guida per l'integrazione scolastica emanate dal MIUR nell'agosto del 2009 con l'obiettivo "di fornire agli operatori scolastici una visione organica della materia che possa orientarne i comportamenti nella direzione di una loro più piena conformità ai principi dell'integrazione"[12]. Nonostante il documento veda la luce in uno dei periodi più difficili per la scuola, posta sotto il fuoco incrociato di massicci tagli agli organici e razionalizzazioni, non si può sottacere la valenza pedagogica, giuridica e progettuale di alcune indicazioni in esso contenute:

- La conferma che la condizione di handicap non possa essere ridotta alla sola componente "deficitaria" ma che essa sia risultante dell'interazione con l'ambiente ed il contesto di vita;
- La necessità di guardare al processo di integrazione come ad un "progetto di vita" che investa tutti i contesti esperienziali della persona; Il richiamo alla corresponsabilità e al necessario coinvolgimento di tutti gli insegnanti del gruppo docente nella presa in carico del processo educativo e della valutazione degli alunni disabili;
- Il sostegno ad una didattica attiva, esperienziale e cooperativa per la valorizzazione delle diversità e dei bisogni educativi speciali.

È innegabile che nella scuola dell'oggi i concetti-chiave dell'inclusione si siano ormai affermati e che il riconoscimento dei diritti delle persone disabili sia anche il frutto delle misure normative adottate nel corso di

11 C.M. 19 del 13 febbraio 2007 *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2007/08 - Trasmissione schema di Decreto Interministeriale* http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm019_07.pdf.

12 MIUR, *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf.

questo lungo cammino dall'isolamento all'inclusione[13]. Ora la parola e l'azione spettano principalmente alle scuole autonome che hanno raccolto la sfida ben sapendo che:

Se un bambino viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene assimilato. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di "integrazione". A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze "incorporate[14].

2. L'insegnante di sostegno come mediatore pedagogico

Come in ogni sistema integrato, l'evoluzione socio-culturale ed i processi innovativi che hanno portato la scuola al consapevole rifiuto di un qualsivoglia limite preventivo all'educazione di tutti hanno determinato una progressiva ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato. Per comprendere i mutamenti della fisionomia professionale del docente di sostegno può esserci d'aiuto partire da uno degli aspetti che maggiormente ne caratterizza le funzioni: la formazione specifica.
Il termine "insegnante di sostegno" compare per la prima volta nella Circolare Ministeriale n. 199 del 28 luglio 1979[15], a due anni di distanza dall'abolizione delle classi differenziali[16] e ben quattro anni dopo la

13 Cfr. E. CORBI, V. SARRACINO (a cura di), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli, Liguori, 2013; M. MUSELLO, V. SARRACINO, *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei Bes*, Barletta, Cafagna Editore, 2017.
14 A. CANEVARO, 2007 . op. cit. p. 88.
15 Circolare Ministeriale 28 luglio 1979, n. 199, Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap (artt. 2 e 7 della legge n. 517 del 4/8/1977). […] "Dalle segnalazioni pervenute dagli ispettori tecnici e dai gruppi di lavoro costituiti presso tutti i Provveditorati agli studi si evidenziano tuttavia particolari difficoltà nella definizione dei compiti dei cosiddetti "insegnanti di sostegno", nonché nelle procedure della loro assegnazione alle scuole che attuano l'integrazione degli alunni handicappati". Appendice n. 14.
16 Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Art. 7.

prevista istituzione di corsi biennali[17] di formazione teorico-pratica contenuta nel DPR n. 970[18] del 1975. A partire da questi strumenti normativi si afferma un netto superamento dell'ottica terapeutico/riabilitativa a favore di una visione unitaria dell'alunno "con handicap". Inoltre, viene introdotto nella scuola un chiaro riferimento alla necessità del confronto costante tra insegnanti di classe e insegnanti specializzati, tra famiglia e servizi:

«L'insegnante specializzato dovrà essere stimolato a prendere sempre più piena coscienza della valenza «politica» della sua funzione docente, protagonista, insieme alle altre componenti sociali, della gestione di nuovi modelli di sviluppo democratico ed educativo. Concezione questa che sottolinea gli aspetti relazionali, ossia il modo di vedere l'alunno con difficoltà di sviluppo e di apprendimento pienamente inserito nel proprio contesto socio-ambientale»[19].

In tal modo *la prospettiva operativa oltrepassa i luoghi e la concessione assistenziale per approdare alla gestione sociale del bisogno. Di conseguenza la scuola per diventare idonea ad affrontare al suo interno la problematica del "diverso", deve aprirsi alla realtà del territorio e strutturarsi in funzione del bisogno della comunità infantile e giovanile di un determinato ambito territoriale. In questa prospettiva il fondamentale rapporto fra scuola e famiglia ed il collegamento funzionale del servizio scolastico agli altri servizi operanti nel territorio diventano condizioni per l'intervento educativo specializzato*[20].

Appendice n. 12.

17 Con D.M. 26/06/1976 vengono istituiti i corsi biennali di specializzazione di tipo monovalente, limitati cioè alla formazione per singole tipologie di minorazione: vista, udito, psicofisica. I programmi dei corsi biennali di specializzazione polivalente vengono approvati con Decreto Ministeriale il 3 giugno 1977, il programma è articolato in un'area informativa con almeno 300 ore di lezioni teoriche ed una formativa con non meno di 350 ore di esperienze di gruppo e tirocinio guidato. D.M. 3 giugno 1977, Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da preporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità. ttp://www.integrazionescolastica.it/article/487.

18 Con l'art. 8 del D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970 vengono aboliti gli ormai inadeguati corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico istituiti con Regio decreto n. 1297 del 1928, art. 404. Appendice n. 11.

19 6 D.M. 3 giugno 1977 Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da preporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità. Premessa. In http://www.integrazionescolastica.it/article/487.

20 *Ibidem.*

Al docente di sostegno è richiesto di accedere alla dimensione intersoggettiva promuovendo le relazioni all'interno ed all'esterno della comunità scolastica, di porsi da tramite tra il disabile e il gruppo classe per favorirne l'integrazione reciproca e di assumere il ruolo di mediatore dei diversi linguaggi con cui il bambino si confronta (della scuola, dell'ambito socio-sanitario, dell'extrascuola,…). A supporto di questa "poliedricità di funzioni", il Ministero fornisce alcuni strumenti strategici: la Diagnosi Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato[21] (PEI) e il Profilo Dinamico Funzionale[22] (PDF). Fatta salva la Diagnosi Funzione che è competenza specifica degli esperti socio-sanitari, il PEI e il PDF rappresentano metaforicamente il "luogo" in cui le relazioni interprofessionali si fanno concrete e la programmazione educativa coniuga sinergicamente il quadro integrato delle caratteristiche psico-fisiche dell'alunno disabile con le aspettative di sviluppo della famiglia, della scuola e dei servizi socio-sanitari. Di forte impatto e valenza pedagogica è l'auspicio che la formazione specifica si allarghi a tutti i docenti della scuola e non rimanga confinata ai margini dei saperi di uno "specialista", anche al fine di evitare forme di vuota autoreferenzialità che ancora oggi caratterizzano l'attività di sostegno ed ogni tendenza a delegare a singole professionalità la presa in carico dell'alunno disabile. Oggi, l'espansione del Piano educativo individualizzato in "progetto di vita" per il disabile e la ridefinizione del concetto di "integrazione"

21 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è introdotto con C.M. n. 258 del 22 settembre 1983, Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap – Allegato I, Punti 3.3-3.4 e Allegato II Proposta di Piano Educativo Individualizzato. Appendice n. 16. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm258_83.html. Viene riproposto successivamente all'interno della Legge 104/92

22 Legge 104/92, art. 12, comma 5 "All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psicopedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata".

in quello ben più articolato di "inclusione" richiedono all'istituzione scolastica tutta, sostegno in particolare, la giusta sensibilità professionale per conoscere e riconoscere le differenze individuali, la pluralità delle intelligenze[23], le dinamiche relazionali e di gruppo nonché le strategie didattiche e metodologiche più innovative.

Nel XXI secolo la formazione dei docenti di sostegno deve essere in grado di filtrare un nuovo paradigma pedagogico che ampli la categoria dell'educabilità e segni definitivamente "il passaggio dalla logica dell'oggetto alla logica del soggetto"[24], ossia al pieno riconoscimento dell'autonomia di pensiero e di iniziativa del soggetto disabile, del suo bisogno di stabilire relazioni positive per appagare un naturale desiderio di socialità e benessere e non per sperimentarsi quale oggetto di interventi differenziati e frammentari predisposti per lui, su di lui ma non certo con lui. Questi obiettivi richiamano l'immagine di un docente impegnato a tessere reti relazionali intorno all'alunno e a sostenere il ruolo educativo della famiglia, un facilitatore dei processi di apprendimento che dispone di strategie per l'accoglienza, la comprensione e la valorizzazione delle diverse abilità accanto ad un'adeguata conoscenza delle forme di deficit e delle problematiche specifiche ad esse correlate.

L'attuale prospettiva inclusiva chiede qualcosa di più a questo educatore speciale: "pretende" da lui la capacità di sganciarsi dalle sue conoscenze specifiche per contaminarle e valorizzarle negli altri, lo sollecita ad abbandonare ogni specialismo per rifuggire il rischio di una competenza chiusa, priva di interazioni e contaminazioni. Andrea Canevaro e Dario Ianes, invitano a tenere sempre ben presente che:

una Scuola inclusiva per davvero è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (dalle disabilità alle genialità, dalle differenze di pensiero e di apprendimento alle differenze di genere e orientamento sessuale, dalle differenze culturali e linguistiche a quelle familiari ed economiche, e così via) e non si limita a

23 S. NOCERA, *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia,* Erickson, Trento, 2001, p.19.

24 D. RESICO, *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*, Franco Angeli, Milano, 2004, p.71.

riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano "uguali" […] Una Scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un'antropologia complessa, biopsicosociale, non con modelli medici, biostrutturali, delegati ad altre professionalità, e cerca di capire le situazioni personali attribuendo un ruolo fondamentale ai fattori vari di contesto, in un'ottica globale e multidimensionale[25].

Questa accezione ampia della prospettiva inclusiva, quindi, deve necessariamente accompagnarsi all'idea di Questa accezione ampia della prospettiva inclusiva, quindi, deve necessariamente accompagnarsi all'idea una professione che deve essere svolta con responsabilità personale aperta al confronto costruttivo con le altre figure coinvolte nel progetto educativo, in tutti i contesti formativi, siano essi formali, non formali e informali.
Un ulteriore elemento di influenza sulla fisionomia professionale dell'insegnante di sostegno lo troviamo nella Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute adottata nel 2001 dai 191 Paesi partecipanti all'Assemblea Mondiale della Sanità. Questo strumento, sebbene di natura principalmente descrittiva e classificatoria, propone un approccio alla qualificazione dell'individuo normodotato e disabile innovativo e multidisciplinare che non si limita a descrivere lo stato di salute o di malattia ma, in un'ottica fortemente bio-sociale, considera i fattori interagenti tra contesto ambientale e persona. Ovviamente siamo ben oltre una questione meramente semantica perché, a differenza dei precedenti sistemi[26] la classificazione clinico/causale, il focus dell'attenzione si sposta dal deficit o disabilità alla salute, dalle cause patologiche all'influenza dell'ambiente sul benessere delle persone, in sintesi, dal piano organicista/patogenico a quello antropologico/sociale. Si abbandona finalmente il riferimento

25 A. CANEVARO, D. IANES, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2015.
26 ICD 1970 Classificazione Internazionale delle malattie – ICIDH 1980 e ICDH-2 2000 Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap. Queste versioni precedenti all'ICF erano centrate prevalentemente sugli aspetti "negativi" della menomazione, disabilità e svantaggio sociale.

comparativo alla norma, la visione determinista dello sviluppo, la prassi dell'"etichettamento" della patologia come dato statico, immutabile per abbracciare le moderne scoperte neuroscientifiche[27] che testimoniano della straordinaria capacità del cervello di modificarsi continuamente sulla base delle interazioni ambientali, delle emozioni e della cultura.
Le ricadute pedagogiche dell'ICF sono evidenti, in quanto gli educatori sono sollecitati ad assumere una prospettiva olistica ed ecologica nella costruzione del Piano Educativo Individualizzato e ad operare ad un massimo grado di sinergia con i servizi socio-sanitari e le famiglie per restituire al soggetto disabile la sua unità e guidarlo verso la costruzione del proprio Progetto di vita. Come afferma Dario Ianes: «l'insegnante specializzato deve avere uno 'sguardo lungo', oltre che "sottile", […] come qualità percettiva penetrante, in grado di leggere sfumature lievi e di dar loro un senso profondo, […] e riuscire a vedere adulto quel bambino disabile che ha di fronte, vederlo adulto con le sue necessità e i suoi desideri, nel lavoro, in casa, nelle relazioni affettive, con gli amici, ecc […]"[28]. E ancora: «Un insegnante specializzato per il sostegno dovrebbe possedere una forte cornice metodologica generale, in cui inscrivere, dare senso e sperimentare una ricca pluralità di metodi, interventi, materiali, tecniche educative e didattiche»[29].
Il quadro così ampio di responsabilità e compiti ai quali è chiamato oggi il docente di sostegno richiede un percorso di crescita professionale che non potrà mai considerarsi definitivamente completato ma costantemente in progress, una formazione teorica e in situazione continua, indispensabile a connotare la fisionomia di un educatore speciale per bisogni educativi speciali.
Tutte le classi presentano una gamma poliedrica di diversità, non sempre riconducibili a certificazione, che per una serie di cause concomitanti possono ostacolare l'apprendimento. Tutte queste situazioni di "speciale

27 Cfr. R. FEUERSTEIN, Y. RAND, RAFI FEUERSTEIN, *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, Erickson, Trento, 2005.
28 D. IANES, *La formazione dell'insegnante di sostegno*, in http://www.darioianes.it/articolo11.htm.
29 *Ibidem.*

normalità"[30] richiedono alla scuola il riconoscimento della pluralità dei linguaggi e degli stili di pensiero al di fuori di ogni prospettiva compensativa o di risanamento.

In questa nuova prospettiva, infatti, scompare completamente ogni riferimento all'eziologia del disturbo o ad una specifica patologia in quanto ogni persona può trovarsi nella propria vita in una situazione che crea Bisogni Educativi Speciali, in un momento in cui le normali esigenze educative assumono un grado di complessità più elevato. In questo senso Dario Ianes sollecita la scuola a tenere insieme, far coesistere il concetto di normalità, in quanto espressione del naturale e comune bisogno di sviluppo, e di specialità come riconoscimento del diritto alla differenza ed alla singolarità di tutti gli alunni.

In sintesi, la sfida dell'inclusione chiede alle istituzioni educative, ai suoi operatori ed a tutte le realtà tecniche del territorio, in alleanza con le famiglie, di costituire una rete di competenze in grado di operare una lettura complessa dei bisogni educativi su cui costruire delle prassi pedagogico-educative individualizzate, tagliate su misura delle singole difficoltà per scongiurare quella condizione terribile, e ancora troppo spesso attuale, che Andrea Canevaro definisce mimetismo tragico ossia "quella posizione che tende a riconoscere l'atipico come uguale al "normodotato", e così opera una nuova violenza ed una nuova negazione di identità. È una posizione che ricorda l'egualitarismo in educazione, cioè il riconoscimento di una uguaglianza formale, che in realtà è sudditanza di tutti ad un unico modello educativo e culturale"[31].

Possiamo considerare il Progetto di vita come la logica evoluzione o il completamento del Piano Educativo Individualizzato, frutto del riconoscimento dell'unicità della persona e delle sue possibilità, della pluridimensionalità dei bisogni di crescita e di relazionalità, in ogni singola fase della vita. Questa nuova prospettiva ha come vettore principale la nuova classificazione ICF che guarda alla disabilità come

30 D. IANES, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi speciali*, Erickson, Trento, 2006.

31 A. CANEVARO, *"I bambini che si perdono nel bosco" Identità e linguaggi nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, p.114.

ad una condizione ordinaria di vita. La direzione di senso di questo cambiamento prospettico la si trova tutta nella volontà di inserire gli interventi educativi, sanitari, riabilitativi in un unico progetto-programma individualizzato che non guardi alla situazione contingente ma al futuro, alla vita adulta dell'allievo in difficoltà.

Purtroppo, l'agire scolastico quotidiano sembra ancora pensare allo sviluppo del disabile in termini di cicli o tappe, prescindendo dal senso di unitarietà del vissuto di ciascuno e, spesso, le strategie didattiche sottendono un orientamento pedagogico determinista, costantemente concentrato sui nessi causali tra deficit ed apprendimento, tra passato e presente, tra possibilità e limite.

Al contrario, i filoni teorici del costruttivismo interazionista[32] e di quello sociale[33], attualmente prevalenti per la loro attenzione ai fattori di contesto legati alle interconnessioni, alle reti di relazioni, possono realmente aiutare il mondo dell'educazione a leggere ed interpretare con successo una realtà educativa inclusiva. La loro validità è insita nel considerare "lo sviluppo non più un'impresa individuale del bambino ma un processo di costruzione sociale entro contesti altamente strutturati dall'attività tutoria degli adulti"[34].

È facile rilevare come emerga ricorsivamente la contrapposizione fra approccio bio-medico che guarda al deficit come ad una "interruzione dello stato normale" ed approccio sociale che "interpreta la salute come uno stato di benessere complessivo che comprende non solo l'aspetto fisico, mentale e sociale, ma anche l'interazione della persona con l'ambiente"[35].

32 Varisco definisce come "costruttivismo interazionista " l'approccio teorico di J. Piaget e D. Ausubel in quanto viene da loro riconosciuta la natura attiva dei processi cognitivi, attraverso la costruzione di relazioni significative (Ausubel) tra le strutture mentali preesistenti e le nuove informazioni esterne. Cfr. B.M. VARISCO, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002; J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2001.

33 Il costruttivismo sociale ha come punti di riferimento forti due concetti elaborati da L. Vigotskji: la mediazione culturale e sociale e le zone di sviluppo prossimale. cfr. L.S. VIGOTSKJI, *Il processo cognitivo*, Boringheri, Torino, 1980.

34 V. UGAZIO (a cura di), *Manuale di Psicologia Educativa. Prima infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2002, p.14.

35 R. MEDEGHINI, E. VALTELLINA, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2006, p.44

Viene naturale domandarsi come questi assunti teorici possano essere messi in pratica e, quindi, quali possano essere gli aspetti organizzativi di una scuola in grado di favorire realmente l'attenzione ai bisogni e all'accoglienza dell'alunno disabile. Fabio Dovigo, nel riferire i risultati di una ricerca sui principali fattori di successo di una scuola inclusiva, elenca alcuni elementi caratterizzanti che possono offrirsi da guida operativa:

- "un gruppo di lavoro con un buon livello di collaborazione
- una struttura organizzativa ampliamente condivisa
- il coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali
- un investimento nella professionalità degli operatori
- la definizione di chiare relazioni di ruolo tra le diverse figure
- un uso effettivo dello staff di supporto psicopedagogico
- l'attuazione di Piani educativi individualizzati (PEI) ricchi di significato
- la realizzazione di adeguate procedure di valutazione"[36]

Questo elenco di buone prassi contiene alcune parole-chiave più volte utilizzate nel corso della trattazione per delineare il passaggio da una logica di integrazione a una di inclusione: collaborazione, condivisione, coinvolgimento, professionalità, definizione di ruoli, individualizzazione e valutazione. Ciascuna di esse è portatrice di strategie operative e contenuti teorici che costituiscono la cornice e lo sfondo del Progetto di Vita.

Soprattutto l'affinamento dei livelli di interazione, dentro e fuori la scuola, risulta una necessità prioritaria. Numerose prospettive teoriche, a partire da John Dewey sino a Gordon Allport e Carl Rogers[37], evidenziano che l'interdipendenza positiva nel gruppo, le abilità cooperative e le competenze sociali e comunicative sono fattori di qualità per qualsiasi organizzazione lavorativa. Ciò vale tanto più per la scuola impegnata a livello interistituzionale nella definizione del PEI- Progetto di vita. La stessa scelta di sostituire il termine "integrazione" con quello

36 F. DOVIGO, *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Torino, 2007, p.30.

37 Cfr. M. ROLLO, *Psicologia esistenziale. Saggi di G. Allport, H. Feifel, A. Maslow, C. Rogers*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1970.

di "inclusione" conferma la centralità dei fattori di interazione. Il primo termine, infatti, rimanda a un processo di cooptazione del soggetto all'interno di un gruppo già costituito, mentre il secondo rimanda all'atto costitutivo di una comunità, che appunto si forma riconoscendo gli stessi diritti a tutti i suoi membri[38].

Appare chiaro a questo punto, che una comunità scolastica che nell'unitarietà delle sue componenti sceglie di assumere realmente una "funzione di sostegno" è chiamata in primo luogo a mettere in campo soluzioni didattiche e organizzative alternative, attente allo sviluppo di reti di relazioni fra tutti gli alunni, di strategie di apprendimento cooperativo e di tutoring.

Come evidenzia Bruner, la conoscenza è frutto di "un processo interattivo dove le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco"[39].

Non a caso, infatti, quando nella scuola ha cominciato ad affermarsi l'approccio inclusivo si sono contemporaneamente diffuse molteplici strategie metodologiche basate sul *Cooperative Learning*.

3. Il Cooperative learning come strumento formativo

David e Roger Johnson, con le loro ricerche di comparazione fra l'apprendimento cooperativo e quello individualistico/competitivo, hanno ampiamente dimostrato che il primo è particolarmente efficace per lo sviluppo dell'autostima, della motivazione e delle abilità sociali. Essi sostengono che questa metodologia riesce a mobilitare dinamiche di sviluppo e di conoscenza su cinque livelli differenti:

• *interdipendenza positiva tra tutti i componenti del gruppo che si sentono reciprocamente vincolati al raggiungimento di un comune obiettivo;*

38 V. PIAZZA, *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento, 2009, p. 21.

39 J. BRUNER, *La cultura nell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 35.

• nterazione diretta costruttiva, ossia il desiderio di collaborare attivamente e su una base di fiducia reciproca al compito, in virtù del senso di corresponsabilità e collaborazione attivati dalla metodologia cooperativa;
• abilità sociali necessarie alla guida del gruppo, alla condivisione delle decisioni e alla partecipazione;
• responsabilità individuale, ossia il percepire che il successo di tutti e il buon funzionamento del gruppo dipende anche dal proprio impegno;
• valutazione del gruppo che porta gli alunni che lavorano insieme a valutare e giudicare collettivamente il lavoro svolto[40].

Lavorare con modalità cooperative in un gruppo di pari comporta, soprattutto per un alunno in situazione di fragilità, ulteriori benefici, quali una valutazione realistica delle proprie capacità, una diminuzione del livello dell'ansia da prestazione, l'aumento delle abilità comunicative e una maggiore possibilità di stabilire relazioni affettive. A riguardo Bloom ci ha spinto più volte a riflettere sullo strettissimo rapporto che lega affettività, motivazione e apprendimento, sostenendo che le variabili affettive esercitano una rilevante azione di sostegno ai processi di conoscenza, comprensione e socializzazione[41].
Queste solide premesse pedagogiche hanno portato il mondo della scuola a guardare con attenzione crescente al clima relazionale del gruppo classe per influenzare positivamente l'acquisizione di competenze cognitive e sociali degli alunni. Creare un clima di fiducia e rispetto reciproci, un contesto comunicativo efficace, un'attenzione costante al bisogno di ciascuno di esprimersi ed essere ascoltato, costituiscono gli obiettivi e, al tempo stesso, le strategie privilegiate per l'inclusione. La loro realizzazione non è né semplice, né immediata e necessità di competenze professionali diffuse fra tutti i docenti della scuola:

40 D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, E.J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996, pp. 10-11. Cfr. M. COMOGLIO, M. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996; A. AGOSTI, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Franco Angeli, 2006.
41 Cfr. B.S. BLOOM, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

La dinamica di un gruppo nasce da forze contrarie od opposte che si equilibrano in una tensione necessaria e feconda. Per creare in classe una buona atmosfera bisogna saper dare importanza sia alle regole che all'immagine positiva del gruppo, sia alla comunicazione che alle attività, ai contenuti, ai progetti. Molti tentativi di lavoro sui gruppi hanno portato effetti perversi sul clima di classe, proprio per l'assenza di un approccio globale - sistemico - alle linee di forza che strutturano la dinamica di un gruppo[42].

Emerge ancora una volta la forza dell'approccio costruttivista che guarda al processo di insegnamento/apprendimento come a un'attività complessa di costruzione comune di significato, una dinamica interattiva che impegna i docenti ad agire prioritariamente sul contesto per attivare fra gli alunni forme di collaborazione e negoziazione sociale in un clima facilitante.

Ci sembra di poter affermare che nonostante gli orientamenti pedagogici sopra delineati siano entrati a far parte integrante del patrimonio professionale del mondo della scuola, è ancora necessario un cammino di sperimentazione, formazione e ricerca educativa affinché si concretizzino in pratiche e strategie pedagogiche e didattiche diffuse.

Per utilizzare le parole dello psicologo statunitense Carl Rogers, l'educazione potrà situarsi in un percorso di accoglienza e inclusività solo quando ogni docente riuscirà a creare " […] un clima di classe caratterizzato dal massimo che egli possa realizzare di genuinità, di stima, di compartecipazione; quando [crederà] nella tendenza costruttiva dell'individuo e del gruppo; allora egli si [renderà] conto i aver dato vita ad una rivoluzione nel campo educativo.

Soltanto in un tale contesto formativo "L'apprendimento diviene vita, e vita vera. Lo studente cammina per la sua via, talvolta con entusiasmo, talvolta con riluttanza, per formarsi come individuo che apprende, che cambia"[43].

Allo stesso tempo, ogni esperienza professionale basata sul lavoro di

42 O. FERRARIS A. *La costruzione delle regole di convivenza in classe*. In M. ANDOLFI , P. FORGHIERI MANICARDI (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 147.

43 C. ROGERS (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973, p. 143.

gruppo può divenire elemento di crescita per coloro che vi partecipano soltanto se riescono a riconoscere le emozioni e i sentimenti che essa suscita in loro stessi, ad essere consapevoli delle proprie aspettative, a mantenere la giusta distanza tra sé e gli altri e, soprattutto, a rimanere concentrati sull'obiettivo di lavoro, sul compito da portare a termine, rispettando i reciproci ruoli e le rispettive competenze.

BIBLIOGRAFIA

AGOSTI A., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, Franco Angeli, 2006

ASCENZI A. SANI R., *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei diritti e doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, Eum, 2016

BALZARETTI C., CANEVARO A., RIGON G., *Pedagogia speciale dell'integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

BOOTH T., AINSCOW M., *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008

BRUNER J., *La cultura nell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997

CALAPRICE S., *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, Brescia, La Scuola, 2004.

CALAPRICE S., *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

CALAPRICE S., *Pedagogia generale e pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*, Bari-Roma, Laterza, 2005.

CANEVARO A. (a cura di), L*'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007.

CANEVARO A., *"I bambini che si perdono nel bosco" Identità e linguaggi nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1976

CANEVARO A., GOUSSOT A., *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000

CANEVARO A., IANES D., *Buone prassi di integrazione e inclusione*

scolastica. 20 realizzazioni efficaci, Trento, Erickson, 2015
CANEVARO A., *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006
CANEVARO A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999
CANEVARO A., *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1996
CENDON P, *Handicap e diritto: Legge 5 febbraio 1992 n, 104: legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale, i diritti delle persone handicappate*, Giappichelli, Torino, 1997
COMOGLIO M., CARDOSO M., *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996
CORBI E., *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Napoli, Liguori, 2010.
CORBI E., SARRACINO V. (a cura di), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli, Liguori, 2013.
DE ANNA L., *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Milano, Guerini studio, 1998
DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2000
DOVIGO F., *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2007
FEUERSTEIN R., RAND Y., FEUERSTEIN RAFI, *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, Trento, Erickson, 2005
FOUCAULT M. (1963), *Storia della follia nell'età classica*, Milano, BUR, 1979
GARDNER G., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano,Feltrinelli, 1988
GARDOU C., *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Trento, Erickson, 2006
GELATI M., *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004
IANES D., *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson, 2005
IANES D., CELI F., *Nuova guida al piano educativo individualizzato. Diagnosi, profilo dinamico funzionale, obiettivi e attività didattiche*, Trento, Erickson, 1995

IANES D., CRAMEROTTI S. (a cura di), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Trento, Erickson, 2007
IANES D., *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Trento, Erickson, 2001
IANES D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi speciali*, Torino, Erickson, 2006
IANES D., TORTELLO M., *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 1999
JOHNSON D. W. JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Torino, Erickson, 1996
LOIODICE I., *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*, Bari, Progedit, 2018
MARTINELLI M., *L'handicap in classe. Tra individualizzazione e programmazione*, Brescia, La Scuola, 1998
MEAZZINI P., *La conduzione della classe*, Firenze, Giunti Barbera, 1978.
MEDEGHINI R., E. VALTELLINA, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006
MORIN E., *Educare nell'era planetaria*, Milano, Cortina Editori, 2001
MUSELLO M., SARRACINO V., *Percorsi per l'insegnamento. Teorie e modelli*, Napoli, L'Orientale Editrice, 2012
MUSELLO M., SARRACINO V., *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei Bes*, Barletta, Cafagna Editore, 2015
NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento, 2001
NOVAK J., *L'apprendimento significativo, Erickson*, Trento, 2001
OREFICE P., CARULLO A., CALAPRICE S. (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova, Cedam, 2010
ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, ICF *Classificazione del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, 2002
PAVONE M., *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione*

dell'handicap nella scuola dell'autonomia, La Scuola , Brescia, 2001
PESCI G., SBRANA R., *Piano Educativo Individualizzato. Formulazione degli obiettivi operativi*, Bulzoni, 1990
PIAZZA V., *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Torino, 2009
PONTIGGIA, G., *Nati due volte, Mondadori*, Milano, 2000
QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A., *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992
RESICO D., *Diversabilità e integrazione. Orizzonti educativi e progettualità*, Franco Angeli, Milano, 2004
ROGERS C. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973
ROGERS C. (1951), *La terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
ROLLO M., *Psicologia esistenziale. Saggi di G. Allport, H. Feifel, A. Maslow, C. Rogers,* Astrolabio Ubaldini, Roma, 1970.
SANTAMAITA S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano, 1999
SANTERINI M, *Giustizia in educazione*, La Scuola, Brescia, 1990.
SIMEON L. (a cura di), *La scuola dei talenti. Affrontare le difficoltà di apprendimento nell'era globale*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
SIRIGNANO F.M., *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Liguori, Napoli, 2019.
STROLLO M.R. (a cura di) *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2007
SUZIC N., *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*, Erickson, Trento, 2009
UGAZIO V., (a cura di), *Manuale di Psicologia Educativa. Prima infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2002, p.14
VARISCO B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma, 2002
VIGOTSKJI L. S., *Il processo cognitivo*, Boringheri, Torino, 1980.