

La didattica inclusiva per una scuola di tutti e per tutti.

Dal riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali alla personalizzazione degli apprendimenti

The inclusive education for a school of all and for all.

From the recognition of Special Educational Needs to the personalization of learning

MAURA STRIANO, ROSARIA CAPOBIANCO, VALENTINA PAOLA CESARANO*

The article focuses on a significant cultural shift occurring in education: from integration to inclusion in both national and international contexts. Such a shift is analyzed in the light of the special educational need construct and its repercussions in teaching and teacher training in order to promote learning for all through an inclusive individualized and personalized education.

Accordingly the Italian Ministry of Education, University and Research, has launched a series of training courses for teachers of Italian schools of all levels to better spread the culture of inclusion and to share best practices to respond to Special Educational Needs (BES).

KEYWORDS: INTEGRATION, INCLUSION, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INCLUSIVE EDUCATION.

1. Dall'integrazione degli alunni in condizione di disabilità all'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Nei tempi odierni con sempre più forza si evidenzia la necessità dell'inclusione scolastica quale passo in avanti che deve ancora essere compiuto del tutto dalla Scuola italiana. Per lungo tempo si è ragionato prevalentemente sulla questione dell'“integrazione” di alunni in condizioni di disabilità laddove l'eterogeneità dei bisogni educativi che caratterizza la scuola di oggi era minore: gli studenti di lingua e di culture diverse erano meno di adesso e molti disturbi non venivano né riconosciuti ufficialmente né tantomeno i diritti di chi ne soffriva venivano tutelati.

Integrazione e inclusione non sono affatto sinonimi anche se spesso vengono utilizzati come termini interscambiabili con cruciali ricadute sulle pratiche educative. La strada che porta ad una piena declinazione dell'inclusione nella didattica e nei processi educativi è ancora lunga e complessa in quanto una scuola per potersi definire inclusiva deve essere in grado di riconoscere e valorizzare

pienamente tutte le differenze intese in termini di infinite varietà delle diversità umane (condizioni di disabilità, genialità, differenze di pensiero e di apprendimento, differenze di genere e orientamento sessuale, differenze culturali e linguistiche, familiari, socio-economiche e così via), ciascuna delle quali si traduce in una varietà di Bisogni Educativi Speciali.

Per meglio comprendere la necessità di questo passaggio, appare opportuno declinare gli elementi caratterizzanti: l'integrazione e l'inclusione.

La logica dell'integrazione ha come unico obiettivo di individuare mezzi, strumenti, metodologie finalizzate all'estensione dei servizi educativi, già presenti, a soggetti che ne sono esclusi; non si pone dunque il problema di rivisitare e trasformare servizi e pratiche che hanno prodotto esclusione. Tale logica pone al centro la questione di come assimilare chi è fuori un determinato assetto istituzionale attraverso un insieme di pratiche promuovendo così l'uguaglianza, ma non il rispetto della diversità¹. Alla base della logica dell'integrazione vi è il paradigma dell'assimilazione fondato sull'adattamento

dell'alunno in condizione di disabilità ad un'organizzazione scolastica che è strutturata fondamentalmente in funzione degli alunni "normali", e in cui la progettazione per gli alunni "speciali" svolge ancora un ruolo marginale o residuale. Ciò implica l'uso di strategie per portare l'alunno in condizione di disabilità a essere quanto più possibile simile agli altri. Il livello di integrazione viene misurato a partire dal grado di normalizzazione raggiunto dall'alunno e la qualità di vita scolastica del soggetto in condizione di disabilità viene valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali². Differentemente dalla staticità che caratterizza la logica dell'integrazione, la logica dell'inclusione è di tipo processuale in quanto sostiene non solo l'integrazione degli esclusi, ma sollecita la modificazione *in primis* degli stessi sistemi formativi, problematizzando lo *status quo* e promuovendo l'interrogazione, da parte delle istituzioni, concernente alle procedure da trasformare, mediante un'opera di condivisione e co-costruzione con chi è escluso, affinché questa esclusione sia superata. I processi inclusivi pertanto non si limitano a mobilitare solo capacità tecniche (quali quelle previste dalla integrazione), ma un impegno a favorire contesti educativi che sappiano accogliere e promuovere la realizzazione di un progetto di vita indipendente e di una cittadinanza attiva. La logica dell'inclusione si fonda infatti sul paradigma della collaborazione che riconosce la rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti; offre una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità³.

L'inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita»⁴, pertanto la nozione di inclusione non riguarda dunque solo gli alunni in condizione di disabilità, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali; riconosce che c'è un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente e riconosce l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie

organizzative che devono diventare sensibili all'intera gradazione delle diversità presenti fra gli alunni⁵.

2. L'approccio inclusivo: uno sguardo al quadro normativo internazionale e nazionale

Partendo dal significato originario di inclusione degli studenti con specifiche disabilità – o, come si direbbe nel Regno Unito, con difficoltà di apprendimento – il concetto di inclusione si è notevolmente allargato per riferirsi al soddisfacimento dei bisogni di tutti i bambini, compresi quelli con ritardo, quelli fragili e vulnerabili, quelli appartenenti a culture o gruppi etnici diversi, quelli in condizione di povertà o quelli che per qualsiasi altra ragione trovano particolarmente difficoltoso l'accesso all'istruzione⁶. L'inclusione di tutti gli studenti in percorsi scolastici comuni è il risultato di un'azione internazionale tesa a fornire pari opportunità a tutti gli studenti nelle stesse scuole ogni qualvolta sia possibile.

L'istituzione della prima Conferenza Mondiale sull'Educazione per tutti, la *World Conference on Education for All*, a Jomtein, in Thailandia⁷, seguita dall'Azione Quadro per l'Educazione per Tutti: Portare a Compimento i nostri Impegni Collettivi (*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*) al Forum Mondiale dell'Educazione⁸ svolta a Dakar, Senegal, e la redazione dell'importante dichiarazione di Salamanca⁹ (*Salamanca Statement*), riaffermano che l'educazione inclusiva rappresenta il modo più corretto per educare la maggioranza dei bambini in tutti gli Stati. In alcuni paesi, l'inclusione è divenuta parte integrante della legislazione; negli Stati Uniti, per esempio, con l'Atto per lo Sviluppo degli Individui con Disabilità (*Individuals with Disabilities Improvement Act*)¹⁰ o come nel Regno Unito con il Codice di Pratica (*Code of Practice*)¹¹. Tuttavia in alcuni Paesi permane una certa riluttanza circa la reale attuabilità del processo inclusivo¹² e, di conseguenza, in alcuni casi c'è poco supporto per l'inclusione¹³.

In Italia, con l'acronimo BES s'identificano quelli che vengono definiti i Bisogni Educativi Speciali. Il termine deriva dall'espressione inglese SEN, ossia "Special Educational Need" apparsa per la prima volta in un documento ufficiale dell'Unesco nel 1997¹⁴. Rientra nella categoria BES qualsiasi difficoltà, in ambito educativo e

dell'apprendimento, espressa in un "funzionamento problematico"¹⁵. Il concetto di BES va oltre i "Bisogni" di quei soggetti con specifiche e certificate disabilità, in quanto include tutti quegli alunni che a scuola hanno delle difficoltà riconosciute come impedimento ad un normale processo di apprendimento¹⁶. Il concetto di Bisogni Educativi Speciali si è affermato nel mondo, anche sulla base dell'evoluzione del concetto di disabilità e di salute, grazie alla presa di coscienza della necessità di proteggere le persone più deboli, i bambini e, in particolare, quelli svantaggiati dal punto di vista bio-psico-sociale¹⁷, più volte ribadita dall'ONU.

La Scuola italiana, nel promuovere e sostenere le iniziative volte a proteggere gli alunni più deboli e svantaggiati, con la direttiva del MIUR del 27.12.2012, fa sue le indicazioni dell'ONU adottando una dimensione "inclusiva"¹⁸.

Il concetto di Bisogni Educativi Speciali si basa su una visione globale della persona che si accompagna efficacemente a quella del modello ICF ed evidenzia il ruolo fondamentale di un'azione didattica ed educativa fondata sulla personalizzazione degli interventi che promuova l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

L'attuale normativa italiana, in ambito scolastico, è sicuramente più equa, perché considera degne di attenzione anche i disagi non certificati fondandosi sul modello di *human functioning* dell'ICF¹⁹ che consente una maggiore estensione della protezione. Strumento privilegiato dei BES è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP) che ha lo scopo di definire, di monitorare e di documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata di tutti i docenti, le strategie di intervento più idonee ai Bisogni Educativi Speciali i criteri di valutazione degli apprendimenti. La Direttiva ben chiarisce come la presa in carico degli alunni con Bisogni Educativi Speciali debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia. È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con BES sia deliberata in Consiglio di classe – ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team

docenti – dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia.

Una scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un'antropologia complessa, biopsicosociale, non con modelli medici, biostrutturali e riabilitativi, delegati ad altre professionalità, e cerca di capire le situazioni personali attribuendo un ruolo fondamentale ai molteplici fattori di contesto, in un'ottica globale e multidimensionale, come quella che l'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha portato e diffuso, prevalentemente nella cultura pedagogica, in Italia²⁰.

La traduzione nei contesti scolastici della Direttiva ministeriali sui BES e dei principi teorici dell'inclusione incontra la complessità in classe che può essere percepita in riferimento alle grandi differenze che gli allievi presentano. D'Alonzo²¹ ha cercato di comprendere chi sono questi alunni che sovente mettono in crisi gli insegnanti facendo riferimento:

- agli allievi difficili;
- agli allievi male-educati;
- agli allievi in condizione di disabilità;
- agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento;
- agli allievi stranieri;
- agli allievi ansiosi, pigri, scansafatiche.

In tutte le classi è possibile incontrare allievi difficili, i quali presentano comportamenti e atteggiamenti di chiusura e indisponibilità alla relazione educativa.

Quando, però, il docente si mostra deciso a superare tutte le resistenze dell'allievo guadagnando la sua fiducia attraverso l'interesse autentico per la sua persona e la costanza nell'intervento educativo, le barriere erette dall'alunno iniziano a sgretolarsi e la forza della relazione educativa produce cambiamenti impensati. Ma un insegnante, in aula, incontra anche altre differenze, come nel caso dei soggetti definiti "male-educati", perché poco abituati ad assumere quei comportamenti che rendono un individuo capace di interagire in pienezza con gli altri in una dimensione sociale e comunitaria. La capacità dell'insegnante di essere soprattutto un educatore emerge con questi allievi. La presenza in classe di allievi in condizione di disabilità costituisce un ulteriore elemento di complessità. È dagli anni Settanta che il nostro Paese ha

fatto sì che tutti debbano e possano frequentare le istituzioni educative. Pertanto una delle *mission* dei docenti riguarda l'attivazione di percorsi educativi e didattici idonei e mirati anche nei riguardi di coloro che presentano una condizione di disabilità. In un clima inclusivo, le differenze trovano espressione in percorsi capaci di dare realizzazione anche ai soggetti con disturbi specifici dell'apprendimento. La progettazione per questi allievi di soluzioni didattiche in linea con le loro peculiarità diventa essenziale e richiede un lavoro preliminare di riconoscimento delle esigenze dei soggetti presenti in classe per offrire loro attività e compiti mirati e calibrati sulle loro specificità. In un contesto caratterizzato da tali fattori di inclusività sia l'allievo straniero che il soggetto "ansioso" o "pigro" o "fannullone" possono inserirsi costruttivamente e trovare adeguate risposte rigenerando la propria spinta motivazionale.

Le peculiarità di apprendimento degli alunni inoltre, possono avere spesso origine congenita e condizionano i procedimenti personali di lavoro, quelle che De La Garanderie indica come abilità evocative. Egli con i suoi studi è arrivato alla conclusione che spesso i risultati negativi che molti soggetti hanno nei confronti di determinate discipline scolastiche sono dovuti non tanto a un'opposizione personale all'impegno e allo studio o a scarse abilità intellettive, ma che il vero motivo risiede nei procedimenti personali di lavoro che ogni persona possiede e che rappresentano, nei confronti dell'insegnamento di determinate materie, una sorta di opposizione metodologica. Le sue ricerche, rivolte sia agli studenti sia agli insegnanti, hanno dato come risultato la conferma di quest'idea iniziale che sta alla base della sua proposta educativa²². Tutti gli allievi, infatti, dispongono di «procedimenti personali di lavoro tanto impliciti da non permettere loro di prenderne coscienza»²³. Questi procedimenti personali di lavoro costituiscono delle vere abitudini mentali da cui dipendono le attitudini personali e che condizionano pesantemente i risultati scolastici. Antoine De la Garanderie è convinto che queste propensioni personali evolvano nell'individuo molto precocemente, per poi diventare abitudini evocative. Ogni allievo, secondo il pedagogista francese, ha una forma fondamentale di abitudine evocativa chiamata "madrelingua pedagogica" che si differenzia dall'altra forma evocativa denominata "seconda lingua pedagogica";

egli è fermamente convinto che le persone utilizzino una propria abitudine evocativa, che può essere uditiva o verbale, per operare nel mondo. I metodi personali che i soggetti mettono in gioco per comprendere il mondo circostante e, quindi, per apprendere le nozioni sufficienti a un inserimento sociale e professionale proficuo non sono molti, anzi, secondo De La Garanderie, si possono ridurre sostanzialmente a due categorie: il metodo uditivo e il metodo visivo. I membri di ciascuna di queste due famiglie pedagogiche utilizzano per apprendere e comprendere, in un caso la interazione verbale sotto forma di linguaggio interiore, nell'altro, la rappresentazione visiva sotto forma di immagini di cose o figure²⁴. Ciascuno di noi, più o meno direttamente, è interessato ai problemi che investono il nostro sistema formativo, al quale sono legati i destini delle future generazioni e, pertanto, le possibilità di crescita e di sviluppo di tutto il Paese. E ciò perché

la scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo²⁵.

La responsabilità che tale agenzia assume nel processo di sviluppo della persona rappresenta dunque un'evidenza assoluta: è in essa, infatti, che vengono gettate le fondamenta per la costruzione dell'identità personale, non solo attraverso il conseguimento di competenze o di abilità specifiche, ma soprattutto mediante l'acquisizione delle norme civili e degli abiti morali che sono alla base di ogni società democratica²⁶. Pare logico dunque ritenere che il pieno conseguimento di obiettivi così alti possa avvenire solo all'interno di un contesto in grado di garantire, in prima istanza, il benessere di tutte le persone chiamate a prendere attivamente parte al processo di insegnamento-apprendimento. È fondamentale quindi che la scuola

sia pensata come sistema in grado di accogliere e fare integrare istanze e bisogni diversi con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo della persona e della sua formazione²⁷.

3. La formazione inclusiva degli insegnanti

Ogni docente è un “docente inclusivo” lo afferma la Costituzione italiana all’articolo 3, in quanto per legge

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Eppure questo concetto fatica a decollare. Sono diversi anni che si parla di inclusione, “tanto” si è scritto e “tanto” il Ministero della Pubblica Istruzione ha prodotto (dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre del 2012, alla Circolare Ministeriale n°8/13, fino alla Nota del 22 novembre del 2013)²⁸.

Le tappe di questo processo di cambiamento verso *inclusion* sono state tante, come già sottolineato nei precedenti paragrafi, e tutto è iniziato qualche anno fa, con la normativa per i DSA, i Disturbi Specifici dell’Apprendimento, quando l’allora Ministro Gelmini firmò il Decreto n. 5669/11, attuativo della Legge n. 170/10²⁹, la quale riconosceva la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come DSA e tutelava il diritto allo studio puntando su nuove metodologie didattiche e valutative e sulla formazione dei docenti. Al decreto attuativo furono allegate le *Linee Guida*, con le indicazioni elaborate in base alle diverse conoscenze scientifiche per realizzare interventi personalizzati. Da allora sono trascorsi quasi sette anni ed è ancora possibile incontrare docenti nei diversi Consigli di classe, di ogni ordine e grado, che lamentano di non essere stati formati in merito ai DSA e richiedono interventi di formazione su tali tematiche.

Ma non è solo “il pianeta DSA”, la grande nebulosa della scuola italiana, ce n’è un’altra, altrettanto confusa e sconosciuta: “la didattica inclusiva”. La confusione aumenta tra i docenti se semplicemente viene posta la domanda “Che cosa sia la didattica inclusiva”. Alcuni evadono la risposta, altri rispondono candidamente che

non avendo in classe alunni BES, loro non fanno una didattica inclusiva, altri ancora, anche se sono numericamente inferiori, rispondono che la didattica inclusiva è quella che mette in atto il docente di sostegno³⁰.

Tutto ciò fa comprendere quanto il disorientamento sia presente nella classe docente e quante siano le difficoltà che frenano l’affermarsi della didattica inclusiva, che altro non è che una didattica per tutti, imparziale, equa e responsabile, che riguarda tutti i docenti e non soltanto i docenti di sostegno, ed è rivolta a tutti gli alunni e non soltanto agli allievi diversamente abili.

Pertanto la didattica inclusiva è la didattica “per” e “di” tutti³¹, che si preoccupa della personalizzazione e dell’individualizzazione attraverso metodologie attive, costruttive e partecipative³². La qualità della didattica inclusiva³³ è, quindi, determinata dalla riflessività³⁴ e dall’intenzionalità educativa³⁵, dalla capacità di cambiare le varie prospettive di significato e di produrre non un tipo di apprendimento informativo, ma bensì un apprendimento trasformativo³⁶, come direbbe Mezirow.

La considerevole documentazione ministeriale, collegata agli aspetti concettuali³⁷, apre la strada ai vari possibili percorsi, ai diversi atteggiamenti, alle innumerevoli strategie che sono in grado di garantire il raggiungimento di una didattica inclusiva che riconosca e valorizzi le differenze di tutti in modo efficiente ed efficace³⁸.

Ma non può esserci una didattica inclusiva senza il “docente inclusivo”, chi è quindi costui?

Tra il 2012 e il 2014 la *European Agency for Development in Special Needs Education*³⁹, ha prodotto due documenti molto importanti e soprattutto funzionali a guidare sia le istituzioni politiche che tutta la comunità educante verso la strada che porta all’inclusione. Si tratta de *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*⁴⁰, del 2012, e dei *Cinque messaggi-chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*⁴¹, del 2014. La *European Agency for Development in Special Needs Education* ha cercato di dare risposte concrete a domande di questo tipo: Chi è e cosa significa essere un “docente inclusivo”? Quali conoscenze, quali competenze, quali comportamenti, quale “postura” deve avere il docente inclusivo per saper gestire una didattica inclusiva? Cosa dovrebbe fare un docente inclusivo per creare un ambiente scolastico inclusivo?

Le risposte si delineano attraverso i quattro valori di riferimento che focalizzano il profilo del docente inclusivo:

- «valorizzare la diversità degli alunni», cioè considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa ed una ricchezza;
- «sostenere gli alunni», in quanto i docenti devono saper coltivare le aspettative degli studenti proiettandoli verso il successo formativo;
- «lavorare con gli altri», vale a dire favorire la collaborazione ed il lavoro di gruppo;
- «sviluppo e aggiornamento professionale», ossia promuovere una formazione permanente in quanto i docenti hanno la responsabilità anche del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita⁴².

In breve è inclusivo il docente in grado di cogliere e di valorizzare le tante diversità presenti nelle sue classi: dalle intelligenze multiple (Gardner, Goleman, Stenberg) agli stili di apprendimento (Cornoldi), dalle difficoltà specifiche di apprendimento alle diversabilità o disabilità, dalle diversità culturali e religiose alle differenze di background cognitivo ed esperienziale, prendendo anche in considerazione eventuali ambienti di vita socio-familiari diversificati e gli stili di attaccamento alle figure parentali. Tutto questo però non è un'acquisizione recente, infatti già nel 1994, la *Dichiarazione di Salamanca*, un autentico manifesto della scuola inclusiva, sosteneva che l'applicazione del modello dell'*Inclusive education* richiedesse una pedagogia centrata sul singolo alunno (*child-centred pedagogy*), in grado di rispondere in modo flessibile alle esigenze di ciascuno⁴³.

Il docente deve, quindi, necessariamente formarsi, ed oggi tale "esigenza" si trasforma in "obbligo" in quanto la Legge n. 107/2015 (la cosiddetta "buona scuola") all'articolo 1, comma 124 definisce la formazione dei docenti di ruolo «permanente, strutturale e obbligatoria». I docenti sanno che la loro professionalità richiede una continua "manutenzione", perché gli alunni cambiano e bisogna migliorare gli strumenti per osservarli, per conoscerli, per capirli, per far partire il processo dai loro "stili" di apprendimento e dalle loro motivazioni. Ma a cambiare sono anche i saperi da proporre, perché c'è un'evoluzione incessante della ricerca e, soprattutto, le attese della società nei confronti della scuola aumentano

vertiginosamente. Inoltre cambiano le tecniche della mediazione didattica e della comunicazione, oggi occorre attivare funzioni di sostegno personalizzato, di tutoring, di orientamento e di altro ancora.

In un periodo di grandi e di profonde trasformazioni del tessuto sociale, culturale ed economico del nostro Paese, la formazione continua in servizio dei docenti costituisce un'importante chiave di volta per poter dare risposte concrete ai bisogni formativi sempre più complessi delle giovani generazioni.

Di seguito viene proposto un modello di formazione sperimentato nella regione Campania, che ha riguardato una categoria ben precisa di docenti: i referenti BES, affrontando numerose tematiche riguardanti l'inclusione ed i Bisogni Educativi Speciali, un corso di formazione svoltosi sia con una modalità *flipped learning*⁴⁴ che laboratoriale in presenza.

4. La formazione del Referente BES

Nel 2015, il Centro di Ateneo SInAPSi dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, che da anni si occupa di interventi volti all'inclusione degli studenti universitari, ha organizzato il *Corso di Formazione per Referente BES*, rivolto ai docenti delle scuole campane⁴⁵. Oltre al Centro SInAPSi, la formazione dei docenti referenti per l'inclusione e per i Bisogni Educativi Speciali delle scuole di ogni ordine e grado della Campania è stata affidata anche all'Università di Salerno. L'intero progetto formativo, monitorato da un gruppo di esperti dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania e dal MIUR, è stato sviluppato seguendo un modello di *flipped learning*, che integrava i contenuti teorici (slides e video-lezioni fruibili attraverso la piattaforma di *e-learning* tipo Moodle, gestita dal Centro SInAPSi) con attività in presenza focalizzate sullo studio di casi, sulla progettazione e sulla validazione di strumenti e di strategie didattiche volte a favorire l'inclusione tra i banchi di scuola.

I destinatari dell'intervento del Centro di Ateneo SInAPSi, che ha interessato l'intera provincia di Napoli, sono stati i docenti di ogni ordine e grado (scuola dell'Infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo e secondo grado), divisi in 17 gruppi, ciascun gruppo era formato da circa 30 docenti, per un totale di 445 corsisti. I docenti-corsisti sono stati accompagnati e sostenuti nello sviluppo di

competenze progettuali e metodologiche a supporto dei processi di inclusione che ogni istituzione scolastica è chiamata a realizzare.

Il SInAPSi con una *équipe* interdisciplinare composta da docenti universitari, da pedagogisti, da psicologi, da bio-ingegneri e con il supporto di un'insegnante di ruolo esperta, ha predisposto un percorso formativo modulare *online* e un percorso di quattro incontri laboratoriali in presenza, che si sono svolti presso le sedi dei CTS (Centri Territoriali di Supporto)⁴⁶, da gennaio a marzo 2015.

4.1. Obiettivi e finalità del Corso di Formazione

Il percorso formativo del *Corso di Formazione per Referente BES*, strutturato secondo un impianto multidisciplinare, era volto a sostenere lo sviluppo di competenze psico-pedagogiche e tecnologiche dei docenti referenti per l'inclusione degli Istituti della Provincia di Napoli, al fine di migliorare la qualità dell'inclusione di alunni con *Bisogni Educativi Speciali* e favorire il successo formativo di tutti⁴⁷.

Gli obiettivi specifici del percorso formativo sono stati i seguenti:

- far acquisire quelle conoscenze che consentissero ai docenti di inquadrare la problematica dei BES all'interno del dibattito nazionale ed internazionale sull'inclusione;
- fornire ai docenti i riferimenti legislativi e concettuali che consentissero di inquadrare la problematica dei BES e dei relativi interventi inclusivi in un quadro normativo chiaro e definito;
- fornire strumenti e competenze utili a progettare interventi didattici che permettessero di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli studenti, con particolare attenzione all'universo degli alunni BES;
- fornire strumenti e competenze utili alla creazione nella classe di un clima inclusivo che favorisse il coinvolgimento di tutti gli studenti nelle attività didattiche;
- promuovere le competenze necessarie a riconoscere le tecnologie più idonee e ad integrare gli ausili tecnologici e gli strumenti compensativi nelle attività didattiche quotidiane;
- favorire l'acquisizione da parte dei docenti di conoscenze e competenze utili a progettare

l'intervento didattico tenendo nella giusta considerazione lo stile di apprendimento dello studente per un più efficace raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici attraverso la realizzazione di percorsi di lavoro metacognitivo;

- predisporre attività di *peer tutoring* ed individuare dei compiti di gruppo in cui inserire l'alunno;
- favorire l'acquisizione di abilità di osservazione e di analisi del problema più efficaci per la progettazione di interventi psico-educativi.

4.2. Struttura del percorso formativo

La formazione, seguendo il modello *flipped learning* ha previsto la realizzazione di:

- un percorso teorico in modalità e-learning che, in 12 learning object (OL) strutturati in videolezioni, slide, dispense e sezioni di *assessment* per un totale di 18 ore di fruizione, ha fornito ai corsisti i contenuti teorici ed i riferimenti normativi fondamentali per prepararsi alle lezioni di tipo laboratoriale;
- un ciclo di quattro incontri dal taglio laboratoriale, per un totale di 12 ore che, attraverso la discussione di casi, la messa in atto di simulazioni e la pratica di esercitazioni, ha dato ai corsisti l'opportunità di calare sul piano didattico ed operativo quanto precedentemente appreso a distanza.

Inoltre attraverso il forum, presente sul sito, e durante i laboratori in presenza è stato possibile chiarire gli eventuali dubbi e sperimentare alcune delle strategie didattiche e degli strumenti presentati.

4.3. La metodologia

Nella realizzazione del progetto si è riflettuto sul complesso scenario socio-culturale delineato dallo sviluppo dei *nuovi media* caratterizzanti la quotidianità e che comporta un necessario ripensamento della formazione e delle strategie educative nella scuola. Pertanto si è scelto di adottare il modello didattico del *flipped learning* che ha permesso ai docenti di essere attori e costruttori della loro formazione sui Bisogni Educativi Speciali. Sulla base del modello del *flipped learning* è stata creata una *flipped classroom*, con attività svolte in

modalità *blended* e, di conseguenza, è stato fondamentale l'uso delle nuove tecnologie per fornire le adeguate risorse ai docenti che hanno avuto a disposizione una ingente quantità di materiale didattico da poter condividere, e su cui lavorare per svolgere alcuni esercizi basati sullo studio di casi riguardanti alunni con Bisogni Educativi Speciali. Fondamentale è stato il ruolo dei *forum* di discussione, all'interno dei quali i docenti hanno potuto confrontarsi con altri colleghi della comunità virtuale attivando processi di riflessione e di condivisione della conoscenza attraverso strategie collaborative, miranti ad arricchire il loro bagaglio conoscitivo e le loro competenze.

Nello specifico i docenti-corsisti hanno potuto visionare materiali e video al fine di avere un'*infarinatura* generale dei contenuti da ampliare e da perfezionare durante i laboratori in presenza. Ciò ha richiesto, da parte dell'equipe interdisciplinare del Centro SInAPSi, un'attenta elaborazione dei contenuti dei vari moduli *online* ed un'accurata selezione delle risorse-video inserite all'interno della piattaforma creata per i docenti-corsisti. Infatti, collegandosi allo spazio virtuale, i partecipanti al corso hanno avuto sempre a disposizione i materiali didattici che il formatore aveva selezionato e/o creato *ad hoc*, materiali utilizzabili e fruibili in qualsiasi momento della giornata.

Il ruolo del formatori è stato quello di "guida" che incoraggiando i docenti-corsisti ha favorito la ricerca personale, la collaborazione e la condivisione dei saperi appresi. Sono stati utilizzati anche i quiz online con feedback per testare il livello di preparazione raggiunto e permettere di imparare dai propri errori.

La scelta di realizzare dei laboratori in presenza nasce dal riconoscimento dell'importanza della dimensione laboratoriale stessa nella formazione dei docenti, in quanto snodo tra la teoria e la pratica e quale luogo "educativo" che prevede sistematicamente il coinvolgimento diretto dei docenti nelle diverse attività in un'ottica interdisciplinare. I laboratori hanno fornito ai docenti-corsisti un vasto repertorio di strumenti didattici e di metodologie per favorire la didattica inclusiva, in particolare durante le attività in presenza sono stati presentati alcuni documenti ufficiali utili per meglio favorire la didattica inclusiva. Tra i tanti, il documento maggiormente utile e necessario, è stato certamente il PDP (Piano Didattico Personalizzato), un piano in cui indicare metodologie, tempi e strumenti

diversificati per l'alunno BES, ma con gli stessi obiettivi. Durante il laboratorio sono state presentate e condivise con i docenti l'analisi dell'iter diagnostico per l'individuazione dei Bisogni Educativi Speciali e la progettazione del PDP. Oggi la scuola svolge il ruolo di osservatore privilegiato nell'identificazione precoce di alunni con Bisogni Educativi Speciali e, attraverso la comunicazione alla famiglia, consente l'attivazione di iter di valutazione e di diagnosi in caso di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). È inoltre opportuno che i docenti possano e sappiano cogliere dalla diagnosi gli elementi funzionali alla stesura del PDP. In quanto strumento di personalizzazione della didattica, il PDP è strutturato in maniera tale da evidenziare le misure dispensative e compensative che rendono accessibili all'alunno i contenuti dei diversi saperi curricolari, mettendolo in condizioni di raggiungere gli stessi traguardi dei compagni. È stato importante illustrare ai docenti i vari passaggi per eseguire una giusta stesura di un PDP, ma soprattutto far comprendere loro che non basta una diagnosi con una frase standard come "Disturbo Specifico dell'Apprendimento" per attivare un percorso di reale e di fattivo di aiuto. La difficoltà per alunni con DSA non è nella capacità cognitiva di apprendere, ma nell'abilità di saper accedere alla conoscenza attraverso i "normali" canali o strumenti⁴⁸. Molto spesso i docenti sono in difficoltà nella stesura dello stesso, infatti durante il corso sono emerse le tante preoccupazioni e le incertezze rispetto alla stesura del documento. Per favorire il compito in piattaforma i docenti-corsisti avevano a disposizione un modello di PDP predisposto dall'equipe del Corso che poteva essere scaricato e compilato agilmente nell'interesse dello studente.

Nel corso dei laboratori è stata utilizzata la tecnica del *roleplaying*, seguita poi dalla visione di un filmato-collage di vari film famosi per stimolare una discussione guidata. Mettersi nei panni di alunni con Bisogni Educativi Speciali e condividere la visione di un cortometraggio sulla scuola inclusiva ha favorito una discussione guidata ed orientata all'inclusione come processo nella sua globalità educativa, sociale e politica, facendo volgere lo sguardo a tutti gli alunni e alle loro potenzialità.

Nel corso del laboratorio di stampo tecnologico è stato evidenziato come la progettualità didattica orientata all'inclusione comporti l'adozione di strategie e di

metodologie che, anche attraverso l'uso di strumenti, di ausili informatici e di sistemi HW e SW specifici, possa favorire la partecipazione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. I docenti-corsisti, durante il laboratorio dedicato alla tecnologia, hanno potuto, infatti, sperimentare, in maniera guidata, l'utilizzo di strumenti e di software che permettono di realizzare una vera didattica inclusiva.

L'ultimo laboratorio del percorso in presenza riguardava la valutazione e la stesura del PAI: per quanto riguarda specificamente il momento valutativo i docenti-corsisti hanno compreso maggiormente la necessità di redigere correttamente il PDP nel quale dovrebbe trovare spazio anche l'esplicitazione dei criteri e delle modalità di valutazione, oltre che la definizione di obiettivi formativi calibrati sui bisogni degli studenti. Ciò significa non solo attivare eventuali misure dispensative o compensative, ma anche precisare gli ambiti disciplinari nei quali le modalità valutative saranno diversificate, definendo criteri di valutazione personalizzati e prevedendo prove e strumenti di rilevazione differenziati. Anche la stesura del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) è stata affrontata durante il laboratorio, in quanto ciascuna scuola ha l'onere di proporlo, relazionando sul processo di inclusività agito, sullo stato dell'arte riguardante gli interventi inclusivi attivati in itinere e soprattutto fornendo una proiezione globale di miglioramento da realizzare attraverso tutte le specifiche risorse che la scuola possiede.

Il corso di formazione ha avuto un esito molto favorevole (è stato alto il gradimento riscontrato con la somministrazione di questionari alla fine del percorso), sicuramente l'aver formato il Referente BES è solo una tessera del puzzle dell'inclusione, bisogna continuare a lavorare in sinergia con i docenti che con la loro didattica inclusiva possono predisporre un terreno fertile, capace di far germogliare uno spazio di educazione alle differenze, finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e del rispetto delle pluralità presenti nelle classi⁴⁹.

5. Conclusioni

Secondo Booth e Ainscow l'inclusione nei contesti educativi si realizza pienamente soltanto se si interviene simultaneamente su tre dimensioni: quella della cultura, quella delle politiche e quella delle pratiche⁵⁰. La formazione iniziale ed in servizio dei docenti si configura come spazio di lavoro privilegiato in cui è possibile intervenire simultaneamente sulle tre dimensioni, nella misura in cui è proprio attraverso di essa che le politiche si concretizzano in pratiche e si attivano processi di riconfigurazione delle narrative e delle rappresentazioni che alimentano la vita della comunità scolastica.

La professionalità docente è un elemento essenziale nei processi di inclusione che si realizzano sulla scorta di nuove forme di impegno, di partecipazione, di interazione tra tutti gli attori coinvolti.

Investire sullo sviluppo professionale è quindi una scelta strategica che ha ricadute significative a molteplici livelli in quanto si traduce non solo sul piano didattico, ma in senso più ampio, su quello educativo andando a sostenere i processi di crescita culturale e personale degli allievi sulla scorta di una riconfigurazione dei contesti nel loro complesso.

Come avvertono Cohen e Siegel⁵¹, attori, scopi, memorie sono gli elementi contestuali che, nella loro complessa "transazione" per dirla in termini deweyani, contribuiscono ad una ridefinizione dei ruoli, delle relazioni, degli obiettivi ma anche dei saperi e delle storie che rappresentano il tessuto culturale condiviso a cui attinge sia la comunità di pratiche professionali dei docenti e degli operatori scolastici, sia la comunità educativa nel suo complesso.

La presenza di un insegnante di ruolo esperto attivamente coinvolto nella progettazione e nella realizzazione del percorso formativo è stata fondamentale per mettere a fuoco i reali bisogni di formazione dei docenti, per tarare le attività ed i materiali di apprendimento sulle aspettative e le esigenze dell'utenza, per definire un curriculum di sviluppo professionale non "calato dall'alto" ma costruito a partire dalla cultura professionale destinataria dell'intervento formativo.

Secondo la prospettiva ecologica delineata da Bronfenbrenner⁵² la scuola è un microsistema definibile come un pattern organizzato di relazioni, attività

condivise, ruoli e regole, che si inscrive all'interno di un mesosistema in cui sono implicate le altre agenzie ed istituzioni presenti sul territorio, insieme alle quali viene a collocarsi in un macrosistema, che comprende le istituzioni politiche ed economiche, le credenze, i comportamenti, i valori caratterizzanti il sistema sociale nel suo complesso.

I processi di inclusione che si attivano all'interno della scuola quindi si riverberano, attraverso cerchi concentrici, sugli altri sistemi ai quali la scuola è strettamente connessa e sul più ampio sistema sociale il che implica significative ricadute in termini di effetti diretti ed indiretti, primari e secondari sulla comunità e sul territorio in senso più ampio.

Una valutazione di impatto culturale e sociale, richiede tempi lunghi ed una molteplicità di metodologie e di strumenti funzionali ad intercettare benefici, elementi di cambiamento e di trasformazione, ricadute e ritorni ma è l'esito finale di ogni processo di inclusione, che non può mai considerarsi definitivamente concluso e va costantemente monitorato a partire dai cambiamenti e delle trasformazioni che si realizzano a livello di microsistema per estendersi via via a successivi livelli attraverso un coinvolgimento attivo dei diversi attori implicati nel processo in oggetto, tra i quali gli insegnanti giocano un ruolo cruciale, al quale devono essere sempre più preparati.

MAURA STRIANO
ROSARIA CAPOBIANCO
VALENTINA PAOLA CESARANO
University Federico II of Napoli

* Valentina Paola Cesarano è l'autrice dei paragrafi 1 e 2; Rosaria Capobianco è l'autrice dei paragrafi 3 e 4; Maura Striano è autrice delle conclusioni.

¹ M. Oliver, *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Macmillan, London 1996.

² M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano 2010.

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. Centre for Studies on Inclusive Education: <http://csie.org.uk/index.shtml>

⁵ F. Dovigo, *Fare differenze*, Erickson, Trento 2007.

⁶ H.V. Richards, A.F. Brown, T.B. Forde, *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy*, National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCRESt), Denver 2004.

⁷ UNESCO, *World Declaration on education for all: Meeting basic learning needs*. Paper presented at the World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand, 1990. Abstract retrieved from: <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>

⁸ UNESCO, *Dakar frame work for action, education for all: Meeting our collective commitments*. Paper presented at the World Education Forum, Dakar, Senegal 2000.

⁹ UNESCO, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and equità. Author, Paris 1994.

¹⁰ United States Department of Education, *Individuals with Disabilities Improvement Act*, United States Government, Washington DC 2000.

¹¹ Department for Education, *Special Educational needs code for practice*, Department for Education, United Kingdom 2001.

¹² L. Woolfson, K. Brady, *An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties*, in «Educational Psychology», 29(2), 2009, pp. 221-238.

¹³ E.M. Alghazo, E.E.N.Gaad, *General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion students with disabilities*, in «British Journal of Special Education», 31(2), 2004, pp. 94-99.

¹⁴ UNESCO, *International Standard Classification of Education - ISCED*, UNESCO-OECD. Paris 2003; UNESCO, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper. Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division*, Paris, 2000 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e>); UNESCO, *Inclusive Education: "The Way of the Future". International Conference on Education, 48th session, Final Report*, Geneve 2008; UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris 2009 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>).

- ¹⁵ A. Dyson, “*Inclusion and Inclusions*”: *Theories and Discourses in Inclusive Education*, in H. Daniels, P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*, Kogan Page, London, 1999.
- ¹⁶ D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁷ G.L. Engel, *The Need for a New Medical Model. A Challenge for Biomedicine*, in «Science», 196, 1977, pp. 129-136.
- ¹⁸ United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, New York 2006.
- ¹⁹ Il modello ICF fornisce un linguaggio standard e unificato, condiviso a livello mondiale da 191 paesi, che consente di descrivere il funzionamento umano. OMS, *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute*. Edizioni Erickson, Trento, 2002.
- ²⁰ D. Ianes, S. Cramerotti (Eds.), *Usare l’ICF nella scuola*, Erickson, Trento 2011.
- ²¹ L. D’Alonzo, *La differenziazione didattica per l’inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento, 2016.
- ²² L. D’Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli (Eds.), *Didattica speciale per l’inclusione*, La Scuola, Brescia 2015.
- ²³ A. De La Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- ²⁴ *Ibidem*.
- ²⁵ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.
- ²⁶ L. D’Alonzo, S. Maggiolini, E. Zanfroni, *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2013, pp. 77-89.
- ²⁷ A. Ronzoni, M. Guidi, M. Grasso, *Benessere/malessere a scuola: un’indagine sulla qualità dell’esperienza scolastica*, in «Psicologia Scolastica», VI, 1, 2010, p. 15.
- ²⁸ Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*.
- ²⁹ Legge 170 dell’8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- ³⁰ Alcune di queste categorie sono frutto delle risposte alla domanda ‘Che cos’è la didattica inclusiva?’ rivolta ai diversi docenti partecipanti al *Corso di Formazione per Referente BES* delle scuole della Campania ex DM 821 dell’11 ottobre 2013 (un’attività di formazione rivolte ai docenti referenti per l’inclusione e i Bisogni Educativi Speciali delle scuole campane).
- ³¹ C.J.W Meijer (Ed.), *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart 2003.
- ³² D. Ianes, *Bisogni Educativi Speciali e inclusion*, cit.
- ³³ Nei *Principi Guida* per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva si legge che l’inclusione riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola. Cfr. European Agency for Development in Special Needs Education, *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*, Odense, Danimarca 2009.
- ³⁴ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- ³⁵ M.R. Strollo, *I laboratori di epistemologia e di pratiche dell’educazione. Un percorso neurofenomenologico per la formazione degli educatori*, Liguori, Napoli 2008.
- ³⁶ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, trad.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- ³⁷ F. Armstrong, D. Armstrong, L. Barton (Eds.), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, David Fulton Publisher, London 2000.
- ³⁸ A. Dyson, “*Inclusion and Inclusions*”, cit.
- ³⁹ L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva (l’Agenzia, conosciuta in precedenza come Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili) è un ente indipendente e autonomo, sostenuto dai paesi aderenti all’Agenzia e dalle istituzioni europee (Commissione e Parlamento). Cfr.: <http://www.european-agency.org/>
- ⁴⁰ European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca 2012.
- ⁴¹ European Agency for Development in Special Needs Education, *Cinque messaggi-chiave per l’educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*, Odense, Danimarca 2014.
- ⁴² European Agency for Development in Special Needs Education, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, cit., p. 8.
- ⁴³ UNESCO, *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*, cit.
- ⁴⁴ B.E. Bennett, J. Bergmann, A. Sams et al., *The Flipped Class Manifest*, in «The Daily Riff», 2013 (<http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>).
- ⁴⁵ Il corso di formazione (organizzato ai sensi del Decreto del Ministro n. 821 dell’ 11 ottobre 2013 art. 3 com. 1 lettera h.) è nato a seguito di un invito ad avanzare la propria candidatura per la progettazione e lo svolgimento dello stesso ricevuto dal Centro Territoriale di Supporto (CTS), afferente all’Istituto Comprensivo Statale *Cariteo Italico* di Napoli (Protocollo n. 2054/A22 del 6 maggio 2014).

⁴⁶ I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dagli Uffici scolastici regionali in accordo con il Miur, sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per provincia. Loro compito è attivare reti fra le scuole e fra le stesse scuole e i servizi nell'ottica di una piena inclusione degli alunni con BES nel percorso formativo e di una gestione efficiente delle risorse disponibili sul territorio.

⁴⁷ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.

⁴⁸ W. Fornasa, R. Medeghini, *Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze*, FrancoAngeli, Milano 2003.

⁴⁹ R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN children*, Routledge, London and New York 2007.

⁵⁰ T. Boot, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, trad.it., Erickson, Trento 2008.

⁵¹ R. Cohen, A.W. Siegel, *Context and Development*, Psychology Press, New York 2014.

⁵² U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad.it., Il Mulino, Bologna, 2002.