
Fondamenti pedagogici per una «Glottodidattica speciale»

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari Venezia

ABSTRACT

The pedagogical foundations underlying research studies in foreign language teaching to special needs students are the following: a) value foundations, which are based on the concept of educability and aim at identifying and developing students' potential by means of inclusive strategies; b) epistemological foundations, which take into account that these students are walking a rough path to acknowledge their own identity; c) methodological foundations, which provide the tools for designing inclusive curricula integrating individualized teaching and personalized learning.

I fondamenti pedagogici che sostengono gli studi e le pratiche educative in Glottologia Speciale si specificano in: a) fondamenti valoriali, indirizzati all'educabilità della persona, nella ricerca, scoperta e sviluppo del potenziale formativo personale, mediante strategie e percorsi inclusivi; b) fondamenti epistemologici, attenti ai dilemmi connessi al riconoscimento dell'identità della persona, tra differenza e diversità; c) fondamenti metodologici, per la costruzione di curricula che integrano l'individualizzazione dell'insegnamento con la personalizzazione dell'apprendimento.

1. INTRODUZIONE

I campi d'azione formativa e di ricerca della Glottodidattica speciale riguardano i processi di apprendimento e di insegnamento linguistico rivolto ad allievi con bisogni educativi speciali. La Glottodidattica speciale si presenta, pertanto, come disciplina di frontiera o, ancor più, di intreccio tra le scienze pedagogiche e le scienze del linguaggio.

Dal percorso pedagogico derivano i fondamenti educativi generali, i principi metodologico-didattici e soprattutto gli studi e le prassi della pedagogia speciale. Il compito principale di quest'ultima è quello di comprendere e studiare i deficit e gli handicap: i primi per permettere

l'accettazione in uno sviluppo compatibile degli individui, i secondi per permettere la collaborazione nella ricerca della loro riduzione (CANEVARO, 1999). La pedagogia speciale, a sua volta, si avvale del contributo di una varietà di discipline, da quelle mediche a quelle psicologiche, dalle scienze sociali a quelle della vita. «The knowledge base of special education includes a wide range of disciplines and contributions supplemented by related research and methods informing evidence-based practice» (FARRELL, 2010: 50).

Dal percorso delle scienze del linguaggio derivano le elaborazioni formative e le ricerche della glottodidattica, ed una sua parte, quella speciale, intende rivolgersi agli allievi con difficoltà linguistiche. Dall'interazione interdisciplinare tra scienze del linguaggio, della comunicazione, della società e della formazione derivano le elaborazioni formative e le ricerche della glottodidattica, ed una sua parte, quella speciale, intende rivolgersi agli allievi con difficoltà primariamente linguistiche.

Il comune denominatore è rappresentato dai bisogni educativi speciali, il crocevia in cui si innervano una pluralità di reti disciplinari e di percorsi di studi.

Data la complessità concettuale e le difformità interpretative del costruito «bisogno educativo speciale», assumiamo la definizione proposta da Ianès:

Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia ICF, problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale culturale ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata (IANES, 2008: 54).

I bisogni educativi speciali, pertanto, non riguardano soltanto gli allievi con disabilità certificate, vanno invece rintracciati nelle difficoltà che, in ambito educativo e formativo, ogni soggetto in età evolutiva può incontrare. Tali difficoltà possono comparire in modo generalizzato oppure in ambiti particolari, continuativamente o sporadicamente, in qualche momento dello sviluppo formativo. È vero che l'aggettivo «speciale» è semanticamente ambiguo e rischia di perpetuare etichette emarginanti (DOVIGO, 2007), ma è necessario affrontare quello che Lorella Terzi chiama «dilemma of difference» (TERZI, 2005). Il costruito «differenza» per un verso stigmatizza e per l'altro arricchisce: identifica i bisogni educativi speciali per aiutare i soggetti, ma se identifica i bisogni pone un marchio sociale, e se non li identifica le persone non ottengono la formazione di cui hanno bisogno.

Tutto il percorso storico delle politiche e delle prassi riferite alle disabilità, alle difficoltà e al disagio è cosparso di aporie concettuali, di contraddizioni semantiche, di evoluzioni linguistiche. Ebbene, il compito della pedagogia è quello di dare senso e metodo all'educabilità umana assumendo come principi di fondo il *valore esistenziale* e la *dignità sociale* di ogni persona, a maggior ragione della persona con bisogni educativi speciali, e, entro tali principi, comprendere i contrasti ideologici, superare le opposizioni dogmatiche, far dialogare anche ciò che apparentemente sembra inconciliabile.

2. IN UNA SCUOLA INCLUSIVA SI APPRENDE INSIEME

I fondamenti valoriali che indirizzano le teorie pedagogiche e le prassi educative per i soggetti con bisogni speciali puntano alla piena realizzazione della persona nella società; la dignità, la libertà e l'uguaglianza sono mediate dalla presenza o assenza di *capability*, *functioning* e *opportunity* (SEN, 1992; NUSSBAUM, 2007). Anche l'inclusione scolastica, come parte e promotrice dell'inclusione sociale, muove da quei costrutti etici e si incarna nelle combinazioni dei fattori di capacitazione, di funzionamento e di opportunità.

Apprendere insieme è il principio fondamentale di una scuola inclusiva, indipendentemente da eventuali disabilità, difficoltà o differenze. L'obiettivo è di soddisfare le esigenze educative di tutti e di ciascuno, accogliendo con favore le differenze e le diversità, poiché arricchiscono l'apprendimento di tutti. L'esclusione di uno studente dal gruppo, a causa di una condizione di difficoltà, danneggia non solo lo studente ma riduce l'apprendimento in tutti. Ci sono molti modi diversi di attivare l'inclusione in classe: caso per caso vanno calibrati le attività e i tempi comuni. Uno studente può svolgere tutte le attività didattiche sempre insieme al gruppo dei compagni di classe ed eseguirà in modo individuale soltanto alcune di tali attività; un altro allievo seguirà la classe soltanto per specifiche discipline, mentre in altre opererà in modo differenziato; un altro ancora opererà insieme ai compagni soltanto su progetti particolari, ad esempio di tipo espressivo, o laboratoriale, o motorio. Le forme di inclusione vanno esplorate e pianificate esplicitando i valori culturali, i significati pedagogici e le implicazioni sociali (AINSCOW ET AL., 2006).

L'UNESCO (2005) ha individuato quattro principi che sostengono efficacemente le pratiche inclusive:

- a. *l'inclusione è un processo*. È una ricerca continua e ininterrotta, necessaria per trovare le migliori risposte alle diversità. Si tratta

- di imparare a convivere con chi è differente da noi, e imparare a imparare dalle differenze;
- b. *l'inclusione riguarda l'individuazione e la rimozione delle barriere*, raccogliendo, selezionando e valutando le informazioni da una pluralità di fonti, per pianificare e migliorare le politiche e le pratiche inclusive. Si tratta di utilizzare prove esperte e compiti di realtà per stimolare la creatività e il problem-solving;
 - c. *l'inclusione riguarda la partecipazione scolastica e il successo formativo di tutti gli studenti*. La partecipazione si riferisce alla qualità delle esperienze degli allievi, all'autonomia e alla responsabilità che essi si assumono per costruire le loro competenze. Il successo formativo non si riferisce soltanto ai risultati dei test e degli esami, ma comprende i processi attivati e i progressi consolidati durante tutto il percorso formativo;
 - d. *l'inclusione va indirizzata in modo particolare su quei gruppi di studenti che possono essere a rischio di emarginazione, esclusione o scarso rendimento*. Si tratta della responsabilità morale nel monitorare i soggetti a rischio educativo e nell'adottare le misure necessarie per assicurare la loro realizzazione personale e professionale.

L'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni - e ridurre la loro esclusione
- rispetto alle culture, ai curricula e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola
- affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni educativi speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;
- riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale (BOOTH, AINSCOW, 2002: 2).

3. IL POTENZIALE PERSONALE FORMATIVO

«La pedagogia speciale deve occuparsi dell'educabilità di persone che spesso la società ha marginalizzato, ha escluso, ha segregato» (D'ALONZO, 2005: 13). Perciò è fondamentale ricercare e promuovere il potenziale che ogni persona possiede.

Il potenziale personale formativo è l'insieme delle capacità, delle abilità, delle attitudini, delle funzioni, delle disposizioni che prefigura il senso e il valore esistenziale di una persona e che, a causa di molteplici fattori, esogeni ed endogeni, non si è ancora completamente manifestato o realizzato.

Il potenziale di sviluppo comprende tutto ciò che un soggetto ha in sé e può far emergere durante tutta la sua vita. Anche all'interno dell'ambito scolastico ogni allievo, con disabilità, in situazione di difficoltà o di disagio, possiede delle potenzialità; è compito degli insegnanti trovare e scoprire, far emergere i talenti ed impostare una azione educativa che valorizzi quei talenti e su di essi faccia leva per lo sviluppo della persona, nel percorso educativo di crescita intellettuale, affettiva, esperienziale, socio-relazionale.

Il potenziale di sviluppo è il *lievito educativo* dell'allievo, è il valore del suo «esserci nel mondo»; per un allievo con bisogni educativi speciali è, probabilmente, l'unico tesoro che possiede: non può essere ignorato, sottovalutato, trascurato, deriso, disprezzato. Un talento, come nella parabola, qualunque esso sia, povero o ricco, di un tipo o dell'altro, va fatto fruttare; di quel talento è responsabile sia la persona che la comunità. Bisogna innanzitutto affermare che l'essere umano è sostanzialmente soggetto e incarnazione di valori, che non possono essere considerati strumentali, neppure per un altro essere umano. Proprio in ragione di ciò, l'uomo è persona, vale a dire valore in sé e di per sé, portatore di valori, in qualsiasi età e in qualsiasi stato psicofisico.

4. LA CONTINUITÀ DELLE DIFFERENZE, LA COMPLEMENTARIETÀ DELLE DIVERSITÀ

Dove sta il potenziale personale di sviluppo? Nella differenza o nella diversità? In entrambe, ma mentre il potenziale differente si alimenta e si manifesta nella linea di sviluppo comune, il potenziale diverso si avvale del suo essere «fuori dal comune», è altro. Due persone che in qualche modo, anche minimamente, comunicano, sono differenti e non diverse.

La diversità e la differenza vanno interpretate come categorie storico-esistenziali che specificano l'identità della persona in sé, nella sua unici-

tà, e nell'intreccio delle sue appartenenze e delle sue esclusioni sociali. Identità, costruzione del sé, percezione di sé, immagine di sé, autostima si formano nel divenire delle situazioni esistenziali, delle dinamiche relazionali che promuovono o che contrastano il potenziale di sviluppo della persona, che includono o che escludono, che esaltano o che annientano.

Etimologicamente, differenza deriva da *dis-ferre*, che significa «portare da una parte all'altra», «portare oltre, in varie direzioni», «portare qua e là». Se due soggetti sono differenti l'uno dall'altro per una capacità intellettuale, fisica o psichica, significa che entrambi sono in possesso di quella capacità, di più o di meno, di un tipo o di un altro.

Il valore della differenza sta nella continuità, nella gradualità della scala (quantitativa) e nell'ampiezza della gamma (qualitativa) delle capacità, delle abilità, delle competenze e delle padronanze che ogni soggetto manifesta nell'agire esistenziale. Prendiamo, ad esempio, la scrittura di un testo: la differenza tra gli studenti sta sia sul piano quantitativo (più o meno corretto, più o meno pertinente, più o meno completo ecc.) sia sul piano qualitativo (c'è chi è più bravo nel racconto e chi nella sintesi, chi nell'argomentazione e chi nella descrizione ecc.). Il rischio della differenza sta nel voler «normalizzare» gli allievi, standardizzare le abilità in forme chiuse e vincolanti, sottoporli a controllo e verifica continui, senza farli partecipare al valore delle loro differenze.

Tutto il lavoro formativo scolastico, in classe, con gruppi di allievi che interagiscono, si fonda sul principio delle differenze interpersonali, con una didattica centrata sulla personalizzazione dell'apprendimento, che fa riferimento al potenziale di sviluppo di ciascuno.

Il concetto di diversità (da *dis-vertere*, cioè «che è volto o procede in opposta direzione») richiama l'idea di dissomiglianza, di divergenza, dell'impossibilità di convergere. Se un soggetto è diverso da un altro per una capacità, significa che uno dei due è in possesso di quella capacità, e l'altro ne è privo o ne possiede una antitetica. È frequente, ma superficiale, la considerazione che il termine diversità sia sinonimo di differenza, o tutt'al più la sua accentuazione.

In realtà, il concetto di diversità implica immodificabilità, irreversibilità, irripetibilità (almeno allo stato della conoscenza). Perciò tale concetto riguarda per lo più il versante biologico, e quello genetico, dell'esistenza. La forma dei miei occhi e quella di un cinese sono diverse, ma ciò non significa che vediamo cose diverse, né che uno vede meglio e l'altro peggio. Senz'altro abbiamo punti di vista differenti (come ogni persona ha il proprio), ma la differenza dei punti di vista non dipende dalla diversità della forma degli occhi.

Il valore della diversità sta nella complementarità, nello scambio e nella reciprocità. La presenza «assoluta» di capacità che gli altri non

hanno, o similmente l'assenza «irreversibile» di capacità che gli altri posseggono, deve diventare opportunità di arricchimento reciproco e non pretesto di esclusione. Il rischio della diversità si ha nel considerare l'altro *alius* e non *alter*, un fenomeno da mostrare e/o da vedere, ma non persona da conoscere, da ascoltare e da comprendere. In questa prospettiva la persona disabile, diversa, strana è considerata interessante poiché mancante o eccedente, raramente per il potenziale che la sua diversità produce per la persona stessa e per la società. «La paura del *diverso* è sempre stata presente nella mente e nel cuore degli uomini; in ogni epoca, in ogni civiltà e società, il *difforme* suscita preoccupazione, inquietudine, e scatena in coloro che si considerano invece uguali e normali una reazione di difesa che porta ad escludere, a rimuovere il problema» (D'ALONZO, 2005: 13).

5. L'INDIVIDUALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO, LA PERSONALIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Differenza e diversità rappresentano i fondamenti epistemologici della pedagogia speciale, da cui discendono i fondamenti metodologici dell'individualizzazione e della personalizzazione.

Se con la strategia dell'individualizzazione il nostro sistema formativo ha cercato di far conseguire a tutti obiettivi e contenuti di conoscenza ritenuti irrinunciabili, con la personalizzazione esso dovrà realizzare itinerari educativi volti ad assicurare il raggiungimento di obiettivi diversi per ognuno in base alle singole capacità e potenzialità. [...] Nella nostra prospettiva, individualizzazione e personalizzazione non dovranno essere interpretate in contrapposizione, ma come elementi di un'unica logica che le considera interdipendenti e coesenziali nel processo di sviluppo della persona. [...] La prospettiva della personalizzazione, che ritrova le sue coordinate nella dimensione didattica, nella varietà del repertorio metodologico e nella flessibilità organizzativa, dovrà costituire un avanzamento del principio di individualizzazione; rappresenterà, pertanto, una sfida che dovrà essere accettata e rilanciata nell'operatività quotidiana del lavoro scolastico. Se parliamo di individualizzazione dobbiamo porre il focus dell'attenzione sull'istituzione [...]. quando affrontiamo invece, i temi della personalizzazione, l'attenzione dovrà spostarsi sul soggetto che apprende (CAPALDO, RONDANINI, 2005: 79-80).

Nella formazione, il principio di personalizzazione dell'apprendimento è fondamentale, sempre e con tutti. Giovani o adulti. Con disabilità o meno. Ma quando è necessario individualizzare l'insegnamento? In situazione di diversità sempre. In caso di differenza, quando la distanza tra il livello di abilità del soggetto e quello medio del gruppo classe è talmente ampia da danneggiare l'apprendimento nel soggetto e/o nel gruppo.

Per *individualizzazione* si intende il processo attraverso il quale il docente organizza uno specifico curriculum (con una propria sequenza organica di azioni) costruito come risposta specifica alle esigenze di un singolo allievo. Un progetto formativo individualizzato comprende:

- a. un percorso ad hoc per il singolo allievo;
- b. attività formative realizzate sia individualmente che all'interno di gruppi anche differenziati;
- c. attività formative che articolano in modo specifico vari elementi standard, come moduli di formazione, corsi a progetto, stage, *project work*;
- d. obiettivi formativi unici e definiti rispetto alle caratteristiche dell'allievo.

La formazione individualizzata non è necessariamente precettistica, ma il rapporto educativo uno ad uno tra docente e allievo si mantiene anche quando la relazione didattica si svolge in classe o in gruppi di lavoro. Ciò consente di rompere i vincoli spaziotemporali oltre che psicologici e cognitivi che il gruppo porta con sé (anche se in tal modo vengono meno i fattori di facilitazione del processo di apprendimento che pure il gruppo classe porta con sé). La formazione individualizzata, quando si avvale delle innovazioni tecnologiche per la didattica, con l'utilizzo di reti e strumenti multimediali, attiva processi di autoapprendimento.

Per *personalizzazione* si intende il processo attraverso il quale lo studente incorpora la proposta formativa rivolta a tutti, interpretandola entro propri quadri di riferimento concettuali e linguistici. L'insegnante propone un percorso standard, valido per tutti, ma, all'interno di tale percorso, progetta itinerari alternativi e realizza modificazioni e/o differenziazioni didattiche e metodologiche, linguistiche e comunicative, in relazione alle caratteristiche degli allievi. Un progetto formativo personalizzato comprende:

- a. un percorso standard con programma flessibile;
- b. un gruppo precostituito di partecipanti;
- c. attività formative sia comuni che differenziate;
- d. obiettivi formativi sia comuni che differenziati;
- e. riferimento del percorso educativo-formativo alla specifica realtà personale dell'allievo.

Personalizzare l'apprendimento significa delineare differenti percorsi di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze, in base alle capacità personali, sociali e metodologiche, in situazioni scolastiche

e di vita reale degli allievi. La personalizzazione avviene comunque in un contesto sociale in cui l'essere gruppo costituisce una delle leve fondamentali dell'apprendimento, e imprime una spinta di qualità al cammino inclusivo attraverso alcuni specifici dispositivi quali i piani di studio personalizzati, la differenziazione e la flessibilità metodologica, didattica e organizzativa, il portfolio (PAVONE, 2004).

6. IL DIFFICILE RAPPORTO TRA INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

Dal punto di vista dell'inclusione, i due processi danno luogo a soluzioni radicalmente differenti: se nella personalizzazione l'orientamento al percorso soggettivo si svolge nelle interazioni continue con il gruppo di apprendimento, l'individualizzazione del percorso formativo si realizza rompendo i riferimenti tra individuo e gruppo.

Per gli allievi con disabilità certificata è obbligatoria la stesura del PEI (Piano educativo individualizzato), ossia di un progetto disegnato in modo esclusivo per lo specifico allievo. Per gli allievi con bisogni educativi speciali, pur in assenza di certificazione di disabilità, sarà necessario individualizzare alcuni segmenti del percorso formativo, al fine di eliminare o ridurre le difficoltà di apprendimento, così da garantire loro il raggiungimento delle competenze ritenute essenziali.

L'individualizzazione richiama il diritto di ciascuno all'acquisizione degli «alfabeti di base», degli strumenti culturali indispensabili. L'individualizzazione punta all'alfabetizzazione e si fonda sul diritto all'uguaglianza. La personalizzazione rappresenta invece l'esigenza di ciascuno di vedere sviluppate le proprie attitudini e coltivati i propri potenziali. La personalizzazione mira all'orientamento e si fonda sul diritto alla diversità.

Lavorare alla personalizzazione dell'apprendimento significa porre attenzione alle potenzialità di ciascuno, riconoscerle e trovare tutte le strategie per la valorizzazione delle capacità personali di ciascuno. Didatticamente, significa:

- a. riconoscere la strumentalità delle conoscenze rispetto alla formazione della persona, selezionando contenuti significativi e privilegiando modalità didattiche di tipo euristico;
- b. privilegiare forme di valutazione autentica, esperienziale, rispetto a modalità sommative;
- c. mantenere una forte tensione all'unitarietà didattica;
- d. curare la dimensione relazionale tra insegnante e allievo e tra gli stessi allievi.

7. I FONDAMENTI PEDAGOGICI ORIENTANO L'AGIRE GLOTTODIDATTICO SPECIALE

I principi pedagogici si intrecciano con i principi psicolinguistici e danno vita ad azioni e strategie didattiche nei processi di apprendimento e di insegnamento linguistico per gli allievi con bisogni educativi speciali.

Vogliamo concludere la nostra riflessione proponendo agli studiosi e ai formatori alcune linee pedagogiche da approfondire e sperimentare, in modalità di ricerca-azione, che orientano l'agire glottodidattico speciale:

- diagnosticare precocemente i bisogni educativi speciali di natura linguistica;
- predisporre e aggiornare continuamente il profilo dinamico funzionale, in merito ai potenziali e alle criticità nell'apprendimento linguistico (si veda a questo proposito la proposta di Profilo glottomatetico funzionale nel secondo contributo di Daloiso in questo numero monografico);
- disegnare il curricolo linguistico della classe, coniugando il principio di progressività dell'insegnamento linguistico con il principio di personalizzazione dell'apprendimento linguistico;
- personalizzare l'apprendimento linguistico, includendo gli allievi con bisogni educativi speciali nel curricolo formativo della classe, mediante una varietà di segmenti formativi (comuni, di innesto, specifici, individuali);
- garantire insieme la continuità e la discontinuità dell'apprendimento linguistico: la continuità offre sicurezza e consolida l'appreso, la discontinuità promuove lo sviluppo prossimale;
- alimentare la motivazione all'apprendimento linguistico, facendo continuo riferimento alle situazioni di vita reale dell'allievo;
- indirizzare l'interesse dell'allievo nei confronti dei suoi ambienti esistenziali: tali ambienti definiscono il *setting* primario per l'apprendimento linguistico;
- integrare gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali, sviluppando continui raccordi tra i diversi ambienti linguistici (scolastici, familiari, del gruppo dei pari, delle comunicazioni in rete) dell'allievo;
- governare l'acquisizione delle competenze linguistiche secondo logiche di flessibilità e di sensibilità, di contestualizzazione e d'azione, di variabilità interpersonale e di riflessività metalinguistica;
- promuovere l'analisi e la riflessione in merito ai pregiudizi e agli stereotipi culturali veicolati dai linguaggi, utilizzando metodologie didattiche attive, simulative, riflessive e proattive;

- assicurare con continuità il feedback linguistico, sia quello positivo che incoraggia, sia quello correttivo che perfeziona;
- per quanto possibile, introdurre presto i processi di lettura e di scrittura, che gradualmente accompagneranno i processi dell'ascoltare e del parlare;
- insegnare a pensare in modo strategico sul funzionamento e sulle potenzialità linguistiche apprese, così da permettere all'allievo di monitorare e autoregolare il proprio apprendimento;
- utilizzare storie e racconti, non solo per fare appello alla fantasia degli allievi, ma per permettere loro di acquisire e costituire solide strutture narrative;
- utilizzare le reti e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come ambienti includenti, metodi e contenuti funzionali all'apprendimento linguistico.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW M., BOOTH T., DYSON A., 2006, *Improving Schools, Developing Inclusion*, Abingdon, Routledge.
- BALDACCI M., 2006, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- BIGGERI M., BELLANCA N. (a cura di), 2011, *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, Napoli, Liguori.
- BOOTH T., AINSCOW M., 2002, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE.
- BOTTANI N., BENADUSI L., 2006, *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.
- CANEVARO A., 1999, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- CANEVARO A., 2008, *Pietre che affiorano*, Trento, Erickson.
- CAPALDO N., RONDANINI L., 2005, *Ripartire dalla scuola. Al di là delle riforme, migliorare la quotidianità educativa*, Trento, Erickson.
- CORNOLDI C., 1999, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- COTTINI L., 2004, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- CYRULNIK B., MALAGUTI E., 2005, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- D'ALESSIO S., 2007, «Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'Inclusive Education», *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, pp. 342-365.
- D'ALONZO L., 2003, *Pedagogia Speciale*, Brescia, La Scuola.
- D'ALONZO L., 2006, *Pedagogia speciale per preparare alla vita*, Brescia, La Scuola.
- D'ALONZO L., CALDIN R. (a cura di), 2012, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*, Napoli, Liguori.
- DE ANNA L., 2007, «La formazione degli insegnanti e i sette Moduli», *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, pp. 437-452.
- DOVIGO F., 2007, *Fare differenze*, Trento, Erickson.

- DOVIGO F., IANES D. (a cura di), 2008, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- DOZZA L., 2006, *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- FARRELL M., 2010, *Debating Special Education*, London, Routledge.
- FIORIN I., 2007, «Il progetto "I CARE": una leva strategica per l'integrazione», *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, pp. 409-414.
- FLORIAN L. ET AL., 2006, «Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities», *The Journal of Special Education*, 1, pp. 36-45.
- FRABBONI F., WALLNOEFER G., 2007, *Le parole della pedagogia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books. Trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- GARDOU C., 2005, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité: pour une révolution de la pensée et de l'action*, Ramonville, Erés. Trad. it.: *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson, 2006.
- GELATI M., 2004, *Pedagogia speciale e integrazione*, Roma, Carocci.
- IANES D., 2005, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- LASCIOLI A., 2008, *Educazione Speciale*, Verona, Libreria Editrice Universitaria.
- MALAGUTI E., 2012, «Accueillir le handicap de la différence», *Le journal des professionnels de la petite enfance*, 78, pp. 27-41.
- MOSCHINI M., 2008, *Educare lo sguardo. I bambini incontrano le diversità*, Trento, Erickson.
- NUSSBAUM M., 2006, *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge (MA), Harvard University Press. Trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- PAVONE M., 2004, *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola.
- SEN A., 1992, *Inequality Reexamined*, Cambridge (MA), Harvard University Press. Trad. it.: *La disegualianza: un riesame critico*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- TERZI L. (a cura di), 2010, *Special Educational Needs: A New Look*, London, Continuum.
- TERZI L., 2005, «Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs», *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 3, pp. 444-459.
- TESSARO F., 2011a, «Scoperta e valorizzazione del talento. Per la cittadinanza dell'allievo con disabilità», *Formazione e Insegnamento*, 1, pp. 351-371.
- TESSARO F., 2011b, «Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'Inclusive Education», *Formazione e Insegnamento*, 3, pp. 115-121.