

PARTE SECONDA INTEGRAZIONE DIMENSIONE METODOLOGICA

- 1) TRE DELLE PRINCIPALI TECNICHE PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA**
- 2) L'ARCHITETTURA METODOLOGICA GENERALE PER L'INTEGRAZIONE**
- 3) LA CONTINUITÀ DELL'INTEGRAZIONE NELLA NORMATIVA**
- 4) STRUMENTI E STRATEGIE PER LA CONTINUITÀ NELL'INTEGRAZIONE**
- 5) INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA DEI NUOVI STRUMENTI DI PROGETTAZIONE INTERISTITUZIONALE (DF, PDF e PEI)**
- 6) LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA PER L'INTEGRAZIONE**

L'integrazione degli alunni in situazione di handicap nella lezione di Ed. motoria e di Ed. fisica di Marco-Paolo Dellabiancia

1) TRE DELLE PRINCIPALI TECNICHE PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Dopo aver visto nella prima parte tre esempi di Tecniche riabilitative assunte come Tecniche educative nella scuola all'inizio dell'integrazione degli alunni in situazione di handicap nelle classi normali (i metodi Doman, Lapierre - Aucouturier e Kozloff), con questo secondo contributo si vuole fare una proposta metodologica partendo dalle Tecniche didattiche che la scuola si è data dopo vent'anni dall'inserimento (L. 517/77). Ancora tre appaiono i raggruppamenti di maggior importanza: la modifica del comportamento; l'apprendimento collaborativo e i potenziali individuali di apprendimento. Gli ultimi due sono rivolti a tutti i soggetti in educazione e in tal senso hanno trovato applicazione anche per gli allievi con problemi e per quelli superdotati.

Le tecniche della Modifica del Comportamento, di chiara matrice comportamentista, sono anche chiamate Tecniche comportamentali; si fondano su un primo fondamentale bilancio di opportunità educative e su di un'analisi funzionale del comportamento (e della comunicazione, cfr. bib. n. 1) cui seguono le diverse applicazioni per far comparire i comportamenti voluti o cancellare quelli non desiderati (cfr. bib. n. 2):

- a) il Rinforzamento (covert, positivo e negativo) per aumentare la frequenza di un comportamento già in repertorio e l'Estinzione (covert), la Desensibilizzazione sistematica e il Flooding per ridurla o eliminarla del tutto, realizzati mediante il dosaggio di rinforzatori positivi o negativi, primari o secondari (condizionati), specifici o generalizzati (Token economy) ecc.;
- b) la costruzione di nuove abilità comportamentali con il Modellaggio (Shaping), il Concatenamento (Chaining), la Guida (Prompting) mediante confronto (Matching) o la sua attenuazione (Fading).
- c) Le tecniche che aumentano o diminuiscono la probabilità di emissione di un comportamento come la Costruzione di uno stimolo di controllo (Stimulus control), il Rinforzamento differenziale e l'Apprendimento per imitazione (Modeling) ecc.
- d) Le tecniche composite come il Training di assertività o affermatività (capacità di riconoscere le proprie esigenze e di affermarle senza pregiudicare i rapporti sociali), il Problem solving ecc.

Le Tecniche di Apprendimento Collaborativo, sia tutoriali che gruppali, hanno antiche radici pedagogiche nella didattica globale per la scuola primaria ed anche nei procedimenti induttivo-deduttivi della scuola media, ora riscoperte anche dal Pensiero psicologico (cfr. bib. n. 3). In tale

ambito si può definire un filone più recente basato sulla discussione finalizzata alla costruzione collettiva e all'appropriazione condivisa della conoscenza e della metaconoscenza (cfr. bib. n. 4): in tal senso un esempio rivolto all'integrazione dei soggetti con problemi di linguaggio è costituito dal Curricolo continuo coi materiali Ripamonti, specificamente trattato dallo scrivente con la descrizione e le principali modalità d'utilizzo didattico degli undici sussidi che lo compongono (cfr. bib. n. 5)

Ma accanto a questo sussiste un filone più antico, basato sull'attuazione di un progetto espressivo-comunicativo, o di animazione e drammatizzazione o di manipolazione e costruzione o di ricerca d'ambiente, sociale, storica mediante il lavoro per gruppi (cfr. bib. n.6) ampiamente descritto dai materiali didattici e dalle esperienze nell'ambito dello studio dei sistemi di segni non verbali o dei progetti inter e multidisciplinari.

Il terzo gruppo racchiude i Potenziali Individuali di Apprendimento, tecniche studiate e descritte da A. Canevaro e dal suo gruppo di lavoro (cfr. bib. n.7) che riguardano (nella prima opera citata in bibliografia) strumenti per l'organizzazione del gruppo classe e strumenti che organizzano le attività, per giungere (nell'ultima opera citata) ad un vero e proprio percorso teso alla presa di coscienza (da cui il nome di Gestione mentale) e alla contestualizzazione significativa (da cui il nome di Sfondo integratore) delle azioni didattiche centrate su: l'Identità competente, l'Aiuto reciproco, i Contratti individuali, dagli Stili di studio agli Stili di apprendimento ecc.

E' del tutto evidente che tali tecniche sono piuttosto diverse e differenziate in ordine all'applicabilità e alla funzionalità nel progetto d'integrazione. Ma proprio questa differenziazione concettuale di base è utile a coprire il panorama sempre più diversificato delle disabilità e degli handicap, in ordine sia alla gravità che alla tipologia, che caratterizzano gli alunni da integrare nelle classi normali. In tal senso si è reputato necessario partire proprio dalla conoscenza delle tecniche, per poi allargare il discorso a criteri generali di integrazione e dunque a contestualizzare e piegare le potenzialità delle tecniche alle finalità educative dell'integrazione scolastica. Perciò, mentre si rimanda alla bibliografia per l'approfondimento necessario delle tematiche, qui si discute appena la strategia del lavoro di gruppo, onde far chiarezza metodologica fin dall'esordio.

Come già detto, si tratta proprio di lavorare nel gruppo protetto per toccare, tramite l'apprendimento motorio provocato dall'interazione di gruppo, l'area dello sviluppo potenziale dell'alunno handicappato, mentre per tutti gli altri componenti l'esperienza di questo lavoro può assumere valenza matematica, ma può anche rimanere momento di socialità e gioco. Il lavoro didattico così definito si differenzia: 1) nelle modalità, dal rapporto duale docente di sostegno - alunno handicappato, per favorire in tal modo la giusta interazione coi compagni, presupposto determinante dell'apprendimento; 2) nei contenuti, dalla riabilitazione o rieducazione funzionale di impronta medico-sanitaria la quale, operando sulle carenze per ridurle, attende che lo sviluppo funzionale trascini l'apprendimento, mentre nella nostra concezione si vuole l'opposto; 3) nelle finalità, dal lavoro di gruppo scolasticamente inteso, e con ciò mi riferisco sia a quello della lezione partecipata (cfr. il primo modello in bib.8); sia a quello del team teaching per la didattica inter o pluri disciplinare (cfr. bib.9); sia, infine, a quello dell'insegnamento individualizzato (cfr. bib.10 e 11), dove l'allievo con handicap è quasi sempre relegato ad un ruolo strumentale e, comunque, secondario rispetto al nodo centrale dell'attività. In questi diversi tipi di lavoro di gruppo utilizzati sovente a scuola, il ruolo dell'alunno handicappato non può ottenere la medesima valenza di quello degli altri, perché è ritagliato sulle sue capacità residue. In tal modo non sussiste più l'elemento su cui si basa questa strategia didattica, cioè l'interscambio tra i componenti che provoca l'apprendimento del gruppo, giacché il soggetto con handicap non è un partner paritetico. Anche se si presta molto di più all'integrazione rispetto alla lezione frontale, rimane, infatti, ancora prevalente nella concezione educativa il livello superiore del compito cognitivo, mentre in realtà per mobilitare

le riserve e determinare un vero e proprio apprendimento del gruppo (che è altra cosa dalla somma degli apprendimenti individuali dei singoli componenti, come spiega bene G. Lai in bib.12) si deve porre attenzione al livello sottostante delle dinamiche interattive e relazionali.

2) L'ARCHITETTURA METODOLOGICA GENERALE PER L'INTEGRAZIONE

Posto il riferimento iniziale nelle principali "tecniche" d'integrazione educativa, anche per un giusto riconoscimento alle opzioni pedagogiche personali dei docenti oltreché per la migliore adeguatezza al singolo caso d'integrazione, ora si tratta di definirne le "curvature" che andranno a confluire, concludendo temporaneamente il discorso, sugli "orientamenti progettuali": tutto ciò costituisce il contesto concettuale preprogrammatico generale entro il quale andranno poi calate le fasi della programmazione educativa e didattica sul singolo caso. Si può, infatti, avanzare che, in generale, le proposte didattiche e il programma personalizzato dell'alunno in situazione di handicap da definirsi da parte del consiglio di classe devono cominciare a subire una prima curvatura ed un sostanziale orientamento in conseguenza della specificità dell'handicap con cui si ha a che fare. E' infatti essenziale rendersi conto il più ampiamente possibile delle differenziate caratteristiche di apprendimento e comportamento indotte dalla disabilità e dall'handicap specifici a ciascun handicap. Per avere una prima indicazione in tal senso, si possono consultare i lavori di R. Zavalloni (cfr. bib. 13) e di R. Vianello e G.F. Bolzonella (cfr. bib. 14) che analizzano le problematiche in modo semplice, ma chiaro, il primo per il versante pedagogico e i secondi per quello psicologico, oppure gli articoli di M. Cannao e G. Moretti (cfr. bib. 15) che evidenziano le dimensioni neuropsichiatriche.

Questa prima curvatura è essenziale per rispondere a criteri di efficacia, cioè per cogliere la specificità del problema di ciascun handicappato e programmare per obiettivi, nell'ambito motorio, che realmente valga la pena di perseguire. Nell'handicap visivo, ad esempio, centrando il lavoro didattico sulla costruzione senso-percettivo-rappresentativo-motoria del reale e sulla dotazione strumentale di base (cfr. bib. 16, 17, 18); nell'handicap uditivo cogliendo gli sviluppi del dibattito relativo al linguaggio dei segni e impostando conseguentemente il piano degli apprendimenti con valorizzazione del linguaggio del movimento (cfr. bib. 19, 20, 21, 22, 23 e 24). Nei problemi di apprendimento e negli handicap intellettivi lievi disciplinando la percezione e coordinandola alla motricità, riorganizzando l'atto motorio e sviluppandone le consequenzialità pratto-gnosiche (cfr. la bibliografia di Vayer e Le Boulch già citata nel primo articolo più bib. 25, 26 e 27); negli handicap di tipo psicomotorio e nevrotico predisponendo un ambiente sociale accogliente, capace di assorbire le difficoltà e di restituire stimoli positivi e non sovrabbondanti, pur continuando a lavorare sulla funzione motoria e le sue condotte di base (cfr. bib. 28, 29 e 30); negli handicap motori, riprendendo i concetti più elementari e duttili della riabilitazione fisica per costruire, compensare o vicariare le gravi disabilità, a seconda della necessità, e adattare la strumentazione riflessa e automatica di sostegno alla motricità volontaria (cfr. bib. 31, 32 e 33); nell'handicap psicotico intervenendo col movimento sulla relazione tra l'alunno handicappato e il suo ambiente sociale per favorire l'espressione e la comunicazione col gioco (cfr. bib. 34) o con la terapia psicomotoria (cfr. bib. 35).

Dopo la specificità della tipologia cui appartiene il singolo handicap, un'altra importante curvatura che dimensiona tutto il progetto educativo tarandolo nella sua globalità è quella che deriva dal rispetto del livello cognitivo - operativo dell'alunno handicappato, con tutte le sue scelte conseguenti sul curriculum e specificatamente sugli obiettivi educativi e didattici. Questo secondo orientamento generale dell'intervento risponde a criteri di efficienza interna al processo scolastico. A questo scopo e in quest'ottica per gli handicap gravi e gravissimi si possono trarre indicazioni dalla pubblicazione curata da P. Rollero e M. Faloppa (cfr. bib. 36) sull'osservazione approfondita, la cartella pedagogica, l'organizzazione del PEI ecc. e dall'opera di M. Cannao e G. Moretti dove,

tra l'altro, s'impone il problema degli elementi (ampiamente descritti) su cui deve poggiare la diagnosi funzionale "per ricavare un profilo funzionale ponte operativo in direzione del piano d'intervento" (cfr. bib. 37). Per gli alunni con handicap medio e leggero sono senz'altro guida completa ed esauriente il testo di G. Benincasa e L. Benedetti (cfr. bib. 38), dove si possono trovare ampi riferimenti e spiegazioni sulla diagnosi funzionale, la descrizione del progetto educativo in numerosi casi e, per finire, una discussione dello sviluppo normale dell'individuo con analisi di ciascun settore e il quadro complessivo fino a 12 anni, e il manuale a cura di A. Canevaro (cfr. bib. 39) che suggerisce materiali da utilizzare un po' in ogni settore esaminato fin qui.

Data questa bibliografia di riferimento, è necessario riflettere sul problema che la dimensione cognitiva nella seconda curvatura possa risultare forse troppo sbrigativamente vincente nel bilancio fondamentale costi - benefici del progetto globale d'integrazione. In tal senso è necessario andare cauti nell'assumerla. Infatti può essere contraddittorio e persino fuorviante trattare il debole intellettuale come un fanciullo di 6 o 7 anni, solo perché presenta delle capacità cognitive a questo livello di sviluppo, pur godendo di uno sviluppo corporeo ed emotivo-affettivo tipico della sua vera età, cioè del preadolescente. E ne sanno qualcosa talune giovani docenti che hanno seguito casi down di questo tipo. Ma è pur vero che questa dimensione è prevalente, tenuto conto delle finalità dell'istituzione scolastica e trattando dell'apprendimento, perciò appare legittimo non prescindere dalla taratura delle capacità cognitive dei suoi utenti.

Utile, può anche essere, ricordare che i portatori di handicap gravissimo sono stati individuati dalla Cm. 258/83 i soggetti "bisognosi di una specifica, continua assistenza" e che la Premessa al Programma del corso biennale di specializzazione (ex. DD.MM. 24/4/86 e 14/6/88) li distingue in due tipologie: a) soggetti psicotici che presentino rilevanti difficoltà relazionali (non superiori al 2 per mille della popolazione scolastica; e b) pluriminorati con gravi compromissioni nella dotazione funzionale. A questo proposito nel protocollo d'intesa fra la Regione Veneta, le ULSS e gli Uffici scolastici regionale e provinciali (ex L.R. 29/90) si definisce gravissimo "il soggetto che all'età di 5 anni non raggiunge le reazioni circolari di Piaget. In altri termini il soggetto che presenta un'età mentale di 1 anno di vita". Sull'integrazione scolastica dei gravissimi è in atto un dibattito piuttosto acceso che intende mettere sotto esame il senso dell'intervento educativo. E del resto G. Benincasa e L. Benedetti avevano già definito i limiti "all'inseribilità efficace nella struttura scolastica attuale" nel fatto che "sul piano delle capacità operative non abbiano superato lo stadio dell'intelligenza senso-motoria (stadio che si supera sui 20 mesi di età circa) e sul piano della vita affettiva non siano pervenuti ad una vera relazione oggettuale" (cfr. bib. 40). Per questi handicappati il progetto educativo è veramente diverso, perché non può esistere autonomamente ma è un'appendice del trattamento medico-riabilitativo e dell'intervento socio-assistenziale.

Dopo i gravissimi abbiamo i gravi che si affacciano alla scuola media non superando il pensiero intuitivo piagetiano e permanendo così a livello cognitivo, nel migliore dei casi, caratteristico dei normali di 4/5 anni. In costoro l'azione educativa è rivolta a sviluppare le forme espressive e comunicative anche simboliche e le prime operazioni infralogiche piagetiane; gli handicappati medi raggiungono le soglie del pensiero operativo concreto (6/7 anni d'età nei normali) e il compito educativo è proprio di pervenire alla piena padronanza di tale pensiero; i leggeri possiedono i livelli operatori concreti (8/10 anni) e con l'intervento educativo devono tendere ai primi livelli del pensiero logico formale.

A conclusione, solo temporanea, dell'argomento, si riportano le schede A e B con le tracce degli obiettivi didattici per alunni portatori di handicap rispettivamente grave e medio.

SCHEDA A: TRACCIA DELL'ITINERARIO EDUCATIVO PER H. GRAVI

Sviluppo delle abilità motorie = apprendimento, controllo e stabilizzazione degli schemi riflessi ed automatici posturali, deambulatori, manipolativi e di controllo del capo e del corpo, in riferimento al compito percettivo e alle competenze espressive e comunicative.

Sviluppo delle abilità percettive = costruzione di uno sfondo integratore (ambientale, culturale e sociale) che dia costanza progressiva alla percezione/memorizzazione delle caratteristiche del mondo esterno e che faccia da specchio alla costruzione dell'identità personale.

Sviluppo dei processi cognitivi = interpretazione dei segnali e dei simboli per le aree della vita quotidiana più prossimi alla persona con tendenza a fondarne l'ulteriore espansione non solo per condizionamento ma, se possibile, per intuizione e comprensione elementare.

Sviluppo delle competenze espressive = capacità di espressione spontanea del vissuto (percepito e fantasticato-immaginato) in modo globale attraverso i diversi canali (gestuale; grafico-pittorico come traccia, macchia e colore; plastico; sonoro e verbale) e, dove possibile, di prime competenze comunicative nei singoli settori.

Sviluppo di abilità sociali = apprendimento di catene di comportamenti progressivamente più autonomi relativi alla sfera personale (pulizia e igiene personale, abbigliamento, alimentazione, spostamenti e compiti nell'ambito familiare), e a quella scolastica (ordine del posto, spostamenti e orientamenti nella scuola, rapporti sociali nel lavoro didattico e nei giochi ecc.).

SCHEDA B: TRACCIA DELL'ITINERARIO EDUCATIVO PER H. MEDI

1. Sviluppo delle abilità motorie = acquisizione di condotte motorie integrate nell'agire scolastico con espressione progressiva di caratteristiche psicomotorie di coordinazione, ritmizzazione, equilibrio, combinazione e accoppiamento, orientamento, dimensionamento, ecc.

2. Sviluppo delle abilità percettive = riconoscimento di configurazioni percettive, nei vari domini sensoriali a cominciare da una ricerca analitica e settoriale per arrivare alle percezioni sinestesiche e complesse (con sviluppo del linguaggio e di operazioni infralogiche).

3. Sviluppo delle competenze espressivo-comunicative = costruzione di codici simbolici nei vari linguaggi, a partire dalle espressioni spontanee con progressiva condivisione interattiva.

4. Sviluppo dei processi cognitivi = apprendimento di conoscenze con formazione di reti cognitive e di abilità procedurali relativamente ai più immediati campi disciplinari (ed. linguistica-verbale; ed. logico-matematica; ed. oggettivo-scientifica; ed. operativoproduttiva; ed. linguistica non verbale, e al livello di operazioni concrete piagetiane

5. Sviluppo delle abilità sociali = dall'autonomia personale di sussistenza all'acquisizione di iniziative, atteggiamenti e criteri di responsabilizzazione personale nei confronti dei vari gruppi sociali di cui l'alunno fa parte.

3) LA CONTINUITÀ DELL'INTEGRAZIONE NELLA NORMATIVA

Per contestualizzare le tracce generiche definite sulle piegature già prese in considerazione allo specifico caso con la Programmazione educativa e didattica, bisogna ora introdurre due argomenti trasversali relativi alla Continuità educativa e alla Progettazione interistituzionale. Alla fine degli anni '80, infatti, nuove norme hanno accentuato talune dimensioni pedagogiche della formazione nella scuola di base. Tra esse la definizione della continuità educativa che dà la maggior prova di sé nei recenti ordinamenti della scuola primaria ex artt. 1 e 2 della legge 148/90 dove si afferma: "La scuola elementare, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo".

La medesima norma prosegue, poi, elencando le modalità di realizzazione di questa strategia educativa, in particolare in ordine a:

- a) la comunicazione di dati sull'alunno;
- b) la comunicazione di informazioni sull'alunno in collaborazione con la famiglia o con chiunque esercita la potestà parentale;
- c) il coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e terminali;
- d) la formazione delle classi iniziali;
- e) il sistema di valutazione degli alunni (unificato sul modello primario dalle nuove schede istituite nel corso dell'anno 1996);
- f) l'utilizzo dei servizi di competenza degli enti territoriali.

Questa normativa è, dunque, rivolta a tutti gli alunni della scuola dell'obbligo, ma già prima si erano dettate, su questa linea pedagogica, norme specifiche per i portatori di handicap. La Cm 1/88, ad esempio, imponeva tutta una procedura per realizzare il raccordo nel passaggio di scuola tra i tre livelli del sistema formativo di base in 5 tempi:

Sintesi della Cm 1/88

1^ Tempo: subito dopo le preiscrizioni. I Incontro tra a) Capi d'Istituto, b) insegnanti di classe o sezione che sta frequentando, c) doc. di sostegno di entrambe le scuole, d) operatori dell'Ulss, e) genitori per un primo esame della situazione ambientale e una prima valutazione di obiettive difficoltà dell'integrazione.

2^ Tempo: al termine del vecchio anno scolastico invio documentazione a) su interventi realizzati per l'integrazione e le attività specifiche didattiche, b) integrale documentazione di DF e PEI con attuazione, e relazione dei docenti di sostegno e curricolari più la scheda di valutazione.

3^ Tempo: all'inizio del nuovo anno scolastico II Incontro tra a), b) e c) del I, con d) a seconda delle intese e senza genitori per comunicazione di informazioni analitiche sulla personalità con riferimento a: a) difficoltà d'apprendimento; b) condizioni emotivo-affettive; c) comportamenti; per formulazione nuovo PEI e per raccordare gli Obiettivi Educativi e Didattici al livello di maturazione

e al grado di conoscenze raggiunti.

4^ Tempo: eventuale partecipazione consultiva del docente di sostegno della vecchia scuola all'elaborazione del nuovo PEI (secondo intese e modalità del CD).

5^ Tempo: qualora il passaggio dovesse comportare una compromissione dei risultati raggiunti, si possono sperimentare per i primi 2 o 3 mesi interventi diretti del vecchio docente di sostegno (previe intese, delibere CD e autorizzazione del Provveditore).

Infine la Cm 262 del medesimo anno della precedente, recependo la sentenza con cui la Corte Costituzionale aveva dichiarato non costituzionale la legge 118/71 là dove dice che "sarà facilitata" la frequenza della scuola secondaria di II grado da parte dei soggetti portatori di handicap, anziché affermare che sarà assicurata, rivede tutta la complessa materia dell'integrazione nella scuola media superiore (Cfr. bib. n. 41) e, riaffermando l'applicabilità anche a questo grado dell'ordine scolastico delle circolari fin qui analizzate, e quindi anche della Cm 1/88 sulla continuità, ricapitola il complesso procedimento (a cura dei Capi d'istituto della scuola media e della secondaria superiore, ma anche con l'intervento degli OO. CC.) di definizione delle forme di sostegno, successivamente articolate nelle 4 aree (umanistica, scientifica, tecnologica e psicomotoria), facendone un supporto fondamentale di continuità anche amministrativa.

Recentemente, dicevo, alla luce dei nuovi orientamenti e dei nuovi programmi d'insegnamento sono state avviate nuove regole generali per organizzare più puntualmente le forme e le occasioni di continuità educativa e didattica tra tutti i livelli e gradi della scuola dell'obbligo per tutti gli alunni (Dm 16/11/92 e Cm 339/92). Nel parere del Cnpi su questa normativa, poi, si esprime l'auspicio che tale impianto funzionale possa riguardare progressivamente anche il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado: "passaggio più critico dell'intero percorso formativo scolastico". In realtà le condizioni attuali sono favorevoli per diversi motivi: il primo è che nella scuola dell'obbligo ci si trova di fronte a Programmi ministeriali recenti e nella scuola Superiore a Programmi sperimentali recenti, in tal senso e per effetto di tale recente dettatura, tutti i programmi sono abbastanza omogenei, almeno per ciò che riguarda la cultura psicopedagogica che li informa. Uno degli elementi di questa omogeneità consiste proprio nel richiamo alla continuità (Cfr. bib. n. 42).

Il testo degli Orientamenti per la scuola dell'infanzia porta nella seconda parte un capitoletto, il quarto per la precisione, intitolato "Continuità educativa" che fa riferimento sia alla continuità orizzontale della scuola con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, sia alla continuità verticale con l'istituzione seguente. Analogamente il testo dei programmi d'insegnamento della scuola primaria porta nella premessa, quanto viene ribadito poi, come già visto, anche nell'articolo 2 della legge d'ordinamento, un capitolo dal titolo "Scuola elementare e continuità educativa", dove si afferma che tale istituzione contribuisce a promuovere la continuità del processo educativo anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con le scuole materna e media, perché questa è condizione essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità dell'istruzione obbligatoria.

E parimenti per la media, i programmi recitano che l'insegnamento di questo segmento scolastico si innesta sull'effettivo grado di sviluppo e di preparazione conseguito nel corso dell'istruzione primaria; perciò non basta prendere atto delle condizioni di maturazione e preparazione raggiunte, ma è necessario predisporre l'organizzazione dell'azione educativa avendo presenti le caratteristiche metodologico-didattiche dell'insegnamento ivi impartito, realizzando una progressione dei processi

d'insegnamento.

La normativa recente cui è stato fatto cenno all'inizio è costituita dalla Cm 339/92 e dal Dm 16/11/92. In questi due testi si definiscono le iniziative che si devono realizzare per attuare la continuità (vedasi il quadro seguente):

Sintesi della CM 339/92

Continuità = esigenza di garantire percorso formativo organico e completo per promuovere quello sviluppo multidimensionale che, pur nei cambiamenti evolutivi, costituisce la base dell'identità dell'alunno.

Comporta l'elaborazione di piani d'intervento per:

- a) coordinamento dei curricoli (conoscenza reciproca dei programmi con esperienze in comune di formazione in servizio; individuazione di obiettivi coordinati in senso longitudinale relativamente alle aree di contenuto comuni; momenti di collaborazione incrociata in classe degli insegnanti; incontri e attività in comune tra alunni degli anni "ponte");
- b) conoscenza del percorso formativo dell'alunno (osservazioni dei genitori; documentazione scolastica e scambio di comunicazioni anche mediante incontri degli insegnanti; passaggio del fascicolo personale dell'allievo);
- c) continuità orizzontale come rapporto fra scuola, famiglia, enti e istituzioni territoriali che costituiscono l'ecosistema formativo (rapporti con le famiglie; utilizzazione di strutture e servizi comuni ed anche fuori dall'orario scolastico; interventi congiunti per portatori di handicap al fine di attuare interventi precoci atti a prevenire il disadattamento e l'emarginazione, a realizzare il diritto allo studio anche per contrastare la dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo).

Modalità d'attuazione: a) incontro dei dirigenti scolastici; b) costituzione di gruppi di lavoro interscolastici territoriali per emanazione dei rispettivi CD; c) programmazione, realizzazione e valutazione di iniziative tra le scuole.

4) STRUMENTI E STRATEGIE PER LA CONTINUITA' NELL'INTEGRAZIONE

Dunque da questi testi emergono due necessità evidenti per assicurare la continuità di un processo di sviluppo così difficile come quello di un alunno in difficoltà per la presenza di un handicap: sono la continuità verticale che si realizza tra le scuole che successivamente nel tempo si prendono cura dell'alunno e la continuità orizzontale tra le diverse agenzie di educazione, terapia e rieducazione che intervengono nella vita dell'alunno handicappato.

Ma la Continuità era stata definita all'indomani dell'istituzione della scuola media (Legge 1859/62), come la necessità "che ogni scuola che segue deve iniziare la sua opera dallo scolaro effettivo e dal programma terminale della scuola precedente, con lo spirito e con le metodologie della scuola precedente, procedendo solo gradualmente ai programmi, ai metodi ed allo spirito che le sono più propri" (Cfr. bib. n. 43). Ma da questo concetto squisitamente pedagogico, su cui tutti erano ugualmente d'accordo, si è passati, in occasione della stesura dei nuovi programmi della scuola primaria, ad una concezione fondata sulle istanze della nuova Scienza dell'educazione, cioè sulla

teorizzazione di un modello psicologico dello sviluppo (Cfr. bib. n. 44), sul quale modello, peraltro, pochi sono d'accordo (Cfr. bib. n. 45).

In realtà mentre la Continuità verticale ha caratterizzato la nascita della scuola media e quella orizzontale ha accompagnato da molto tempo la scuola elementare come scuola popolare del fare (che, proprio per ciò, dall'ambiente culturale circostante coglie gli spunti del proprio lavoro), un'altra Continuità, anch'essa nata a suo tempo con la scuola media, è giunta al punto di costituire un vero e proprio obiettivo della programmazione dell'azione educativa anche nella scuola elementare riformata. Si tratta, infatti, dell'unità d'insegnamento, o Continuità trasversale alle materie e alle discipline (intese come aree disciplinari e cioè come i primi raggruppamenti di singole materie affini). Questa terza forma di continuità educativa e didattica è stata già individuata come risorsa assicurabile mediante un'azione collegiale su:

- a) la conoscenza della classe e degli alunni,
- b) l'interpretazione dei piani di studio, dei programmi e degli interessi degli alunni,
- c) il coordinamento delle mete degli insegnamenti e dei piani personali degli insegnanti,
- d) il controllo e l'aggiornamento della comune attività didattica (Cfr. bib. n. 46).

Se, poi, la scuola media può a giusto titolo insegnare qualcosa su questa terza dimensione della Continuità, si può ricordare che da una prima fase storica, caratterizzata dall'accostamento dei contenuti (spesso surrettizio) richiesto dalla Cm 266/63 e allineato ad una omologia di tipo materiale non più facilmente ricostituibile dopo la frammentazione disciplinare della didattica globale primaria, se si vuole rispettare il piano contenutistico della scuola secondaria (ed anche una delle sue principali finalità), si è nel tempo passati ad una fase di studio e applicazione dell'omologia di tipo metodologico, avviata dai Programmi d'insegnamento del '79, rimanendo ancora in attesa di quella omologia di tipo formale desunta dal discorso dello Strutturalismo (cfr. bib. n. 47), ma che solo ora con i nuovi strumenti di valutazione si può incominciare ad esprimere con una certa cognizione di causa (Dm 5/5/93 e Cm 167/93), sempreché l'abbattimento dell'asse culturale della scuola media attuato con la Cm 491/96 non sia definitivo e irreparabile.

Ed ora, dunque, arriviamo al punto centrale di ogni analisi che voglia soffermarsi sulla continuità, o meglio su qualunque delle tre forme della continuità educativa recentemente definita dai regolamenti ministeriali appena citati: la necessità di un impianto continuo nella scuola dell'obbligo è ormai l'unica difesa, per una personalità in costruzione, da una discontinuità psicologica assoluta indotta:

- a) sia dai campi culturali riferiti alle dimensioni della ricerca tecnico-scientifica (che si ripercuote direttamente nella pratica scolastica per effetto dell'industria culturale generata dal mercato anche sul "bene" dell'educazione);
- b) sia dall'esperienza della vita quotidiana frammentata nelle diverse agenzie formative (che rispondono spesso a scopi differenti), che dalla pervasività dei mezzi di comunicazione di massa (tendenti a frammentare la stessa percezione del reale e ad alienare la percezione del sé in un vissuto certamente fittizio ma non casuale, perché intenzionato dai controllori, cfr. bib. n. 48).

Paradossalmente era molto più continua una scuola che aveva alla sua base un'omogeneità culturale e sociale evidente, come la scuola canalizzata e di classe gentiliana (cfr. bib. n. 49), nonostante la presenza di continui sbarramenti e forme di selezione dirette e palesi, rispetto alla scuola

(falsamente) unica e integrata di oggi che ha realizzato nuove forme, spesso non palesi, di insuccesso, dispersione e persino selezione (cfr. bib. n. 50).

E se tutto ciò ha un notevole valore nell'educazione dell'alunno "normale", ancor più ne assume per l'alunno disabile portatore di handicap. Per tal motivo R. Zavalloni, nel suo libro sull'Introduzione alla Pedagogia speciale, infatti, dedica il paragrafo iniziale del capitolo sulla Metodologia (didattica, educativa, rieducativa, terapeutica) alle "esigenze di una progressione metodologica" che rispetti la continuità del processo educativo in tutto l'arco della scuola dell'obbligo (cfr. bib. n. 51), a voler significare, al di là delle semplici parole di un libro, ma concretamente coi fatti, come la Continuità nell'integrazione assuma una valenza prioritaria nei confronti di ogni altra strategia educativa, e tutto ciò in tempi molto anteriori ai regolamenti sulla Continuità educativa cui si è accennato sopra.

E parimenti G. Vico, che a suo tempo aveva preso le distanze dalla concezione della "normalizzazione" proposta da R. Zavalloni nell'integrazione dei portatori di handicap, aveva già messo in luce, in un intervento effettuato al seminario "Per l'educazione dei portatori di handicap" di Siena nel 1983, come per lo sviluppo dell'intenzionalità nella persona handicappata, sia fondamentale un percorso continuo dall'infanzia all'adolescenza e, proprio alla luce di questa strategia, si debba realizzare una radicale revisione di tutte le modalità di accostamento al problema dell'integrazione scolastica del tempo (cfr. bib. n. 52).

5) INTERPRETAZIONE PEDAGOGICA DEI NUOVI STRUMENTI DI PROGETTAZIONE INTERISTITUZIONALE (DF, PDF e PEI)

Il secondo ordito che dovrà confluire trasversalmente nella programmazione per l'integrazione è costituito dall'uso adeguato e dalla conoscenza approfondita di alcuni strumenti di lavoro comuni tra operatori appartenenti a istituzioni e realtà diverse, la Sanità, la Scuola, l'Ente Locale, le Associazioni e gli Enti Culturali e la Famiglia. Nei primi anni '80, infatti, alcune norme molto importanti hanno definito i primi strumenti per l'integrazione scolastica. Tra queste si devono ricordare le Ccmm 258/83 e 250/85 che fondano i veri capisaldi concettuali del Piano Educativo Individualizzato e della Diagnosi Funzionale (Cfr. bib n. 53). Si dà, ora, una sintesi della Cm 258 da cui si può evidenziare come la stesura del Piano sia un atto collegiale e una sintesi della Cm 250 che specifica ulteriormente il senso della Diagnosi Funzionale ai fini del Piano Educativo Personalizzato:

Sintesi Cm 258/83

Consiglio Scol. Distrettuale pianifica: a) la distribuzione dei portatori di H., b) il contributo del Comune per l'assistenza (trasporto e mensa), dell'Ulss con l'assistente polifunzionale e l'intervento di riabilitazione, della scuola per il carico di sostegno e la sperimentazione per i più gravi.

Ulss fornisce un Profilo-Diagnosi da aggiornare ad ogni variazione della situazione.

Scuola - Ulss - Genitori definiscono un programma coordinato degli interventi didattici, terapeutici e riabilitativi da attuare e verificare regolarmente.

Piano Educ. Individualizzato collegato alla programmazione del CD e CI esprime: a) Identificazione della situazione d'ingresso (stesura del Profilo da parte del Gruppo di lavoro di scuola); b) Osservazione nel primo periodo di frequenza; c) Progettazione e realizzazione dell'intervento; d) Verifica a scadenze prestabilite e Orientamento progressivo (specie se non si avrà ammissione all'esame di licenza).

Sintesi della Cm 250/85

La Diagnosi è funzionale (segue la segnalazione di h. e la trasmissione della documentazione dopo attenta osservazione del caso) ad un intervento educativo e didattico, perché evidenzia (accanto ai dati anagrafici, familiari e delle certificazioni) un Profilo fisico, psichico, sociale e affettivo mettendo in rilievo difficoltà di apprendimento, possibilità di recupero e capacità ed abilità possedute.

Il Piano è un programma personalizzato finalizzato ad obiettivi di Autonomia; di acquisizione di competenze e abilità; di conquista di strumenti operativi basilari (linguistici e matematici). In presenza di h gravi si necessita delle integrazioni terapeutico-riabilitative che possono avvenire in scuole particolarmente attrezzate.

Il docente di Sostegno condivide con i docenti curricolari la responsabilità dell'integrazione il cui primo principio è di far agire il più possibile il soggetto insieme ai suoi compagni di classe, di sezione e di gruppo.

Queste disposizioni regolamentari hanno poi goduto di una giusta promozione a testo di legge ordinaria con la legge quadro 104/92, dove si definisce compiutamente dall'articolo 12 a quello n. 16 tutto il senso e le modalità del processo d'integrazione. A completamento è poi giunto l'atto d'indirizzo nel Dpr 24/2/94 che ridefinisce totalmente Diagnosi, Profilo e Piano pur nel solco già segnato dai regolamenti succitati. Da ciò risulta che:

- a) la Diagnosi è descrizione della compromissione e va definita dalla Sanità al momento dell'accesso a detta istituzione.
- b) Il Profilo è descrizione delle funzioni in atto e in sviluppo nell'arco di tempo dai sei mesi ai due anni e va definito, dopo una fase di osservazione scolastica, da Sanità e Scuola con la collaborazione della Famiglia. La descrizione delle funzioni offre così alla programmazione scolastica (ma anche a quella riabilitativa sanitaria e a quella culturale extrascolastica) i necessari riferimenti sullo sviluppo fortemente caratterizzato (per la presenza di disabilità e handicap dell'handicap che influiscono sulle funzioni della persona in modo del tutto diverso anche all'interno della medesima tipologia patologica) dell'alunno in condizione di handicap al fine di pervenire ad un adeguato progetto di attività che confluirà, con quelli delle altre istituzioni, nel PEI.

Ciò che non si deve perdere, insomma, delle vecchie normative è il senso di funzionalità che devono rivestire Diagnosi e Profilo nei confronti del Piano: in tal senso è necessario che il docente organizzi la sua osservazione in ambito scolastico, per una prima prospettiva, su tutti gli assi, in modo da essere in grado di contrattare con gli altri estensori gli elementi di descrizione, poi, in una seconda ma non minore prospettiva, deve definire un quadro unitario di significati in cui calare i dati di osservazione, perché abbiamo già accennato in precedenza discutendo della Continuità educativa, come proprio la ricerca e la tecnica siano produttive di caduta di senso e di valore nel non disporsi alla dimensione del sistema. In altre parole ciò che l'insegnante non può accettare è la concezione del "bambino fatto a fette" per descriverlo più compiutamente, quando proprio nel farlo a fette cadono gli elementi di significazione.

La preoccupazione di un'inopinata affettatura non è uno spauracchio (se il problema se lo pone

persino la sanità, cfr. bib. n. 54), perché bisogna ricordare che il Profilo, da farsi insieme tra Sanità e Scuola, ha le sue origini nella Diagnosi, a cura della sola Sanità; che tra Diagnosi e Profilo esistono solo due assi di differenza (compaiono in esso, infatti, l'asse comunicazionale e l'asse dell'apprendimento); che per la definizione di Diagnosi e Profilo, da parte del versante sanitario, si deve esprimere un'intera Unità Multidisciplinare (Socio-Sanitaria con le necessarie differenti competenze previste dalla norma), mentre spesso, almeno per il passato, sul versante scolastico si delegava al solo docente di sostegno sia l'osservazione che la produttività del lavoro interistituzionale.

Ma in realtà non dovrebbe sussistere una grande difficoltà a costruire un disegno d'insieme, dove, come dice D. Ianes, il Profilo divenga un "organizzatore dei dati di conoscenza in elementi di progettazione di attività e linee educative e gestionali" (cfr. bib. n.55); penso a tutte le Cartelle pedagogiche cartacee o elettroniche utilizzate fino ad ora nella scuola; penso ai lavori di Autori molto famosi come A. Canevaro, R. Vianello, R. Zavalloni e F. Montuschi o poco famosi ma buoni divulgatori (cfr. bib. n. 56); penso, infine, ad un modello sistemico delle funzioni prese in esame da Diagnosi e Profilo, dove ci si riferisce al soggetto vivo e reale, cioè intenzionale, e non a quello fittizio, "medio", descritto dalle scienze.

In tale modello, per usare un processo ideativo metaforico, l'asse affettivo relazionale, in quanto sede dei dinamismi profondi, sia la benzina che fa andare la macchina; gli assi sensorio-percettivo e motorio-prassico, vero circuito operativo di base, siano il motore che trasforma la benzina in velocità del mezzo; l'asse neuropsicologico, coinvolgendo disposizioni essenziali per attingere a funzionalità superiori, sia il cambio che permette di far giungere l'energia del motore alle ruote ma secondo rapporti diversi di potenza; l'asse cognitivo, in quanto sede delle strategie di pensiero, sia il volante che dirige la macchina. Ora rimangono da esaminare le strade percorribili da un mezzo così dotato, e queste sono due: la prima è costituita dall'asse comunicazionale, all'interno del quale sussistono altre due strade, l'asse linguistico e l'asse dell'apprendimento; la seconda, poi, è definita dall'asse dell'autonomia.

La scuola deve far percorrere al mezzo, per continuare la metafora, più strada possibile in entrambe le vie, però talvolta è necessario che ne scelga una sola in modo prevalente, per essere certa di fare quel minimo percorso che si ritiene più importante per la vita; inoltre deve partire dall'accettazione che la macchina sia quello che è, rudere o fuoriserie che dir si voglia, senza alimentare miracolistiche prospettive di cambiamento, ma neppure tralasciando interventi che possano farla migliorare.

6) LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA PER L'INTEGRAZIONE

Bisogna tener distinti due piani, quello della programmazione dell'azione educativa, intesa come rete di competenze di differenti ordini di organi tesa a predisporre le condizioni organizzativo-gestionali dell'insegnamento, da quello della programmazione dell'attività didattica, intesa come progettazione vera e propria dell'insegnamento. Per il primo piano le indicazioni normative e pedagogiche sono numerose, per il secondo invece le prescrizioni normative mancano (perché non esiste una metodologia di stato, ma le scelte didattiche devono essere l'espressione della libertà d'insegnamento dei docenti, come prescrive l'articolo 33 della Costituzione Italiana), e perciò sussistono solo delle indicazioni pedagogiche che i soggetti possono interpretare come meglio credono, pur dovendo restare comunque entro il quadro normativo sulla libertà didattica.

Tutti sanno infatti che, richiamando la Costituzione, il primo articolo dello Stato giuridico del docente (Dpr 417/74) dice che "nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello stato (cioè, aggiungiamo, Programmi e ordinamenti), ai docenti è

garantita la libertà d'insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli stessi". A completamento dell'enunciazione si deve anche ricordare che nei programmi della scuola media si specifica come "il docente, mentre è protagonista delle scelte didattiche, è tenuto contemporaneamente, nel rispetto dei diritti degli alunni, ad operare per il raggiungimento dei livelli educativi e culturali suggeriti dal programma" (nazionale).

Per la Programmazione educativa si sono trattati gli aspetti interistituzionali, con l'avvertimento che anche questi vanno inseriti nella progettualità di scuola e di classe. Ma ora venendo a quella didattica, si tenga presente che tratta dei processi di insegnamento-apprendimento, sia nella dimensione monodisciplinare, sia in quella pluri/interdisciplinare, e la sua funzione è di predisporre i percorsi didattici. In tal senso può risultare fortemente differenziata se è rivolta ad una scuola che insegna mediante le discipline, come la scuola Primaria, ovvero se è rivolta ad una scuola che insegna le discipline, come quella Secondaria; infatti al momento attuale si può dire che sussistano vari modelli a diversi livelli di elaborazione e diffusione. Scopo di questa ultima pagina è di offrire un primo riferimento, ma è del tutto certo che per proseguire si deve approfondire ogni argomento leggendo la bibliografia proposta. Le proposte più interessanti per gli itinerari d'integrazione riguardano:

- 1) Programmazione per obiettivi (operazionalizzati), è la prima modalità in senso temporale, nata per affermare la necessità di razionalità e produttività, e si fonda su un modello di apprendimento lineare e sommativo per scoperta che dal semplice va verso il complesso, anche se costruito sul percorso inverso, deduttivo, che fa il programmatore ricavando, per successive analisi, dagli obiettivi terminali prima quelli intermedi e poi quelli immediati. Altri capisaldi sono l'operazionalizzazione nella descrizione degli obiettivi con l'integrazione della dimensione misurativa e il riferimento alle condizioni dell'apprendimento; la costruzione delle Unità didattiche; le Tassonomie o sistemi di classificazione degli obiettivi sui tre campi Cognitivo, Affettivo e Psicomotorio ecc. (per consultazione cfr. D. P. Ausubel, R. M. Gagné, B. S. Bloom, V. e G. De Landscheere, R. Mager).
- 2) Programmazione per concetti, è basata sulla concezione dell'apprendimento come ristrutturazione dei significati, passando mediante l'esperienza scolastica da un pensiero spontaneo, globale, diffuso, generico e indistinto (matrice cognitiva) a un sapere esperto, caratterizzato da concetti sistematici e coerenti, espliciti e formalizzati (mappa concettuale). I concetti si costruiscono a partire dalle osservazioni che il soggetto compie e che progressivamente si organizzano per regolarità con quelle già memorizzate, per poi ristrutturarsi in dimensioni gerarchiche. L'organizzazione dei concetti come intervento didattico è realizzata programmando la Rete concettuale, cioè l'insieme di concetti e relazioni che risulta dallo scarto tra matrice e mappa, indagando sulla matrice mediante la conversazione clinica (cfr. E. Damiano, Guida alla didattica per concetti, Juvenilia Bergamo 1995).
- 3) Programmazione per sfondo integratore, è la più studiata nella scuola dell'infanzia e potrebbe rivestire un'indubbia importanza, almeno come riferimento generale, all'integrazione del soggetto in situazione di handicap anche negli altri livelli dell'istruzione. Lo Sfondo Integratore è una struttura continua e permanente che dà significato ai vari nuclei progettuali delle diverse attività; può configurarsi come un contenitore spaziale, temporale, relazionale ecc. che tende, con il riconoscimento della sua ricorrenza, a indurre interventi attivi autonomi contestualizzati e finalizzati; oppure come trama narrativa fantastica o reale, che dà coerenza e significato alle molteplici azioni didattiche relazionali e interattive; espressive, comunicative e linguistiche ecc. (cfr. A. Canevaro, V. Severi, P. Zanelli).

Bibliografia ed emerografia di riferimento:

- 1) J. Gardner et Alii, *Programmazione educativa individualizzata*, Erickson Trento 1985, S. Soresi, *Guida all'osservazione in classe*, Giunti e Barbera Firenze 1978
- 2) G. Lancioni, *Facilitare l'apprendimento*, Erickson Trento 1992 e D. Ianes e F. Celi, *Come si costruisce il Piano Educativo Individualizzato*, Erickson Trento 1994
- 3) P. E. Tressoldi, *Apprendimento collaborativo e insegnamento reciproco* e M. Comoglio, *Apprendimento cooperativo e insegnamento reciproco* in "Metacognizione. disturbi di apprendimento e handicap". Junior Bergamo 1996
- 4) C. Pontecorvo, *Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione*, in "Formazione e curricolo" a cura di B. Vertecchi, *La Nuova Italia Firenze 1994* e *L'apprendimento fra culture e contesti* in "I contesti sociali dell'apprendimento" AA. VV. Led Milano 1995, M. Blank e A. Marquis, *Le spiegazioni verbali nelle attività di sostegno*, Erickson Trento 1993
- 5) M. P. Dellabiancia, *Osservare e misurare*, in *Scuola e Didattica* n. 9 del 15/1/98
- 6) F. De Bartolomeis, *Produrre a scuola* Feltrinelli Milano 1983, F. Mariucci Marini, *L'unità del sapere* D'Anna Messina 1986, M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, *I gruppi nella scuola che cambia* E. del noce Villa del Conte 1990 e G. Petter, *La valigetta delle sorprese* La Nuova Italia Firenze 1994
- 7) A. Canevaro a cura di, *Handicap e scuola*, *La Nuova Italia Scientifica Urbino 1987* e *Potenziali individuali di apprendimento* *La Nuova Italia Firenze 1996*; P. Perticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri Torino 1996
- 8) M. Mazzone, G. Papa e P. Rallo, *I gruppi nella scuola che cambia*, Ed. del noce, Villa del Conte 1990, da pag. 95 a pag. 97.
- 9) AA.VV., *Team teaching*, Loescher Torino 1973, Cap. V.
- 10) F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli Milano 1975, pag. 284 e *La pratica del lavoro di gruppo*, Loescher Torino 1978, pag. 75.
- 11) R. Dunn e K. Dunn, *Programmazione individualizzata*, Armando Roma 1979.
- 12) G. Lai, *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri Torino 1976.
- 13) R. Zavalloni, *La pedagogia speciale e i suoi metodi*, La scuola Brescia 1969.
- 14) R. Vianello e G. Bolzonella, *Il bambino portatore di handicap*, Juvenilia Bergamo 1988
- 15) M. Cannao e G. Moretti, *Dinamiche dell'apprendimento ed aree disciplinari nella normalità e nella disabilità*, e "Problemi clinici dell'handicappato preadolescente", in "Scuola e didattica" n. 9 dell'1 febbraio 1989, e G. Moretti, *Il disadattamento scolastico: le dinamiche dell'apprendimento* in "Scuola e didattica".
- 16) G. Paci, *L'educazione dei non vedenti*, Armando Roma 1983.
- 17) AA.VV., *L'integrazione scolastica dei minorati della vista in Italia e in Europa: esperienze, problemi e prospettive*. A cura del Consiglio Regionale Veneto e dell'UIC Padova 1985.
- 18) M.G. Guglielmi, *L'alunno ipovedente: aspetti programmatico-educativi*, in "Ricerche didattiche", n. 319/20 annata 1988.
- 19) H. G. Furth, *Pensiero senza linguaggio*, Armando Roma 1971.
- 20) A. Maxia, *L'educazione linguistica degli alunni portatori di handicap*, in "Ricerche didattiche" n. 305 di maggio/giugno 1987 da pag. 165 a pag. 180.
- 21) G. Moretti, *Fenomenologia dell'handicap e situazione socio-antropologica dell'alunno handicappato*, in AA.VV., *L'integrazione scolastica degli handicappati. Situazione e prospettive*. Uciim Roma 1985, pag. 53 e seg.
- 22) M.C. Caselli e L. Pagliari Rapelli, *La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua parlata e scritta*, in "Scuola e didattica".
- 23) S. Maragna, *La programmazione educativa e didattica per un alunno sordo*, e *Riflessioni sull'integrazione degli alunni sordi*, in "Scuola e didattica".
- 24) M. Panti, *La scuola e i sordi gravi: per una revisione dell'inserimento indiscriminato*, in "Scuola e didattica", n. 15 dell'annata 1991/92.
- 25) J. Le Boulch, *Atti del primo e del secondo corso di psicocinetica*, Unief Roma 1981 e Formia 1982, e *Atti del corso di informazione sulla Psicocinetica*, ULSS 15-San Donà 1985.
- 26) T. Di Natale, *Senso-percezione e motilità negli handicappati*, SSS. Roma 1983.
- 27) P. Cazzago, *Psicomotricità e spazio-tempo*, La Scuola Brescia 1982.
- 28) H. Bucher, *Op. Cit. nel primo articolo*.
- 29) G.S. Subiran e J.S. Coste, *Psicomotricità e rilassamento psicosomatico*, Armando Roma 1983.
- 30) A.M. Wille, *Il bambino ipercinetico e la terapia psicomotoria*, Armando Roma 1989.
- 31) S. Genzini, *Andicappati: esperienze e proposte attraverso l'educazione psicomotoria*, in "Scuola e didattica" n. 14 annata 85/86.
- 32) D. Calvi, *Educazione psicomotoria e andicappati*, in "Scuola e didattica", n. 5 e n. 8 annata 86/87.
- 33) F. Boscaini, *Approccio psicomotorio e intervento educativo-rieducativo*, Ciserpp Verona 1987.
- 34) P. Parlebas, *La motricità ludico-sportiva, psicomotricità e sociomotricità*, in AA.VV., *Corpo e movimento*, Borla Roma 1989.

- 35) B. Aucouturier et Alii, *Op. Cit. nel primo articolo*.
- 36) A cura di P. Rollero e M. Faloppa, *Handicap grave e scuola*, Rosenberg e Sellier Torino 1988, da pag. 165 a pag. 195.
- 37) M. Cannao e G. Moretti, *Il grave handicappato mentale*, Armando Roma 1982, a pag. 96.
- 38) G. Benincasa e L. Benedetti, *Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati*, Ed. La Scuola Brescia 1981.
- 39) A. Canevaro, a cura di, *Op. Cit.*
- 40) G. Benincasa e L. Benedetti, *Op. Cit.*, pag. 15.
- 41) E. Garbizza, *Legislazione e handicap a scuola*, Pacinotti Mestre 1992.
- 42) G. Michielotti., *Continuità e contiguità*, in "Scuola viva", n. 8 sett. '90.
- 43) A. Agazzi, *Il rapporto con la scuola che precede e con quella che segue*, in "La nuova scuola media", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1964.
- 44) C. Pontecorvo, *La continuità educativa nella scuola di base*, in "Il nuovo ordinamento della scuola elementare", Studi e documenti della P. I., Le monnier, Firenze 1990.
- 45) Articoli di Melino M., Calidoni M. e P., Corda Costa M., Izzo D. e Martini A. su "Scuola e città" annate 1992 e 1993; articoli di Bocca G., Vico G., Bertagna G. su "Scuola e didattica" annate 1992 e 1993
- 46) C. Tamborlini, *Presentazione e interpretazione della legge (n. 1859/62)*, in "La nuova scuola media", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1964.
- 47) C. Scurati, *L'impostazione del problema didattico dell'interdisciplinarietà*, in "L'interdisciplinarietà nella scuola secondaria", Movimento Circoli della Didattica, Roma 1975.
- 48) Opere di Morin E.; Turaine A. e MacLuhan M. H.
- 49) Opere di Barbagli M.; Natale G. et alii; Canestri G. e Ricuperati G.; Cesareo V.; Ambrosoli L.; Santoni Rugiu A. ecc..
- 50) Aa. Vv., *XXV rapporto Censis (1991) e Atti della conferenza nazionale della scuola (1990)*.
- 51) R. Zavalloni, *Introduzione alla pedagogia speciale*, La Scuola Editrice Brescia 1969, da pag. 189 a pag. 197.
- 52) G. Vico, *Dall'infanzia alla pubertà: per uno sviluppo della intenzionalità nei portatori di handicaps*, in a cura di M. Mencarelli, *Handicap progetto educazione*, Giunti e Lisciani Teramo 1987
- 53) P. Rollero e M. Faloppa, a cura di, *Handicap grave e scuola*, Rosenberg e Sellier Torino 1988.
- 54) L. M. Lorenzetti, *Il corpo-gioco. pragmatica del rapporto educazione/riabilitazione*, Angeli Milano 1984, da pag. 37 a pag. 45.
- 55) D. Ianes e F. Celi, *Come si costruisce il piano educativo individualizzato*, Erickson Trento 1994, a pagg. 30 e 31.
- 56) G. Benincasa e L. Benedetti, *Op. Cit.* ; C. Terenzi, *Schede per l'analisi della situazione*, in "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/92; G. Randazzo e G. M. Chiti, *Guida operativa dell'insegnante di sostegno*, Spaggiari Parma 1995 e *Educare ascoltando*, Sei Torino 1995; P. Rollero e R. Tortello con la rubrica *Disabilità e scuola e in particolare con Dalla osservazione al profilo dinamico funzionale*, su "Scuola e Didattica" n. 4 del 15/10/95; P. Di Giovine e P. A. Mastromatteo, *Il profilo dinamico funzionale*, in "Scuola e Didattica" n. 2 del 15/9/96.