

Bisogni educativi speciali: il modello italiano nel contesto internazionale

Enrico Mansueti¹, Liberato Cardellini²

¹IIS Ceccano, Frosinone; ²Università Politecnica delle Marche, Ancona

enricomansueti@virgilio.it; l.cardellini@univpm.it

Riassunto

L'Italia è stato uno dei primi paesi al mondo a stabilire nelle leggi l'inserimento degli studenti con disabilità nelle classi regolari. La scuola risulta essere il mezzo principale per l'inclusione sociale e soltanto il 2% degli studenti con bisogni educativi speciali frequenta classi speciali. L'evoluzione legislativa ha prodotto norme che prevedono l'inclusione attraverso strumenti compensativi e misure dispensative. In teoria tutto andrebbe per il meglio, ma nella pratica nel sistema scolastico esistono delle ombre. Le modalità di lavoro proposte a volte vengono attuate abbassando gli standard educativi per l'intera classe e il sostegno agli allievi si riduce a tenerli occupati davanti ad un computer fuori dall'aula, invece di inserirli nel processo educativo e socializzante col resto degli studenti. Due aspetti importanti per interagire in modo costruttivo sono infatti la motivazione e l'uso delle capacità cognitive.

La nostra ricerca coniuga l'analisi dei sistemi scolastici dei paesi che nei test internazionali di profitto raggiungono gradi di successo molto superiori ai nostri, con gli studi che dall'estero hanno focalizzato l'attenzione sulla scuola italiana.

Il lavoro è aggiornato con i dati del Capitolo *Processi Formativi* del **51° Rapporto nazionale sulla situazione sociale nel paese** (Censis, 1 Dicembre 2017); le sperimentazioni didattiche sono state condotte nell'Istituto di Istruzione Superiore di Ceccano (Frosinone) diretto dalla prof.ssa Alessandra Nardoni.

Il contesto internazionale

Nel 1978 il rapporto Warnock in Gran Bretagna introduce l'acronimo SEN, (Special Educational Needs, in italiano BES), suggerendo la necessità di integrare gli alunni tradizionalmente ritenuti diversi attraverso un approccio inclusivo che si basi sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità. Nel 2001 con lo Special educational disability act viene affermata la necessità di prevenire ogni forma di discriminazione riguardo all'ammissione a scuola di alunni con bisogni educativi speciali, promuovendo la loro piena partecipazione alla vita scolastica con il coinvolgimento delle famiglie. (Warnock, 1978)

Purtroppo però il termine SEN è stato poi utilizzato, anche nel contesto internazionale, avendo come riferimento il concetto di normalità paragonato al paradigma biomedico di salute e malattia. Pur considerando per la prima volta problematiche di tipo socio-economico a rischio di emarginazione sociale, viene implicitamente delegato agli operatori socio-sanitari la riabilitazione del deficit e la riduzione della distanza dalla normalità. L'approccio pedagogico è stato quindi subordinato a quello medico; piuttosto che educare alla capacità di convivere con le proprie diversità ha posto questi studenti in una condizione di frustrazione legata al mancato raggiungimento degli obiettivi e dei compiti richiesti, rispetto al resto della classe. Nel 2001 il modello ICF (International Classification of Functioning) messo a punto dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) riformula però i concetti di salute e disabilità partendo dall'idea di salute non più intesa come assenza di malattia ma come benessere bio-psico-sociale (Ianes, Cramerotti, 2011).

In Europa l'area dei Bisogni Educativi Speciali è oggi conosciuta come Special Educational Needs e comprende tre sotto categorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. Tra i disturbi evolutivi specifici rientrano: DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), deficit del linguaggio, deficit delle abilità non verbali, deficit della coordinazione motoria, deficit dell'attenzione e iperattività.

Legislazione e situazione in Italia

L'articolo 34 della Costituzione Italiana stabilisce che *“la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso”*.

La legge 1859 del 31 dicembre 1962 (Istituzione e ordinamento della scuola media statale) stabiliva che: *“Possono essere istituite classi differenziali per alunni disadattati scolastici. Con apposite norme regolamentari, saranno disciplinate anche la scelta degli alunni da assegnare a tali classi, le forme adeguate di assistenza, l'istituzione di corsi di aggiornamento per gli insegnanti relativi, ed ogni altra iniziativa utile al funzionamento delle classi stesse. Della Commissione, che dovrà procedere al giudizio per il passaggio degli alunni a tali classi, faranno parte due medici, di cui almeno uno competente in neuropsichiatria, in psicologia o materie affini, e un esperto in pedagogia. Le classi differenziali non possono avere più di 15 alunni. Con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio superiore, sono stabiliti per le classi differenziali, che possono avere un calendario speciale, appositi programmi e orari d'insegnamento” (articolo 12).*

La stessa legge all'articolo 11 istituisce le *classi di aggiornamento*: *“Nella scuola media è data facoltà di istituire classi di aggiornamento che si affiancano alla prima e alla terza. Alla prima classe di aggiornamento possono accedere gli alunni bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media. Alla terza classe di aggiornamento possono accedere gli alunni che non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti. Le classi di aggiornamento non possono avere più di 15 alunni ciascuna; ad esse vengono destinati insegnanti particolarmente qualificati”*

Nel 1971 con la Legge N. 118 vengono assicurati una serie di servizi per la scuola dell'obbligo ai mutilati ed invalidi civili che non siano autosufficienti (trasporto, eliminazione barriere architettoniche, assistenza agli invalidi più gravi); viene dedicata un'apparente attenzione alle scuole medie superiori e universitarie ma l'intento è quello di facilitare la frequenza e non garantirla (*articolo 28: provvedimenti per la frequenza scolastica*). L'intervento della Corte Costituzionale (Sentenza N 215/1987) tenta di colmare il ritardo, ma se fino al 2013 si avevano tassi più bassi di alunni disabili nella scuola media superiore rispetto alla scuola media inferiore è evidente che a fronte di difficoltà e impegno cognitivo maggiori le famiglie non trovavano risposte e supporto adeguati. (Vianello, Lanfranchi, Pulina, 2013, p. 223).

A partire dal 1977 (Legge 517) gli allievi con disabilità sono stati progressivamente inseriti nelle classi frequentate dal resto degli studenti (Vianello, Lanfranchi, 2015), con le prime iniziative di integrazione e di sostegno specialistiche (con il limite di sei ore e la volontarietà da parte dell'insegnante che, in possesso di un titolo specialistico, ne faceva richiesta).

La Legge N. 104 sulla disabilità (Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate), arrivata nel 1992, è stata uno strumento fondamentale, non solo per le indicazioni relative alla definizione e all'individuazione del soggetto come persona handicappata, ma anche per i suggerimenti rivolti specificamente all'integrazione scolastica. Davanti a un quadro statistico che ha visto crescere negli anni il numero di alunni certificati con disabilità scolastica, per esempio si è passati dal 1,7% dell'A.S. 2000-2001 al 2,5 % dell'A.S. 2010-2011 (Fondazione Giovanni Agnelli, 2011), era però necessaria una riflessione: la legge 104/92 non riusciva infatti a illuminare tutta una serie di problematiche che, seppur presenti, uscivano dai parametri riconosciuti proprio perché non invalidanti, cioè caratterizzate da un funzionamento cognitivo limite nella norma.

La legge quadro 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico-DSA) insieme con il decreto del 20 luglio 2011, che ha dato attuazione alle sue disposizioni, stabilisce alcuni punti chiave per quanto riguarda la gestione della inclusione scolastica per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Per la prima volta viene posta l'attenzione sui DSA: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. (Magni, 2015)

Si propongono strategie alternative di supporto, che non contemplano l'intervento di docenti specializzati ma misure quali la dispensa dalla lettura ad alta voce, e strumenti compensativi come il computer. Pur riconoscendo l'esistenza di diversi stili di apprendimento, è evidente l'intento di riconoscere e colmare (ancora) le differenze rispetto a un modello di studente ideale, sollevando il soggetto da prestazioni rese difficoltose dal disturbo. Sono ancora due gli approcci consigliati: la *didattica individualizzata* basata su una filosofia del recupero, da realizzarsi nelle fasi di lavoro individuale in classe, e l'intervento *personalizzato* che deve calibrare l'offerta didattica considerando le differenze individuali, attraverso una varietà di metodologie e strategie non meglio specificate (al contrario dei mediatori: schemi e mappe concettuali), ma comunque nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento.

I ragazzi in difficoltà sono apparentemente tutelati e riconosciuti ma nella maggioranza dei casi in assenza di certificazione di gravità (Legge N. 104/1992: articolo 3 comma 3) non hanno più l'insegnante di sostegno (a meno che nella classe non vi sia già uno studente disabile), bensì le già menzionate misure alternative di supporto.

Il 27 dicembre 2012 è stata emanata dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) la direttiva "Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Essa abbraccia un panorama di casi molto più ampio: l'alunno con disabilità infatti non viene più identificato esclusivamente con la certificazione, ma si può fare riferimento all'ICF per individuare i Bisogni Educativi Speciali degli alunni.

La direttiva del 2012 e i successivi chiarimenti (la circolare ministeriale del 2013) hanno compreso nel gruppo dei BES: disabilità, disturbi evolutivi specifici comprendenti i DSA della legge 170/2010, i disturbi specifici del linguaggio allargati ai disturbi della comprensione, i disturbi specifici delle aree non verbali, disturbi dello spettro autistico lieve, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Disturbo da deficit di attenzione/iperattività) e l'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. (Direttiva Ministeriale 27/12/2012 e Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013)

Il passo avanti è legato sia al criterio temporale (l'alunno può manifestare bisogni educativi speciali con continuità o per determinati periodi) che alla specificazione dei motivi: fisici, biologici, fisiologici, psicologici, sociali. Con i BES si stabilisce anche la necessità che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta, con l'obiettivo di potenziare la cultura dell'inclusione. Bisogna perciò elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con BES anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e come documentazione per le famiglie relativamente alle strategie di intervento programmate. Le scuole possono quindi

avvalersi per tutti gli alunni con BES degli strumenti compensativi e delle misure dispensative già previste dalla legge 170/2010: si allarga enormemente la platea degli utenti mantenendo sostanzialmente invariate le indicazioni metodologico-strategiche.

Nel 2012 c'è quindi un apparente cambio di prospettiva; dal paradigma medico a quello pedagogico-sociale. Il consiglio di classe viene investito di nuovi compiti e responsabilità, senza però una formazione specifica che non sia quella autonoma suggerita da sensibilità personale e deontologia professionale; spetta ai docenti l'individuazione e la comunicazione alla famiglia attraverso una sorta di certificazione scolastica. Viene riproposto lo stesso Piano didattico personalizzato con gli strumenti compensativi e le misure dispensative introdotte nel 2010 per i DSA al punto che talvolta le scuole lo offrono per tutte le tipologie di bisogni.

La Legge n. 107/2015 (Buona scuola) introduce notevoli novità; si stravolgono ancora compiti e responsabilità, stavolta con un unico articolo. La sostanza si può cogliere nel passaggio seguente: *“La quantificazione del fabbisogno assistenziale è effettuata esclusivamente sulla base della valutazione diagnostico-funzionale, che è distinta dall'accertamento della condizione di disabilità”*. La domanda dovrà essere presentata all'Inps dove un'unica commissione dovrà verificare prima il disagio e poi effettuare la valutazione funzionale, definendo contestualmente anche gli aiuti sanitari e i sussidi sociali ed economici di cui il minore ha bisogno. In quest'ottica, si vuole uscire dalla frammentazione dell'attuale sistema di valutazione previsto dalla legge 104/1992, sostituendo la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale con la Valutazione diagnostico-funzionale.

Probabilmente neanche una disabilità grave darà più diritto al massimo delle ore di sostegno. Infatti è palese il tentativo di porre rimedio agli innumerevoli ricorsi in tema di diritti e ore di sostegno che vedono il MIUR soccombere davanti alle richieste delle famiglie. Si stabilisce l'istituzione di gruppi per l'inclusione territoriale (GIT), e l'ultima parola spetterà quindi a commissioni esterne di ambito locale composte da un tecnico, tre presidi e due docenti (nominati dall'ufficio scolastico provinciale). Vengono aboliti i gruppi di lavoro sull'handicap istituiti presso le singole scuole; i singoli istituti dovranno inviare il piano di inclusione contenuto nel Piano dell'offerta formativa triennale, che insieme alla valutazione diagnostico-funzionale e al Progetto individuale serviranno al GIT per stabilire e definire le risorse per lo studente diversamente abile.

A ben vedere non servivano stravolgimenti. Probabilmente era sufficiente che il procedimento di identificazione dei BES da parte del team di docenti (opportunosamente formati!) rispettasse precise condizioni quali la documentazione comprovante casi gravi, la determinazione di tempi limitati per l'assegnazione di strumenti compensativi e misure dispensative e non ultima l'unanimità della delibera collegiale di approvazione. Era auspicabile che già dal 1992 i CTS,

Centri territoriali di supporto per l'inclusione (Le Scuole polo previste dalla L. 104) fossero scelti in base ad una comprovata attività di sperimentazione di buone pratiche, meglio se in collaborazione con Università e Centri di ricerca. Ancora oggi manca uno sguardo per l'eccellenza: non è chiaro che attenzione per la diversità significa anche strumenti e risorse per gli alunni dotati, i cosiddetti studenti "gifted".

L'inclusione scolastica in Italia: luci e ombre

In Italia il 98% degli studenti con difficoltà di apprendimento frequenta le classi regolari. (Giangreco, Doyle, Suter, 2012, p. 115). La scuola rappresenta la principale rete per l'inclusione sociale di questi soggetti e un supporto indispensabile per le famiglie, soprattutto in contesti di deprivazione culturale. Risulta che per 203.000 studenti con disabilità, nella scuola ci sono 101.000 insegnanti di sostegno e circa 25.000 educatori e assistenti. (Ianes, Cramerotti, 2016, p. 16)

Sebbene siano numeri importanti, non bastano da soli a certificare la qualità della scuola. Consideriamo ciò che avviene in altri paesi. Il nostro 2% di studenti che frequentano le scuole speciali è da confrontare col 90% della Germania. In Finlandia questa percentuale è superiore al 30%, mentre in Corea del Sud è superiore al 40%. In Corea meno del 10% di studenti con disabilità frequenta le classi regolari, mentre il rimanente 50% circa frequenta classi speciali; all'incirca la stessa situazione del Giappone. Sono volutamente stati citati paesi con studenti che nei test internazionali di profitto raggiungono gradi di successo molto superiori ai nostri. (Hanushek, Woessmann, 2015, p. 37)

Negli anni si è avuto un aumento degli alunni con disabilità: in Figura 1 è riportato l'andamento nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado negli anni dal 2001 al 2016; un incremento analogo si ha per la scuola secondaria di II grado, con percentuali minori rispetto alla scuola primaria.

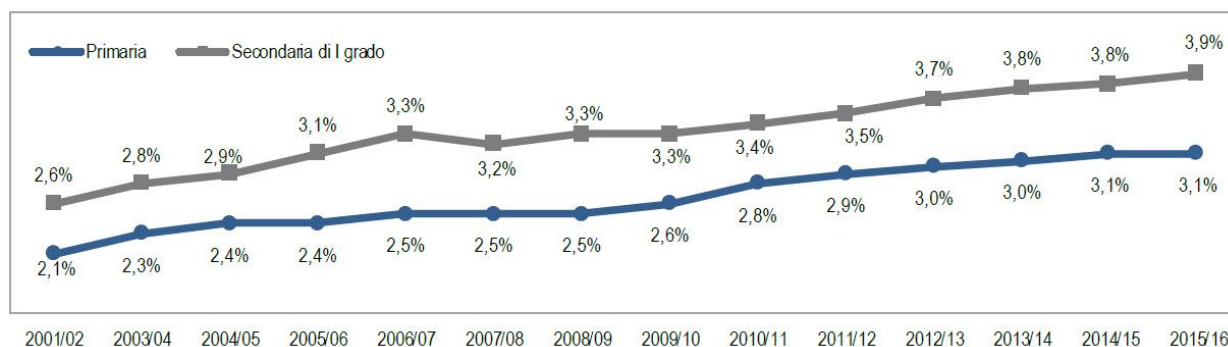


Figura 1. Alunni con disabilità per ordine e anno scolastico. Valori per 100 alunni. Fonte MIUR.

Nell'anno scolastico 2012-2013 gli studenti con disabilità sono così ripartiti: l'1,3% frequenta la scuola dell'infanzia (21.283 bambini su 1.686.095); il 3,0% frequenta la scuola elementare (83.892 studenti su 2.825.400); il 3,7% frequenta la scuola secondaria di I grado (65.084 studenti su 1.779.758), mentre il 2,0% frequenta la scuola superiore (52.658 studenti su 2.652.448) (Vianello, Lanfranchi, Pulina, 2013, p. 223). Se confrontiamo i dati della scuola primaria e secondaria di I grado si nota che nel 2012-13 la differenza relativa è del 23,3%, mentre nel 2015-16 aumenta del 25,8%.

Le richieste scolastiche come impegno cognitivo aumentano e una parte degli studenti viene certificata con disabilità con il passare degli anni. La diminuzione nella scuola superiore è certamente dovuta all'abbandono degli studi di una parte degli studenti con disabilità. Le percentuali relative ai tipi di disabilità sono le seguenti:

- 1,7% problemi legati alla vista;
- 2,9% disturbi uditivi;
- 66,7% disabilità intellettuali;
- 4,1% disabilità motorie;
- 24,6% altri tipi di disabilità.

Queste percentuali si riferiscono all'anno scolastico 2012-2013. (Vianello, Lanfranchi, Pulina, 2013, p. 223).

Di recente è stato pubblicato il 51° Rapporto nazionale sulla situazione sociale del Paese/2017 (Censis, 2017). Nel capitolo «Processi formativi», in accordo con la nostra analisi, viene evidenziata la crescita costante degli alunni con disabilità. Secondo il *Centro Studi Investimenti Sociali*, «l'analisi diacronica della presenza di alunni con disabilità nella scuola statale ne evidenzia una progressiva emersione. Infatti, nel decennio 2007-2017 per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e del I ciclo (primaria e secondaria di I grado) gli alunni con disabilità riportano una variazione pari a +26,8% e per l'a.s. 2017-2018 sono pari, in termini assoluti, a 168.708 individui, con una incidenza pari a 3,3 ogni 100 alunni, concentrati per il 38,3% nel Sud, il 26,1% al Nord-Ovest, al Centro il 20,2% e al Nord-Est il 15,5%».

Alle superiori l'aumento di alunni con «certificazione» di disabilità è stato ancora più sensibile: «Nella scuola secondaria di II grado l'incremento nello stesso decennio è stato di gran lunga superiore, attestandosi a quota +59,4% e arrivando a contare nell'a.s. 2017-2018 65.950 individui, con una incidenza media nazionale pari 2,5 ogni 100 alunni. Anche per il secondo ciclo di istruzione è nel Sud che si rileva la maggiore concentrazione (42,2%), seguito dalle regioni del Centro (21,5%), del Nord-Ovest (20,8%) e del Nord-Est (15,5%)». Parallelamente, abbiamo assistito ad un aumento esponenziale anche di «alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (Dsa), che nell'a.s. 2014-2015 nel ciclo dell'istruzione secondaria di II grado

ammontavano a quasi 68.000 individui, cresciuti nella misura del 180,9% rispetto all'a.s. 2011-2012".

Nell'anno 2011 alcuni colleghi statunitensi per due mesi hanno studiato l'inclusione di studenti con disabilità e BES in 16 scuole in Italia localizzate in cinque regioni. Analizzando i dati raccolti riportano che "in some cases small groups of students, all with certified disabilities, were taught together for varying periods of time in separate rooms at school where no nondisabled peers were present or away from school (e.g., community recreation center). In other cases individual students were taught in a one-to-one format by either an "insegnante di sostegno" or assistant for varying periods of time in a separate room." (Giangreco, Doyle, Suter, 2012, p. 115). Un commento che evidenzia un problema del nostro sistema scolastico.

Questo è un aspetto critico dell'inclusione ed è noto come meccanismo di push e pull out. (Ianes, Demo, 2015). Un'indagine sul tempo scuola che gli alunni passano fuori della classe, che ha coinvolto 3230 figure professionali che lavorano nella scuola, soprattutto insegnanti, rileva che "questo rappresenta il vissuto del 54,9% dei casi di alunni con disabilità, descritti dagli insegnanti. Di questi, il 30% sta fuori dalla classe per un tempo compreso fra il 10% e il 30% dell'intero tempo scuola. Il 7,7% sta fuori per un tempo superiore al 50%." Fra tutti gli ordini di scuola, nel 5,7% dei casi "gli alunni con disabilità trascorrono l'intero tempo scuola fuori dalla propria classe." (Ianes, Demo, 2015, p. 104). Un'altra indagine condotta nella Provincia di Trento ha coinvolto 46 alunni BES e 424 loro compagni di classe, mostra come "solo il 10,9% di essi dichiarò che l'alunno con BES era sempre in classe, mentre gli insegnanti riferiscono un valore almeno doppio." (Ianes, Demo, 2015, p. 105)

Motivazione e interesse

La scuola è pensata e organizzata rispetto allo studente medio e la valutazione delle competenze viene fatta pensando ad una gaussiana. (Fendler, Muzaffar, 2008, pp. 63-64). Le due code della distribuzione normale rappresentano da una parte gli studenti con un ritardo mentale e dall'altra gli studenti "gifted".

Questa organizzazione scolastica viene criticata perché gli studenti non sono tutti uguali e quelli con difficoltà di apprendimento sperimentano maggiori difficoltà in molte attività mentali.

Gli studenti con difficoltà di apprendimento hanno difficoltà nell'apprendere e nel trasferire delle abilità acquisite tra procedure diverse. "Il fallimento produce ansia (McKeachie, 1984), convinzioni motivazionali e cognitive che includono una bassa autoefficacia e avvilitamento. Gli studenti con difficoltà di apprendimento dovrebbero al contrario essere incoraggiati a rinforzarsi nei loro punti di forza. Molti fattori influenzano l'interesse e la motivazione nell'apprendimento tra i quali si possono includere: i genitori, l'ambiente scolastico, gli insegnanti e la rilevanza

dell'argomento. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale e l'approccio istruttivo efficace dovrebbe realizzarsi mediante l'apprendimento situato, cioè costruendo le competenze con i compiti di realtà, utilizzando esperienze pratiche con agganci alla vita reale (Mansueti e Cardellini, 2017). L'inclusione per essere autentica richiede infatti l'adattamento dei programmi scolastici e degli interventi educativi ai tempi di apprendimento dei singoli studenti. Esiste una definizione accettata della formazione speciale: "Special needs education is defined as 'educational intervention and support designed to address special educational needs', wherever that intervention takes place." (Florian, 2007, p. 8). Per poter apprendere e crescere nelle interazioni sociali gli studenti hanno bisogno di essere inclusi nell'ambiente della classe. L'inclusione richiede la collaborazione tra tutte le figure che interagiscono con lo studente BES, in particolare tra gli insegnanti con l'insegnante di sostegno; infatti "the heart of inclusive education is collaboration." (Florian, 2017, p. 249).

Nota. La ricerca completa verrà pubblicata nel corso del 2018 su CnS (Chimica nella scuola).

Bibliografia

- Censis, 51° Rapporto nazionale sulla situazione sociale del Paese, 2017.
- L. Fendler, I. Muzaffar, The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, 2008, **58** (1), 63-82.,
- Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Editori Laterza, Bari, 2011.
- L. Florian, Reimagining special education, in: L. Florian (Ed.). *The Sage handbook of special education* (pp. 7-20), Sage, London, 2007.
- L. Florian, The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 2017, **126** (2), 248-253.
- L. Florian, K. Black-Hawkins, Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011, **37** (5), 813-828.
- M. F. Giangreco, M. B. Doyle, & J. C. Suter, Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 2012, **15**, (1), 97-123.
- D. Ianes, S. Cramerotti, L'uso dell'ICF-CY in ambito educativo: le principali prospettive educative. In D. Ianes, S. Cramerotti (A cura di). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo* (pp. 7-28), Erickson, Trento, 2011.
- D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES: Bisogni Educativi Speciali*, Erikson, Trento, 2016.

- D. Ianes, H. Demo, Esserci o non esserci? Meccanismi di *push* e *pull out* nella realtà dell'integrazione scolastica italiana. In R. Vianello, S. Di Nuovo, *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson, Trento, 2015.
- F. Magni, L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). Framework normativo e giurisprudenziale aggiornato. *Nuova Secondaria*, 2015, **32** (9), 22-42.
- E. Mansueti, L. Cardellini, Costruire i concetti nel contesto di appartenenza. *La Chimica nella Scuola*, 2017, 39(1), 39-64.
- W. McKeachie, Does anxiety disrupt information processing or does poor information processing lead to anxiety? *International Review of Applied Psychology*, 1984, **33** (2), 187-203.
- R. Vianello, S. Lanfranchi, Allievi con disabilità intellettive. Meglio in classe con tutti o nelle classi speciali? In R. Vianello, S. Di Nuovo (A cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 35-56), Erickson, Trento, 2015.
- R. Vianello, S. Lanfranchi, F. Pulina, Students with disabilities and with Special Educational Needs: A reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability*, 2013, **16** (2), 219-227.
- Warnock, H. M., (1978). Online at:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>