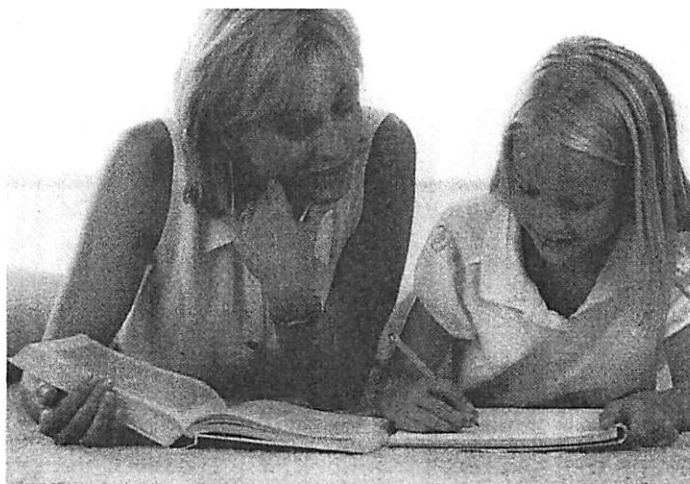


Annamaria Curatola

L'azione formativa “personalizzata” nella scuola dell'infanzia e primaria

*Esiti e prospettive nelle
Indicazioni nazionali per il curriculum*



Indice

Presentazione di Annamaria Curatola	7
Ancòra sulla persona di Lanfranco Rosati	11
Ancòra Indicazioni? Grida manzoniane e riforma della scuola di Elio Damiano	21
Per una pedagogia che cambia: vigore scientifico e visibilità di Donatello Smeriglio	39
Le “nuove Indicazioni” per la scuola dell’infanzia: fondamenti e prospettive pedagogiche di Nicoletta Bellugi	51
A proposito di Indicazioni per il curricolo di Franco Fusca	63
La nuova scuola per l’Infanzia di Mina De Santis	67
La scuola dell’infanzia come ambiente formativo di Giuliano Franceschini	75
La continuità educativo-didattica nelle Indicazioni per il curricolo della scuola dell’infanzia e del I ciclo di Domenico Milito	85
L’organizzazione del curricolo di Floriana Falcinelli	95
Didattica metacognitiva e scuola primaria di Aldo Epasto	105
Il laboratorio come strumento operativo per la “personalizzazione” dell’azione didattica di Lelia Di Natali	113

La continuità educativo-didattica nelle Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del I ciclo

di *Domenico Milito* *

Andare alla ricerca di alcuni spunti per affrontare le questioni, alquanto complesse, riguardanti il raccordo didattico fra la scuola dell'infanzia e la scuola del primo ciclo, in riferimento, alle indicazioni per il curriculum, comporta l'assunzione di ottiche diversificate. Il riferimento, quantomeno, è ad un'ottica di dimensione diacronica e ad un'altra di dimensione sincronica, avendo sempre e comunque sullo sfondo aspetti di natura storica, socio-politica e culturale.

In chiave diacronica c'è da chiedersi cosa è cambiato e cosa cambierà nelle indicazioni nazionali che si sono succedute e che si succederanno, assumendo come punto fermo di riferimento la loro essenza, riconducibile al profilo del cittadino che la scuola è chiamata a formare.

Si potrebbe, allora, rivolgere lo sguardo anche a tempi meno recenti e ritrovare legittima e fondata sempre la stessa risposta: lo scopo, dall'avvento della Repubblica democratica fondata sul lavoro (Carta Costituzionale dell'1 gennaio 1948), è quello della formazione di una persona in simbiosi con la società, dotata di autonomia di giudizio e spirito critico, con un bagaglio di competenze tali da poter contribuire allo sviluppo civile, economico, culturale e spirituale del Paese e al bene dell'umanità.

Certamente, la scuola nel corso degli anni, sotto la spinta di radicali cambiamenti sociali e politici, si è trasformata, così come si è trasformato l'intero quadro di sistema; di conseguenza sono risulta-

* Dirigente scolastico. Docente a contratto di Didattica delle disabilità, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Salerno.

te più agevoli le condizioni organizzative, gestionali e operative per il raggiungimento delle finalità educative, a tutto vantaggio dell'immutato traguardo prioritario della "formazione dell'uomo e del cittadino secondo lo spirito della costituzione".

A tal proposito ricordiamo alcune trasformazioni codificate in complessi normativi che hanno segnato eventi epocali nel mondo della scuola e precisamente:

- la traduzione concreta dell'obbligo scolastico in ottennale e gratuito, così come prevedeva la costituzione italiana, grazie alla Legge n. 1859/61 e alla conseguente emanazione dei programmi per la scuola media, poi aggiornati nel 1979;
- la nascita del tempo pieno, che, con le attività integrative e gli insegnamenti speciali, ha cercato di garantire condizioni migliori per l'affermazione del diritto allo studio (in termini di uguaglianza degli esiti oltre che delle opportunità educative) dopo le eclatanti denunce avvenute attraverso opere indimenticabili (come la *Lettera ad una professoressa* di Don Lorenzo Milani) in un'epoca in cui le critiche più feroci, rivolte alla scuola, sfociavano nelle ipotesi radicali di descolarizzazione della società;
- l'avvento della scolarizzazione di massa sotto la spinta del '68 e all'emanazione dei Decreti Delegati, che, con la definizione degli organi interni di governo della scuola (Consigli di inter-classe e di classe, consiglio di circolo/istituto, collegio dei docenti), hanno posto le condizioni minime e indispensabili per la "partecipazione della più ampia comunità sociale e civica alla gestione della scuola" stessa;
- l'emanazione della famosa Legge n. 517 del 4 agosto 1977, definita miniriforma proprio per la sua portata innovativa nella scuola elementare e media in settori cruciali quali quelli della programmazione educativo-didattica, della valutazione degli apprendimenti degli alunni, dell'organizzazione flessibile con le classi aperte e dell'integrazione degli allievi in situazione di handicap.

Potremmo dire che i cambiamenti si sono configurati, volta per volta, come opportunità in grado di rendere più concretamente raggiungibili gli scopi educativi, da sempre assegnati alla scuola, consacrati nella costituzione e reiterati in ogni documento programmatico.

Proprio in riferimento a ciò, è bene e ricordare che i programmi degli ordini di scuola a cui ci stiamo riferendo (scuola dell'infanzia, primaria e media) susseguirsi durante la nostra storia repubblicana, nella loro impostazione strutturale hanno rispecchiato questa particolare tendenza: riproporre nella "Premessa" (considerata la parte più strettamente "politico-istituzionale" del documento) le finalità educative "costituzionali" e riportare nelle parti seguenti gli obiettivi formativi, i contenuti e le poche indicazioni metodologico-didattiche ritenute cogenti.

Man mano che sono cambiati i tempi, quindi, nei programmi è stato posto l'accento verso quelle novità, che, scaturite dai rivolgimenti socio-politici, dal graduale determinarsi di migliori condizioni per l'affermazione dei principi e dei valori della costituzione, dalla ricerca nelle scienze naturali e umane, si configuravano come più congeniali alla realizzazione di modelli (soprattutto di natura didattica) rapportati agli scopi educativi originari, da ritenere validi *hic, nunc et semper*.

Tale discorso vale anche riferendoci alla situazione che stiamo vivendo: la scuola continua a rendersi sempre più istituzione in grado di soddisfare uno dei fondamentali diritti di cittadinanza, calata (per le ragioni e gli eventi che tutti sappiamo) in un sistema non più verticistico e piramidale, bensì reticolare e policentrico. Essa, a seguito della riforma della Pubblica Amministrazione, prima, (Legge Delega n. 59/97) e del Titolo V della Costituzione (Legge n. 3/2001), poi, è stata dotata di autonomia funzionale con il compito di declinare un'offerta formativa di qualità, attraverso uno strumento dotato di efficacia operativa e valenza giuridica, il P.O.F., il cui "cuore didattico" è costituito dal curriculum.

Con tale strumento è affidato alle capacità progettuali di ogni singola istituzione scolastica la responsabilità di rendere sinergiche le indicazioni emanate dal "centro" con le istanze specifiche del territorio.

Il tutto avviene all'interno di un nuovo quadro di sistema caratterizzato dall'impianto federalista della Repubblica in cui figurano del tutto rivisitati compiti e poteri dei soggetti e degli organi istituzionali: all'Amministrazione centrale (cioè a quel dicastero che si interessa di un settore fondamentale per il Paese, come quello dell'istruzione, educazione, formazione) spetta fissare i traguardi ritenuti prioritari e imprescindibili per la nazione (obiettivi formativi e standard di apprendimento), mentre ai gangli vitali distribuiti sul territorio nazionale, (ossia le scuole autonome), compete declinare l'offerta avvalendosi di

ogni opportunità, ivi comprese quelle fruibili attraverso la legislazione regionale.

Sono sciocche e pretestuose allora quelle posizioni foriere di incertezza, insicurezza e disorientamento quando ci si chiede cosa cambierà a livello di indicazioni nazionali qualora cambi un governo. Porsi tale domanda vuol dire vivere fuori dal mondo o, peggio, essere in malafede. Il nuovo assetto della Repubblica non lascia spazio a dubbi e incertezze: le indicazioni (affrancate dai caratteri di rigidità e di longevità dei vecchi programmi) saranno, sempre, rapportate alle esigenze dei tempi, quindi alla globalizzazione, alla pluri-etnica, alla multiculturalità e, soprattutto, al continuo, repentino ed esponenziale aumento delle conoscenze.

La loro strutturazione, comunque, non potrà che riflettere, così come riflettono, l'impostazione ritenuta vincolata e vincolante dal nostro ordinamento democratico: gli indirizzi politico-istituzionali sono irrinunciabili, come irrinunciabili sono gli obiettivi formativi e gli obiettivi specifici di apprendimento. Solo questi ultimi saranno via via rivisti alla luce dell'evoluzione delle scienze e selezionati in base a criteri di congruità, coerenza e utilità.

Per questi motivi troviamo ora l'impianto etico, assiologico, ontologico, culturale, politico e istituzionale formalizzato nel documento intitolato *Cultura, Scuola, Persona*, mentre le indicazioni "più strettamente intese" figurano incluse in un ulteriore contenitore da intendere correlato e coeso rispetto al documento teste citato. Vi è da sottolineare, perciò, che i motivi di continuità non riguardano tanto aspetti formali, bensì, soprattutto, questioni sostanziali di matrice culturale e valoriale da cui discendono poi le scelte educative e didattiche.

È così che il raccordo didattico prima che essere inquadrato attraverso l'ottica della continuità fra i segmenti scolastici, va inquadrato mediante l'ottica della continuità "del prima e del poi".

Proprio in riferimento a ciò ribadiamo che le Indicazioni, presenti e future, non possono che ispirarsi ad una radice valoriale che porta a considerare la persona umana in posizione di centralità in ogni contesto in cui il suo essere sia chiamato a esplicarsi.

Chiaramente è proprio l'assetto valoriale dell'intero impianto programmatico che offre le coordinate per orientare la didattica e per dare senso e significato all'agire nel quotidiano del docente.

Alcuni fattori fondamentali su cui poggia tale assetto non sono certamente messi a repentaglio con il mutare delle stagioni politiche; proprio il principio democratico dell'alternanza nel suo concreto affer-

marsi, del resto, costituisce il baluardo per la salvaguardia dei servizi finalizzati al soddisfacimento dei diritti di cittadinanza, tra cui il diritto al successo formativo.

Il primo fattore è dato dal superamento della pretestuosa separazione fra educazione e istruzione: lo slogan "educare istruendo" sta a significare che ogni strategia, ogni tecnica trova il suo fondamento in un disegno che va ben oltre l'immediato; le ragioni di fondo per le quali ci si comporta in un determinato modo offrono l'impianto teorico-epistemologico al nostro agire professionale, rendendolo fecondo.

A farla breve, nessun documento contenente indicazioni di massima potrà assegnare alla scuola un compito diverso rispetto a quello di costituire una formidabile opportunità per la crescita della persona umana attraverso la facilitazione dell'apprendimento, inteso come un processo del tutto originale, posto in essere da un soggetto che è unico e irripetibile.

Altro fattore intramontabile è dato proprio dal considerare l'alunno-persona nella sua dimensione umana: si tratta di una conquista che ha visto intrecciare i risultati della ricerca in campo antropologico, filosofico, pedagogico, con quelli più recenti delle neuroscienze.

L'annientamento di tale principio è ipotizzabile solo in correlazione con teorie massificatrici e totalizzanti, degne di regimi ben lontani da noi nello spazio e, soprattutto, nel tempo.

All'unicità della persona fa riscontro anche l'unitarietà del sapere con cui l'allievo approccia, forte delle sue potenzialità.

Gli operatori scolastici sanno bene che un'eventuale disputa rivolta a dimostrare l'infondatezza dell'unitarietà e dell'integralità del sapere cadrebbe nel vuoto. Infatti, è ormai scontato che la mente umana di fronte al quantitativo esponenziale delle conoscenze procede adottando un tipo di approccio che va dal semplice al complesso e viceversa; e tutto ciò senza ritenere "di parte" teorie ispirate al principio della sintesi e dell'ologramma.

Lo scindersi del sapere in rivoli sempre più specializzati non provoca eccessive difficoltà se si pensa agli scopi per i quali i saperi vengono adoperati.

In ambiente educativo i saperi disciplinari, riflettenti l'aggregazione di conoscenze ritenute significative ed espresse con un particolare linguaggio a cui si accede con gradualità, possono essere sempre ricondotti *ad unum*, cogliendo la valenza che tali saperi assumono in termini di strumenti e chiavi di interpretazione della realtà e come vettori di sviluppo dei poteri cognitivi e metacognitivi della mente degli allievi.

L'idea di un bambino dotato di personalità integrale che si confronta con un sapere unitario e integrato è conquista a cui si è pervenuti mediante un impegnativo e, per certi versi, tormentato confronto di posizioni "ideologicamente" diversificate, confluito, poi, a sintesi condivisa.

Purtroppo è ancora fresco nella nostra memoria il ricordo della consultazione a tappeto che si fece nelle scuole dell'infanzia, coinvolgendo tutti i docenti a cui venne richiesto di compilare schede finalizzate a rilevare quali teorie dello sviluppo e dell'apprendimento, fra le tante proposte, che fossero di loro gradimento per poi definire il Testo degli Orientamenti del 1991.

Nella fase attuale, i principi dell'apprendimento e dello sviluppo, espressi dai più accreditati centri internazionali di ricerca, ci suggeriscono l'adozione di una linea eclettica e sinergica attenta a cogliere il meglio per una didattica rispettosa delle tendenze, delle inclinazioni, delle peculiarità, dei ritmi, dei tempi, degli stili di apprendimento di ogni allievo. L'idea di fondo è quella di tendere alla formazione della personalità integrale di un allievo che approccia in maniera globale con la realtà che lo circonda, impegnato ad appropriarsi gradualmente di un'alfabetizzazione culturale che lo renda capace di esprimersi e comunicare con i linguaggi, le forme e gli strumenti tipici del nostro tempo, intervenendo consapevolmente e criticamente sulle realtà umana, naturale e artificiale.

Questo paradigma culturale e umano emerge e si afferma nell'ambito delle indicazioni per il curriculum, operando un'integrazione feconda tra le diverse concezioni di alunno, certamente non destinate ad escludersi vicendevolmente: il bambino che curiamo, tende ad affermarsi come soggetto creativo, critico e responsabile nella realtà del terzo millennio. Per questo vanno compendiate tutte le sue configurazioni teoriche, senza interpretazioni dogmatiche e unilaterali: egli è contemporaneamente persona umana protagonista, metacognitiva e progettista del suo futuro.

È evidente che nelle indicazioni per il curriculum alcuni principi, da cui discende la prassi didattica, sono stati salvaguardati: si parlava prima di unitarietà del sapere e di una scuola impegnata a combattere la frammentarietà tipica della società complessa, conoscitiva e disorientante.

Ciò postula la salvaguardia del sapere esistenziale radicato in un determinato contesto geografico- storico e antropologico, come pure è necessario raccordare tale sapere con quello scolastico che per deter-

minate fasce d'età non può richiamarsi esclusivamente alle capacità astrattive della mente umana; del resto più le conoscenze restano avulse dall'esperienza diretta degli allievi e meno si può aspirare ad ampliare i loro orizzonti, più si adoperano strumenti e metodi didattici tradizionali, lontani dalle abituali modalità espressive e comunicative delle nuove generazioni e meno risulteranno accattivanti le conoscenze che intendiamo fare loro acquisire.

Il prototipo di curriculum ministeriale, quindi, si attesta su alcuni fattori strutturali cogenti, tra cui la conferma dei campi di esperienza per la scuola dell'infanzia, anche se ridefiniti, salvaguardando il taglio che risale al 1991 e la suddivisione dei saperi in tre aree disciplinari per la scuola primaria e scuola media (area linguistico-artistico-espressiva, area matematico-scientifico- tecnologica e area storico- geografica).

Dopo aver considerato che allo Stato, come organo vitale della Repubblica, compete il diritto/dovere di fissare le finalità educative, gli obiettivi formativi e quelli specifici di apprendimento attraverso una sorta di filosofia dell'educazione la cui legittimità trova fondamento nella Carta Costituzionale, va rilevato che gli estensori di documenti programmatici (cioè le commissioni a cui volta per volta il ministro *pro-tempore* ha demandato tale compito) non hanno resistito alla tentazione di cimentarsi nell'operazione di segnalare strategie metodologiche e didattiche ritenute particolarmente funzionali, efficaci e congrue rispetto all'identikit di cittadino da formare.

In alcuni casi, però, così come quando si è parlato di "unità di apprendimento", si è assistito ad una vera e propria contestazione da parte dei docenti risentiti per l'imposizione di uno strumento didattico attraverso una prassi ritenuta lesiva della propria libertà di insegnamento.

Dopo questa premessa, nel dare una lettura alle Indicazioni per il curriculum con l'intenzione rivolta verso la continuità didattica, sembra quasi scontato andare alla ricerca proprio di quegli spunti che configurerebbero lo sconfinamento, da parte degli estensori del testo ufficiale, verso un terreno che, invece, dovrebbe costituire monopolio esclusivo dei docenti. Ma proprio in riferimento agli insegnanti il documento ministeriale contiene alcune considerazioni in ordine ai tratti che dovrebbero contrassegnare lo spessore del loro profilo professionale riflettenti alcuni suggerimenti di matrice operativa rapportati tanto alla tipologia di allievo, frequentante ogni segmento scolastico, quanto al particolare ambiente di apprendimento a cui si fa riferimento.

Per la scuola dell'infanzia si invoca una "pedagogia attiva e delle

relazioni” che si traduce nella capacità degli insegnanti di rivolgere ascolto e attenzione a ciascun bambino per accompagnarlo verso forme di conoscenze sempre più elaborate e consapevoli.

Lo stile educativo, fondato sull’osservazione, sull’intervento indiretto e di regia, è considerato come uno dei fattori indispensabili del “curricolo implicito”.

Viene anche privilegiata una teoria dell’apprendimento, inteso come un processo che «avviene attraverso l’esperienza, l’esplorazione, i rapporti tra i bambini, con la natura, gli oggetti, l’arte, il territorio e le sue tradizioni, attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e attraverso attività ludiche». Ed è qui che viene riproposto il gioco in tutta la sua portata e valenza formativa.

Fattore fortemente unificante, in termini di continuità educativo-didattica, è dato dalla proiezione verso l’acquisizione della competenza attraverso traguardi enucleati all’interno dei cinque campi di esperienza (Il sé e l’altro – le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme; Il corpo e il movimento – identità, autonomia, salute; Linguaggi, creatività, espressione – gestualità, arte, musica, multimedialità; I discorsi e le parole – comunicazione, lingua e cultura; La conoscenza del mondo – ordine, misura, spazio, tempo, natura).

Su tale versante vi è da considerare che alla scuola dell’infanzia torna il merito di essere stata anticipatrice, anche rispetto alle politiche formative europee, nella considerazione della competenza come un complesso di conoscenze e abilità che l’allievo deve maturare per gestire i poteri della propria mente in chiave autonoma, critica, creativa e costruttiva.

Lungo tale scia è possibile configurare lo spessore di un curricolo esplicito che fonda la propria continuità sull’idea di cittadinanza attiva a cui si perviene attraverso il potenziamento e l’ampliamento degli apprendimenti promossi proprio nella scuola dell’infanzia, senza certamente eludere il valore dell’esperienza e il carattere di unitarietà del sapere e di integralità della persona umana (quali capisaldi della nostra tradizione culturale ed etica, radicata nelle nostre coscienze).

È così che, nell’ottica dello sviluppo delle dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, viene a profilarsi l’acquisizione dei saperi irrinunciabili, ponendo mente alla necessità di evitare la frammentazione delle conoscenze l’impostazione trasmissiva.

Ne consegue che le discipline, secondo la nostra migliore tradizione pedagogico-didattica, vengono considerate chiavi interpretative

della realtà, scevre da un'impostazione che le intenda come territori delimitati da rigidi confini.

Forte valenza assume, allora, sul piano della continuità educativa, la comprensione di specifici temi e problemi, muovendo dall'esperienza e, certamente, non soltanto attraverso l'introduzione dei quadri teorici e metodologici propri di ciascuna disciplina, bensì mediante «approcci integrati, atti a meglio focalizzare la complessità del reale e a promuovere modalità di elaborazione progressivamente più complesse».

Ai saperi disciplinari, gradualmente differenziati, viene assegnata la funzione di promuovere «competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune».

Tra le righe emergono le nuove emergenze, tipiche dell'era della globalizzazione, che, anziché provocare divergenze, favoriscono il determinarsi di inedite convergenze valoriali, favorite dallo stemperamento di quelle ideologie che hanno contrassegnato la stagione storica, già tanto lontana da noi, della guerra fredda.

Ed è proprio per questo che alcune voci autorevoli del recente passato, fautrici della necessità del pragmatismo in campo pedagogico e didattico, si ripropongono con impressionante attualità: se lo scopo, primo e ultimo, è quello della formazione della persona competente, dotata di cittadinanza attiva, chiamata a vivere nel terzo millennio, in cui imperversano la multiculturalità, la pluriethnica e l'esponentiale sviluppo delle conoscenze, diventa paradigma di riferimento l'educazione alla democrazia (nel più alto significato del termine e secondo l'accezione dewyana di principio regolativo). Ne consegue che lo stesso modo di vivere e di funzionare della scuola non può che richiamarsi a tale ideale e che la stessa didattica debba sostanzialmente consistere in strategie conseguenti e unificanti.

Allora legittimamente subentrano le «avvertenze ministeriali» che segnalano la valorizzazione dell'esperienza e delle conoscenze degli alunni per ancorarvi nuovi contenuti, nonché l'importanza dell'esplorazione e della scoperta, dell'apprendimento collaborativo e laboratoriale e dell'attuazione di interventi adeguati nei riguardi della diversità.

Sullo sfondo resta lo sviluppo dello «strumento testa» nel rispetto delle *formae mentis* da far confluire verso una fondamentale competenza, che è quella di conoscere e controllare il proprio modo di apprendere, considerandolo un bene inestimabile di cui avvalersi durante l'arco dell'intera esistenza.

Questo lavoro, nel suo insieme, intende mettere a fuoco, attraverso vari contributi che riflettono la diversità e l'eterogeneità culturale e scientifica dei loro autori, l'immagine reale di una scuola, quella attuale, e soprattutto quella della scuola dell'infanzia e primaria, che presenta sì una qualche problematicità connotativa e non poche discrasie gestionali, ma che responsabilmente coglie e assume tutto il peso del proprio ruolo nel processo di realizzazione di un sociale moderno, più equilibrato e funzionale e, soprattutto, più a misura d'uomo. Le analisi poste non hanno, tuttavia, lo scopo di una vuota o sterile denuncia critica, bensì quello di ricercare gli elementi qualificanti e valoriali dell'attuale stato della scuola, per riaccreditarli in un progetto di servizio scolastico ancor più efficiente per gli scopi anzidetti. La speranza di pervenire ad una positiva soluzione non manca, anche perché è abbastanza condivisa l'idea che le *Indicazioni nazionali per il curriculum*, pur nella loro diversa configurazione e differenziazione temporale, riflettono abbastanza esplicitamente i motivi fondativi, le attese e le progettualità di un "personalismo" realistico, coerente, senza dogmi (direbbe G. Catalfamo) e che, perciò, possono offrire al sistema scolastico italiano nuovi e significativi orientamenti per la codificazione e la realizzazione di un servizio di qualità.

Annamaria Curatola è professore aggregato nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Messina, dove insegna Didattica speciale e Pedagogia del turismo accessibile.

Ha pubblicato diversi contributi di didattica operativa per la scuola dell'infanzia in "Scuola materna" (Brescia, La Scuola, 2000) e vari saggi in importanti miscellanee. Tra gli altri: *Flussi migratori e globalizzazione*, in G. Zanniello (a cura di), *La dimensione interculturale dell'insegnamento*, Palermo, Palumbo, 2003; *L'educazione e l'istruzione dei soggetti con disabilità uditiva, oggi*, in S. S. Macchietti (a cura di) *L'«ISTITUTO TOMMASO PENDOLA» DI SIENA PER L'EDUCAZIONE DEI SORDI. Memorie, esperienze, prospettive di ricerca*, Roma, Bulzoni, 2004; *"Disabilità e scuola". Attualità e prospettive per l'integrazione*, in A. Esposito (a cura di), *Quale integrazione? A trent'anni dalla legge 517/77*, Roma, Anicia, 2007; *Dalla individualizzazione alla personalizzazione del percorso formativo*, in D. Milito (a cura di), *Scuola e integrazione*, Roma, Anicia, 2008.

Per i nostri tipi ha pubblicato: *La condizione autistica. Dalle teorie interpretative agli approcci terapeutici ed educativi* (2004); *I Bisogni speciali nella società della complessità. Comportamenti a rischio e risposte formative* (2008).

ISBN: 978-88-7346-529-4



€ 19,00