

Il sistema scolastico brasiliano e l'integrazione degli alunni con disabilità

Riflessioni a margine di un'esperienza

Roberto Dainese

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
rodaine@libero.it

Abstract

Il sistema scolastico brasiliano prevede una specifica modalità organizzativa per l'inserimento scolastico degli alunni con disabilità. Il Capitolo V della Legge n. 9394 del 20 dicembre 1996, "Lei de diretrizes e bases da educação nacional", presenta l'"educação especial" come una modalità organizzativa offerta agli alunni "portadores de necessidades especiais". L'ingresso degli alunni con disabilità nella scuola è stato contraddistinto in Brasile da più fasi: la fase assistenzialista, la fase dell'integrazione e la fase dell'inclusione che è quella più recente, quella su cui si sta discutendo. La presenza di un dispositivo speciale, anche quando è previsto un ingresso nella classe di tutti, alimenta le differenze; dato che lasciare aperta la prospettiva della separazione smorza gli sforzi procedurali e progettuali verso la vera integrazione, frenando la collaborazione e la condivisione delle azioni degli insegnanti. Riteniamo invece efficace un'azione che, gradualmente e adeguatamente, accompagni l'evoluzione degli apprendimenti mediando tra l'alunno con disabilità e i compagni, gli insegnanti, gli apprendimenti predisposti.

Parole chiave: scuola, disabilità, integrazione, inclusione, progetto

Per poter riflettere sui processi di inclusione degli alunni con disabilità è di estrema utilità l'osservazione diretta in classe, che permette di "avvicinare" comportamenti, atteggiamenti, sensazioni, prassi; ma questa opportunità, pur essendo di notevole incidenza, non è sufficiente, da sola, a far cogliere tutti gli elementi in gioco, perché è sempre necessario approfondire la conoscenza dei tre contesti - culturale, legislativo e organizzativo - che fanno da sfondo e regolano la realtà indagata. L'ordinamento scolastico in Brasile è molto complesso e questa complessità è in parte dovuta ad una ripartizione differenziata delle competenze sui diversi ordini

di scuola da parte degli Stati, dei Distretti Federali e dei Municipi e ad una scarsa attività collaborativa tra questi organismi.

L'ordinamento scolastico brasiliano prevede due distinti livelli di istruzione: l'Educação básica o de base e l'Educação superior (scuole tecniche e università).

L'Educação básica comprende due ordini: l'Educação infantil (suddivisa in due cicli: il ciclo che accoglie i bambini dai 0 ai 3 anni e il ciclo per i bambini dai 4 ai 7 anni; non è obbligatoria e la gestione è di competenza municipale), l'Educação fundamental (dura otto anni e accoglie i bambini dai 7 anni; è obbligatoria e di competenza municipale) e infine l'Educação intermédia (che nell'ordinamento scolastico italiano corrisponde alla scuola superiore; è gratuita ma non obbligatoria e tendenzialmente di competenza dello Stato).

Per quanto riguarda l'Educação fundamental, è previsto nei primi quattro anni un solo insegnante (oltre all'insegnante di religione) e nei successivi quattro anni sono previsti più insegnanti, uno per ogni disciplina o ambito (si arriva a un totale di circa otto insegnanti).

Le lezioni si svolgono dal mese di febbraio a circa metà dicembre, con una pausa invernale da luglio ad agosto.

Sono molto alti i tassi di ripetenza e di abbandono; infatti sono molti i bambini che ripetono, soprattutto i primi anni.

I dati relativi al numero di alunni che hanno frequentato l'insegnamento fundamental negli anni dal 2005 al 2008, forniti dalla Secretaria Municipal de Educação e disponibili sul sito del C.E.M.E.P.E. (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz)¹ evidenziano il fenomeno dell'abbandono scolastico descrivendo una situazione non poco problematica e ancor meno confortanti sono i dati, più o meno ufficiali, sull'analfabetismo (il 23% della popolazione è analfabeta, ma sembra che il dato reale sia assai più alto). Ad esempio, i dati della "Secretaria Municipal de Educação" evidenziano che nel 2005 il totale degli alunni che frequentavano nelle classi dell'ensino fundamental erano 41815, nel 2006 erano 36153, nel 2007 erano 38739 e nel 2008 in tutto erano 38481.

La Legge n. 9394 del 20 dicembre 1996, "Lei de diretrizes e bases da educação nacional" è considerata un punto di riferimento importante ancora oggi dopo parecchi anni dalla sua emanazione. Questa legge continua ad offrire spinte innovative e nuove proposte progettuali anche perché i suoi effetti, dalla proclamazione, hanno visto un' applicazione graduale e a volte lenta di quelli che sono i suoi principi più essenziali.

Nel Capitolo V della Legge è possibile recuperare la definizione di "educação especial" intesa come una modalità organizzativa, una prassi rivolta ad avviare e

¹ Indirizzo del sito del C.E.M.E.P.E. :

http://200.225.227.178/pmueduca/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cemepe_pmu&tax=5068&lang=pt_BR&pg=5005&taxp=0&

promuovere l'educazione a scuola anche per gli alunni "portadores de necessidades especiais". Vi si afferma, infatti, la possibilità di promuovere l'"educação especial", offerta preferibilmente nella rete regolare di insegnamento utilizzando le risorse regolari oppure, qualora ciò non sia possibile, si prospetta la possibilità di attivare un servizio di appoggio specializzato, ma pur sempre nell'ambito della scuola regolare.

Quindi la Legge riconosce per gli alunni con disabilità due possibili alternative:

1. l'inserimento nelle classi regolari,
2. l'attivazione dell'"Atendimento educacional" (nelle classi, nelle scuole o nei servizi specializzati), quando le condizioni specifiche degli alunni disabili non permettono il solo inserimento nelle classi regolari.

L'Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) dà inoltre una risposta alle difficoltà e ai disturbi dell'apprendimento e in ogni scuola rurale e urbana si utilizza un professore, per ogni turno, il quale incontra gli studenti con difficoltà di apprendimento nella prima classe. Il servizio è offerto all'alunno nel turno opposto a quello di frequenza della classe regolare in cui è iscritto.

Questi servizi di appoggio agli alunni con disabilità praticamente si realizzano in piccole aule arredate con qualche tavolo, qualche armadio e uno schedario per i fascicoli personali degli alunni; gli armadi contengono materiali strutturati per l'apprendimento della lettura e della scrittura e della matematica, giochi, puzzle e le pareti sono addobbate con cartelloni e immagini attraenti. Gli alunni con disabilità qui lavorano con l'insegnante specializzato che predispone interventi uno a uno o in piccolo gruppo (solo con alunni disabili).

Non esistono forme di raccordo con le attività della classe: si tratta di due percorsi ben distinti e autonomi: gli insegnanti regolari lamentano di non sapere nulla del percorso che gli alunni svolgono nell'Atendimento e gli insegnanti specializzati accusano gli insegnanti regolari di ignorare gli alunni con disabilità, quando sono in classe.

Gli alunni con disabilità nelle prime classi possono avere un'età cronologica superiore a quella richiesta per la classe frequentata e si possono incontrare alunni con disabilità di sedici anni in una prima classe con i compagni di sette anni.

Analizzando i fascicoli personali di questi bambini - con il permesso e la supervisione degli insegnanti specializzati - è possibile verificare che spesso, molto spesso, essi ripetono più volte i primi anni di scuola, anche quando passano da una scuola all'altra. Si tratta di una tendenza comune anche per i compagni che tuttavia appare più marcata in riferimento agli alunni con disabilità.

La Tabella 1 riportata di seguito evidenzia, come detto, la permanenza degli alunni con disabilità nelle classi; i dati presenti sono stati desunti dai fascicoli personali degli alunni con disabilità presenti in dieci classi dell'Ensino Fundamental.

Tabella 1 - Classe frequentata, età e deficit degli alunni con disabilità

Classe frequentata	ETÀ	Deficit
prima	10,8	cecità
prima	10,4	aggressività, diff. emotive/autismo
prima	13	ipovisione
prima	11	disturbo del linguaggio e del comportamento
prima	9,1	disturbo d'attenzione ed iperattività
prima	9,6	sindrome di Down
prima	10,1	deficit d'attenzione e della memoria
prima	16	sindrome di Down
seconda	10,6	bambino violato e dislessico
seconda	15,10	X fragile
seconda	11,7	disturbo d'attenzione
seconda	9,6	deficit d'attenzione e ritardo mentale lieve
terza	9,3	deficit d'attenzione
terza	16	microcefalia
terza	15,7	sindrome genetica (Prader Wills)
terza	9,2	deficit d'attenzione
terza	11,5	mancanza di concentrazione e difficoltà ad apprendere contenuti
quarta	14,2	ritardo mentale
quinta	16,2	sordità

Classe frequentata	ETÀ	Deficit
quinta	11,3	sordità
quinta	11,9	sordità
quinta	15,11	sordità
quinta	14,6	sordità

Gli insegnanti e i Direttori ritengono che tale scelta dipenda dal fatto che, difficilmente, gli alunni con disabilità mentali riescano a progredire negli apprendimenti come tutti gli altri e, per questo, si prolunga la loro permanenza nelle classi iniziali (in attesa che questi apprendimenti vengano raggiunti); in realtà, si tratta di una attesa irrazionale perché dettata da un desiderio di normalizzazione che non potrà realizzarsi.

Riteniamo che questa ingenua attesa di conquiste negli apprendimenti neghi a questi bambini la possibilità di soddisfare il loro fortissimo bisogno di normalità, pur nei vincoli della loro situazione: “Per soddisfare il bisogno di normalità della persona disabile, per non stigmatizzarla nell’unica identità sofferente che richiede compassione, per non cadere nella trappola dell’identità negata che non riconosce altra identità se non quella della persona in difficoltà, che elude la storia, i vissuti, le esperienze, le risorse, le competenze, gli intrecci, relazionali di quella persona, è necessario un lungo ed esigente lavoro di auto-riflessione e di auto osservazione, di rigorosa vigilanza sul proprio agire, di quotidiano tirocinio personale e professionale, fondati sull’intimo convincimento, e non solo sull’oggettiva certezza, che un’educazione a permanenza non è un’educazione ma una perenne dipendenza”.²

Il professore regolare, che non conosce il progetto promosso dall’insegnante specializzato, non è in grado di coinvolgere l’alunno con disabilità nelle attività che egli realizza per i compagni, costringendolo, soprattutto quando il deficit è complesso, a vivere nella classe una condizione di estraneità.

La scuola definisce questa situazione come appartenente alla fase dell’integrazione che comprende due momenti storici:

1. l’intervento centrato sull’alunno,
2. l’intervento centrato sulla scuola.

² Caldin R. (2007 u.e.), Introduzione alla pedagogia speciale, Padova, Cleup, p.84

Nel primo caso, quando la scuola ha mosso i primi passi rispetto a questi processi, l'ingresso degli alunni con disabilità non prevedeva nessun cambiamento a livello di curriculum e neppure di strategie utilizzate. Nel secondo, che coincide con il momento più attuale, si prevede il ricorso a modalità ancora restrittive (sala de apoio, classe especial o escola especial) anche se scompare ogni precedente principio assistenzialista, che nel passato era rivolto a proteggere i bambini e i giovani con disabilità. Tali scelte appartengono ormai alla storia passata e oggi ci si affaccia ad una fase nuova, quella dell'inclusione che immagina i bambini, i ragazzi con disabilità sempre nelle classi ordinarie.

Si è quindi verificato un percorso a tappe che aspira oggi all'inclusione e che può essere così declinato:

1. fase assistenzialista: educação especial de cariz médico-terapêutico;
2. fase dell'integrazione: il presente, quello delle sala de apoio, classe especial o escola especial;
3. fase dell'inclusione: il futuro, quello di tutti, solo nelle classi ordinarie.³

Gli interventi dell'Atendimento Educacional Especializado, secondo le indicazioni diffuse nelle scuole, devono essere descritti in un documento chiamato P.D.I. (Plano de Desenvolvimento Individualizado).

Il P.D.I. è costituito dalle seguenti sezioni:

1. IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ALUNO: che comprende una prima parte dedicata ai dati anagrafici, alla patologia e alle notizie sul livello scolastico dell'alunno, sulle sue capacità e sugli interessi personali;
2. PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO / ESCOLARIZAÇÃO: costituito dagli obiettivi di apprendimento nelle varie discipline (di solito si fa riferimento alle abilità in lettura, scrittura e matematica); agli obiettivi nelle attività legate alla quotidianità (l'autonomia); agli obiettivi nell'area delle abilità motorie e, infine, le mete da attivare nell'ambito delle abilità sociali e delle abilità nelle attività ricreative e del tempo libero.

La stesura di questo documento è a cura dell'insegnante specializzato e del supervisore (presente in ogni scuola) con la totale esclusione degli insegnanti regolari, della famiglia e degli specialisti.

All'ingresso nella scuola e dopo la successiva indicazione dell'opportunità di un inserimento nell'A.E.E. (a cura degli specialisti) gli insegnanti specializzati predispongono, in fase di accoglienza, un fascicolo personale per ogni alunno e ricostruiscono un quadro delle sue prestazioni; in accordo con il supervisore, stabiliscono per quante ore egli deve frequentare l'A.E.E. e la classe regolare (per l'intero orario, per un tempo ridotto ecc.).

³ Per la ricostruzione storica si veda: Roseli C. Rocha de C. Bauemel et al. (1998), Integrar incluir desafio para a escola atual, São Paulo, Brasil, FE USP

In alcuni casi, nelle condizioni di particolare gravità o semplicemente in presenza di alcune patologie, probabilmente ritenute non scolarizzabili, si può decidere di non far frequentare la classe regolare ma solo l'A.E.E.

Il protocollo utilizzato, per questa analisi della situazione in ingresso, comprende le seguenti voci:

- identificazione (nome, sesso, età, data di nascita) e il disegno del bambino del proprio autoritratto e le osservazioni dell'insegnante;
- la scrittura del proprio nome a cura del bambino e le relative osservazioni dell'insegnante;
- il disegno della famiglia durante una attività in casa, a cura del bambino a cui seguono le osservazioni dell'insegnante;
- un dettato e le osservazioni dell'insegnante;
- l'elaborazione orale di un testo, a partire da una storia costituita da cinque azioni (solo per le classi terza e quarta) e l'analisi, l'osservazione e le riflessioni dell'insegnante;
- la lettura e l'interpretazione di un testo (dalla terza all'ottava classe) e l'analisi, l'osservazione e le riflessioni dell'insegnante.

Successiva alla compilazione di queste voci è la progettazione dell'intervento nell'area linguistica. Segue una seconda parte che comprende le voci relative all'area logico-matematica:

- conservazione della quantità,
- classificazione,
- seriazione.

Anche questa sezione si conclude con la descrizione dell'intervento.

Si tratta chiaramente di un documento che dà importanza agli apprendimenti scolastici circoscritti all'ambito linguistico e a quello logico-matematico, mentre mancano totalmente i riferimenti all'autonomia, alla situazione familiare, alle indicazioni specialistiche essenziali e, per questo, il progetto scolastico non può integrare le azioni della famiglia e degli specialisti e non offre un'apertura verso la realizzazione di un progetto di vita.

Qualche riflessione

Marcel Proust ha scritto "Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuovi paesaggi, ma nell'aver nuovi occhi" ed è per questo che, alla fine di un percorso di studio in un paese lontano, è utile, al ritorno, appropriarsi dell'esperienza vissuta portando alla propria coscienza lo sguardo nuovo che l'esperienza ha contribuito a modellare. È una riflessione che conduce al recupero di quello sguardo, che è il cambiamento inevitabile che il viaggio ha prodotto attraverso gli incontri vissuti.

Ma ogni incontro per essere precursore di un cambiamento deve sollecitare dinamiche legate alla reciprocità, dove non compaiono logiche inadeguate: quella di chi vuole solo dare o quella di chi vuole solo ricevere.

Accogliere uno di questi due intenti frenerebbe l'opportunità del cambiamento, sprecando un'occasione; quando il cambiamento diventa univoco e svanisce la reciprocità, esso rimane privo di significato.

Trent'anni ed oltre di esperienza di integrazione scolastica degli alunni con disabilità del nostro Paese non ci abilita a possessori esclusivi di verità e di soluzioni da suggerire a chi, in un qualsiasi altro paese, attua l'integrazione degli alunni con disabilità solo recentemente e con altre modalità. Ecco perché questo viaggio-studio in un paese così lontano e diverso dal nostro, non ci ha spinti ad un insensato giudizio sul sistema scolastico conosciuto ma, piuttosto, ci ha permesso di cogliere costruttivamente degli stimoli sui quali riflettere.

Abbiamo percepito un pensiero pedagogico vivo collegato a molteplici riflessioni, a tanti pensieri alimentati dai professionisti incontrati, impegnati a modellare e a diffondere con convinzione un approccio inclusivo che, se pur in costruzione, è apparso sostenuto da un ampio disegno di una scuola per tutti, senza luoghi dedicati a interventi speciali.

Gli insegnanti incontrati hanno evidenziato un interesse per l'inclusione, ben distinta dall'integrazione - come abbiamo spiegato all'inizio - che sollecita novità riferite al contesto scolastico ordinario - quello pensato per i "normodotati" - e non un adattamento ad esso dell'alunno con disabilità: un contesto in grado, quindi, di accogliere tutti, disabili compresi.

Sul piano pedagogico, ne consegue la necessità di assumere nei processi inclusivi una visione contestuale che dovrebbe sostenere le scelte organizzative dettate anche dalla politica scolastica. Molti sono i quesiti che ne derivano e rivolti soprattutto a chiarire le opportunità offerte da opzioni che separano percorsi ordinari e percorsi speciali o che, addirittura, prevedono l'eliminazione di questi ultimi.

Questa visione lega i processi inclusivi ai contesti, ma non è sufficiente chiedere luoghi in grado di accogliere tutti; è necessario anche favorire, in quei luoghi, un fare condiviso che sappia arricchire di significatività ogni presenza e questa significatività può realizzarsi solo attraverso la condivisione di azioni, la partecipazione negli apprendimenti: non basta mettere tutti insieme, deve essere chiaro il motivo della co-presenza.

Paulo Freire scrive: «Gli uomini ... sono esseri del «che-fare», perché il loro «che-fare» è azione e riflessione. È prassi. È trasformazione del mondo. Se il «che-fare» è prassi, il fare dell'uomo deve avere una teoria che necessariamente lo illumini. Il «che-fare» è teoria e pratica. È riflessione e azione. Non si può ridurre al verbalismo e neppure all'attivismo ...».⁴

⁴ Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, p.121

La disabilità necessita di una lettura biopsicosociale e, se ci riferiamo in particolare ad un soggetto con disabilità situato nel contesto scolastico, non possiamo esimerci dall'individuare almeno questi aspetti:

1. quel soggetto è in relazione con un macrocontesto culturale e politico che condiziona l'azione della scuola;
2. quel soggetto è in relazione con un microcontesto determinato anche da pratiche educative/formative che gli vengono offerte;
3. quel soggetto appartiene ad un microcontesto classe caratterizzato dalle relazioni che si stabiliscono tra gli appartenenti a questo contesto.

Siamo convinti che si tratta di una forzatura perché non è mai possibile circoscrivere l'Io ad un solo contesto di analisi, perché ciascun contesto è in relazione sistemica con tutti gli altri. Non possiamo, per esempio, delimitare il Sé al rapporto con l'altro senza riconoscere che in tale specifica circostanza rientrano anche gli influssi determinati in precedenza dalla percezione che il soggetto ha del rapporto con il proprio corpo o il proprio appartenere ad altri contesti.

Appare inevitabile anche il riferimento agli studi di Bronfenbrenner ⁵ il quale si ispira alle idee di Lewin e a quelle di Vygotskij e avvicina la definizione di sviluppo umano a quella di transizione ecologica. “La teoria di Bronfenbrenner ha diverse implicazioni, la più importante delle quali è che non si possono dare per scontate l'universalità e la generalizzabilità del macrosistema in cui noi stessi viviamo. A seconda della cultura e del sistema di organizzazione sociale al quale apparteniamo, il nostro comportamento, le azioni e le credenze sottostanti assumeranno un significato diverso, con delle notevoli conseguenze anche sul piano dello sviluppo”⁶.

Quindi, lo sviluppo del bambino è influenzato dagli ambienti e dal complesso intreccio dei fattori che influiscono su di esso. Questo approccio, definito ecologico, ci permette di cogliere la complessità dello sviluppo umano che accade all'interno di un ecosistema a cui l'individuo appartiene.

Sul piano pedagogico l'approccio ecologico dello sviluppo legato ai contesti ci conduce ad una specifica visione dell'apprendimento concepito non come processo legato esclusivamente alla mente di chi apprende, ma più vicina ad una concezione dell'apprendimento inteso in termini sociocostruttivisti, legati ad una prospettiva contestualista dove si intersecano più elementi: gruppi di lavoro, strumenti utilizzati e il luogo dell'apprendimento. Tutti elementi, questi ultimi, che non possono essere messi su piani separati ma congiunti.

Queste richiami teorici sollecitano, però, altre inevitabili deduzioni che gli stessi insegnanti brasiliani hanno spesso evidenziato durante le nostre discussioni.

⁵ Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986)

⁶ Moscardino U. e Axia G. (2001), *Psicologia, cultura e sviluppo umano*, Roma, Carocci editore, pp.22, 23

Si tratta di riflessioni che possiamo collocare su piani specifici:

- quello del rapporto tra insegnanti specializzati e gli insegnanti ordinari;
- quello delle modalità organizzative strette dalla dicotomia tra percorsi ordinari e “spazi speciali”;
- quello della formazione degli insegnanti.

I cambiamenti dovrebbero quindi riguardare l'apertura alla collaborazione tra insegnanti per una effettiva condivisione di intenti progettuali, ma tutto ciò non può esimersi da scelte adeguate anche in ambito didattico, aperto a pratiche cooperative e vicine ai principi del costruttivismo.

Cambierebbe il ruolo del docente, che diventa regista di ambienti di apprendimento sostenuti da metacognizione, di attività cooperative che implementano l'azione autonoma e responsabile di ciascun alunno con quella di tutti gli altri. Da questi intrecci e relazioni ne scaturirebbero, contemporaneamente, vantaggi per i processi inclusivi e per gli apprendimenti che potrebbero impregnarsi di significatività; vantaggi per gli alunni tutti.

Joseph Novak chiarisce così la sua teoria dell'educazione: “La mia teoria sostiene che l'apprendimento significativo pone le basi per un'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni, favorendo l'empowerment finalizzato all'impegno e alla responsabilità [...] Il vero apprendimento si verifica quando ci si attiva per comprendere il significato di quello che è stato memorizzato: è il significato, infatti, che conferisce valore all'apprendimento”⁷.

È importante il controllo che la mente fa sulle proprie azioni e tale controllo scaturisce dall'interazione tra le conoscenze (che ritrovano così una loro legittimità), i sentimenti e le azioni. È facile comprendere come a volte le esperienze, che sono collegate a sentimenti negativi, impediscano o rendano faticoso, nella migliore delle ipotesi, il rapporto tra: come si apprende, cosa si prova emotivamente e cosa si fa. Tutto ciò che soddisfa e/o appaga, ma che è all'esterno di chi apprende (l'insegnante, la famiglia, i soldi, il premio ...) non è significativo e dura poco, non ci appartiene in modo duraturo e permanente; se invece quanto giunge alla mente del soggetto in apprendimento promuove elaborazioni più intime colpendo l'idea di sé, queste contribuiscono a modellare un'immagine di individuo “efficace” e “determinato” nell'affrontare il compito e così modificano la propria “valutazione di sé”.

Quale può essere invece “l'idea di sé” di un ragazzo di sedici anni che condivide, forzatamente, la sua esperienza scolastica con i compagni di sette anni? In che misura evolvono il suo senso di efficacia e di determinazione? E, inoltre, quale idea e immagine della disabilità si diffonde?

⁷ Novak J.(1998), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, pp. 26-27

Riteniamo più efficace un'azione che gradualmente e adeguatamente accompagna l'evoluzione degli apprendimenti mediando tra l'alunno con disabilità e i compagni, tra lui e gli insegnanti. Tra lui e gli apprendimenti predisposti per gli altri.

Preferiamo la logica di una co-costruzione che realizza cooperativamente le funzioni superiori, o a questo aspira costantemente, partendo dal passaggio delle funzioni più elementari; è l'uomo che evolve e apre lo sguardo alla realizzazione di sé, intesa, per questo motivo, come apertura al proprio progetto di vita.

La coscienza del passaggio dalle funzioni di base a quelle superiori, dalle porte alle finestre, riprendendo una metafora di Andrea Canevaro, a qualsiasi livello sia possibile, non può coincidere con l'immagine di un individuo che invece è costretto a seguire la corrente, privato di ogni iniziativa personale perché privato di ogni iniziativa autonoma.

Bibliografia

- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. UTET, Torino
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986)
- Caldin R. (2001), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Cleup, Padova
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Edizioni Erickson, Trento
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Edizioni Erickson, Trento
- Frabboni F. (2007), *Manuale di Didattica generale*, Editori Laterza, Roma
- Freire Paulo (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Johnson David W., Johnson Roger T. E Holubec Edythe J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Edizioni Erickson, Trento
- Laurent J. (2008), *Être un enseignant médiateur? Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences dans La nouvelle revue. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, numero 42: pp.15-32
- Mercadante L. (a cura di) (2007), *Coprogettare l'apprendimento*, Carocci editore, Roma
- Moscardino U. e Axia G.(2001), *Psicologia, cultura e sviluppo umano*, Roma, Carocci editore, pp.22, 23
- Novak J. (1998), *L'apprendimento significativo*, Trento, Erickson, pp. 26-27
- Polak A., *Discrimination and good practise activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States*, in "Intercultural Education", vol. 19, n. 5, 2008, pp. 395-406
- Roseli C. Rocha de C. Bauemel et al. (1998), *Integrar incluir desafio para a escola atual*, São Paulo, Brasil, FE USP

Roegiers X. (2010), La pédagogie de l'intégration. Des systemes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés, Éditions De Boeck Université, Bruxelles

Nabuco M.E. (??), Pratiques institutionnelles et inclusion scolaire dans la problématique brésilienne. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors série numero 5: pp.257-265

Lara Alvina Themis Silveira (2005), Il sistema educativo brasiliano e l'educazione inclusiva. L'integrazione scolastica e sociale, numero 1/3: pp.239-243

Guido Humberto (2008), A arte de aprender. Metodologia do trabalho escolar para a Educação básica, Editora Vozes, Petrópolis, RJ