

Strategie prioritarie per dare Qualità all'integrazione scolastica

Dario Ianes

Dietro le cose così come sono c'è anche una promessa, l'esigenza di come dovrebbero essere; c'è la potenzialità di un'altra realtà, che preme per venire alla luce, come la farfalla nella crisalide. Utopia e disincanto, anziché contrapporsi, devono sorreggersi e correggersi a vicenda.

Claudio Magris, *Utopia e disincanto*, Milano, Garzanti, 1999

Due anni fa, più di 1.600 persone impegnate direttamente nell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap si sono incontrate a Riva del Garda nella prima edizione del Convegno «La Qualità dell'integrazione scolastica», organizzato dal Centro Studi Erickson in collaborazione con la Provincia di Trento e la Regione Trentino-Alto Adige. Ne è risultata la sintesi culturale e scientifica più ampia e completa degli ultimi dieci anni, la definizione di quel «modello italiano» di integrazione piena (anche se faticosa) che è guardato con attenzione dai Paesi esteri che più hanno a cuore la qualità della vita delle persone disabili. Di tutto questo abbiamo già dato ampio resoconto nel volume *La Qualità dell'integrazione scolastica* (Ianes e Tortello, 1999), in cui abbiamo raccolto numerosi contributi presentati al Convegno, oltre a studi e documenti originali prodotti successivamente.

La seconda edizione del Convegno, svoltasi a Riva del Garda il 5, 6 e 7 novembre 1999, con la presenza di quasi 1.900 persone, ci ha fatto compiere, con decisione e sempre maggiore concretezza, significativi passi in avanti verso un'integrazione di Qualità.

Ma cosa sta accadendo di nuovo all'integrazione scolastica? Si arricchisce il bagaglio di strategie pedagogico-didattiche degli insegnanti? Con quali nuovi approcci? Come cambia lo scenario scolastico e istituzionale? C'è riflusso, stasi o crescita? Ci sono nuove minacce all'integrazione, nuovi rischi di separazione ed emarginazione? Oppure si aprono nuove possibilità di azione, nuove opportunità positive per dare sempre maggiore qualità all'integrazione?

L'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap sta entrando nella sua età adulta e la sua funzione di stimolo e di arricchimento della Qualità della scuola per tutti gli alunni si fa sentire ormai con forza. In questa fase si vanno definendo con chiarezza alcuni nuclei di lavoro fondamentali che diventano altrettante linee programmatiche per fondare (e rifondare continuamente) le nostre prassi di inclusione degli alunni in situazione di handicap o con altre difficoltà.

Metodologie educative/didattiche integrative «di cerniera»

Ormai è un dato acquisito che un'integrazione scolastica di Qualità deve coinvolgere tutta la comunità degli insegnanti e degli alunni: non si può fare integrazione solo con gli interventi «in solitaria» dell'insegnante di sostegno (anche se tecnicamente utili ed efficaci). Altrettanto, e ancora di più, non si fa integrazione con la didattica frontale standardizzata, indifferente all'eterogeneità e alle differenze individuali sempre più presenti nelle nostre classi.

Si è sempre più consapevoli che l'integrazione scolastica non è un processo «verticale» ma, al contrario, «orizzontale», reticolare e diffuso, che cioè deve attivare e mettere in sinergia le risorse di tanti altri attori significativi oltre all'insegnante di sostegno: gli altri docenti e il personale della scuola, i compagni di classe, gli operatori dei servizi, la famiglia e la comunità.

Ma come realizzare questa dimensione orizzontale e reticolare innanzitutto nella classe? Servono principalmente strategie didattiche nuove che, per la loro stessa essenza, siano «di cerniera» tra l'alunno in situazione di handicap e la classe, rendendo così significativa la sua presenza (anche se la sua difficoltà può essere grave), e nel contempo siano «di cerniera» tra gli insegnanti curricolari e di sostegno. Deve trattarsi necessariamente di strategie didattiche utilizzabili con tutti gli alunni (non solo con quello disabile), che attivino direttamente le risorse informali di insegnamento presenti nel gruppo classe (gli altri alunni) e che valorizzino le differenze e attribuiscono conseguentemente ruoli distinti e complementari agli alunni, per dare concretezza all'«imparare insieme» nel piccolo gruppo.

Vanno prendendo sempre più corpo e diffusione alcune modalità di lavoro che rispondono a questi criteri: *l'apprendimento cooperativo* (ora sempre meglio definito in senso pratico: Comoglio, 1998; 1999; Comoglio e Cardoso, 1996; Cohen, 1999; Sharan e Sharan, 1998; Johnson et al., 1996; Chiari, 1999), il *tutoring* (l'insegnamento reciproco in coppie di alunni: Topping, 1997) e la costruzione di *reti informali di amicizia e di aiuto tra alunni* (per creare un tessuto di relazioni di accoglienza, conoscenza e solidarietà).

Una considerazione specifica va fatta per questa modalità di lavoro che troviamo anche in altre dimensioni del fare scuola: si pensi all'educazione alla prosocialità (De Beni M., 1998), all'educazione socio-affettiva nel quadro della promozione della salute (Francescato, Putton e Cudini, 1986), all'informazione e sensibilizzazione sulla disabilità e gli handicap (Imprudente, 1992), al lavoro relazionale di prevenzione-intervento sul bullismo (Fonzi, 1997; Olweus, 1996; Sharp e Smith, 1995), alla formazione alla risoluzione non violenta dei conflitti (Novara, 1989) e alle modalità ludiche non competitive (Loos, 1989), solo per citarne alcune.

Credo però che vada elaborata con sempre maggiore precisione e forza una dimensione specifica di promozione delle relazioni inclusive tra tutti gli alunni (conoscenza reciproca, attenzione, empatia, vicinanza, aiuto, solidarietà, ecc.): esempi di strategie in questo senso si trovano in Ianes (1999), Stainback (1999), Stainback e Stainback (1993), Canevaro (1999, in questo volume).

Più legate alla didattica ordinaria sono le strategie per *semplificare e adattare alle capacità dell'alunno i libri di testo* della classe («uguali e diversi, diversi ma uguali»: Scataglini e Giustini, 1998), le metodologie per *costruire Piani educativi individualizzati e materiali didattici/riabilitativi speciali ma direttamente agganciati agli obiettivi della classe* (Scataglini e Giustini, 1999; Ferraboschi e Meini, 1992; 1995) e l'uso integrato dell'istruzione attraverso *software didattico individualizzabile* (Celi e Romani, 1997; Celi, 1999).

Tutte queste dimensioni «di cerniera» stanno diventando l'aspetto qualificante del «modello italiano» di integrazione. Non sono le tecniche individuali di lavoro che fanno la qualità dell'integrazione (anche se sono necessarie): basti pensare a quei Paesi dove ci sono ottimi

tecniche educative/riabilitative, in molti casi più efficaci dei nostri, ma dove non esiste integrazione tra alunno in situazione di handicap e altri alunni.

Rispondere a tutti i «bisogni educativi speciali» e all'eterogeneità

I «bisogni educativi speciali» non sono solo dell'alunno nella situazione di handicap «classica» (come definita nella legge 104/92), anzi! C'è un buon 10-15% di alunni che incontrano significative difficoltà di apprendimento e di relazione. Gli studi sulle difficoltà di apprendimento chiariscono sempre più i confini tra i «disturbi specifici di apprendimento» — in lettura, scrittura, calcolo, attenzione, abilità visuospatiali — e le altre forme di difficoltà di apprendimento dovute a scarsa stimolazione, difficoltà ambientali-familiari, mettendo bene in chiaro la differenza dei bisogni e degli interventi preventivi e compensativi necessari (Cornoldi, 1991; 1999a; 1999b; Tressoldi e Vio, 1996; Vio e Tressoldi, 1998; Biancardi e Stella, 1999; Cianchetti e Sannio Facello, 1999; De Beni R., 1999).

D'altra parte, gli studi sulle differenze individuali, sulla pluralità delle intelligenze, sull'individualità degli stili di apprendimento e di pensiero (Gardner, 1991; De Beni e Zamperlin, 1999; Sternberg e Spear-Swerling, 1997; Sternberg, 1998) ci confermano che l'eterogeneità è la regola e che si dovrebbe individualizzare l'offerta formativa per tutti gli alunni, anche i «normali». Attenzione: questo non vuol dire insegnare con venti stili diversi per altrettanti alunni! Nella maggior parte delle situazioni è sufficiente utilizzare forme di attività didattica «mista», che richiedano l'uso variegato e continuo di competenze cognitive diverse: analitiche, pratiche e creative, in modo che l'alunno trovi maggiore congruenza con il proprio stile cognitivo e possa acquisire flessibilità e uso (anche parziale) degli altri stili di pensiero (Sternberg, Torff e Grigorenko, 1999; Sternberg, 1999). Tutto ciò fa compiere dei passi in avanti nella direzione della risposta individualizzata ai bisogni educativi speciali (e non) di ciascuno.

Nel documento «Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione» del ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer (del febbraio '99) si sostiene che alcuni disturbi dell'apprendimento siano di una gravità tale da rappresentare una condizione di disabilità, certificabile ai sensi dell'Atto di indirizzo alle USL del 1994. Questa ipotesi va sostenuta soltanto se rappresenta un passo in avanti verso il riconoscimento che esiste un'ampia gamma di bisogni educativi speciali (anche per quanto riguarda la disponibilità di risorse aggiuntive di sostegno, e comunque di supporto) e verso il superamento della certificazione individuale, e non diventa una medicalizzazione stigmatizzante anche del disturbo di apprendimento.

Nel campo dei disturbi dell'apprendimento si vanno sperimentando sempre più diffusamente modalità di intervento didattico e clinico-riabilitativo utilizzabili dagli insegnanti e, in parte, anche dai familiari adeguatamente coinvolti e formati (come nel caso dell'iperattività e dei deficit di attenzione) (Vio, Marzocchi e Offredi, 1999). In questi ambiti di lavoro, le metodologie che si stanno più accreditando sono quelle che si fondano sulla metacognizione e sulla neuropsicologia (Cornoldi, 1995; Ianes, 1996; Ashman e Conway, 1991), mentre cresce la disponibilità di materiale specifico di lavoro per alunni con disturbi dell'apprendimento e con altre situazioni di difficoltà dovute a cause diverse (Cornoldi e Caponi, 1991; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 1993; Cornoldi et al., 1995; De Beni e Pazzaglia, 1991; Sharpe e Muller, 1995). Tutti questi materiali danno sostanza tecnica al miglioramento — da generalizzare a tutti gli alunni — della qualità dell'offerta formativa che è stato stimolato energicamente dalla presenza nella scuola italiana di alunni in situazione di handicap.

La flessibilità didattico-organizzativa delle scuole autonome

Si può (e si deve) cominciare a valutare i risultati della nuova stagione dell'autonomia e delle «nuove libertà» delle istituzioni scolastiche. Le scuole dovranno dimostrare una nuova capacità progettuale e realizzativa di una reale flessibilità didattica che consenta nuovi e più efficaci modelli di integrazione dentro e fuori delle proprie mura (Everard e Morris, 1998; Drago, 1999; Rusconi, 1999). Ma i nuovi dirigenti sanno valorizzare e gestire adeguatamente le risorse umane, il vero patrimonio di intelligenza e cuore della scuola? Il nuovo scenario dell'autonomia è un altro banco di prova per l'integrazione: anarchia, localismo e rincorsa all'eccellenza, con il riprendere fiato di forme di emarginazione (magari mascherate), sono rischi concreti da affrontare con gli strumenti della partecipazione democratica del personale della scuola e delle famiglie e con l'uso intelligente della Carta dei servizi.

È urgente seguire ed essere attenti a questa tematica delicata, in rapida trasformazione, attraverso riflessioni e verifiche oggettive e puntuali su: la sperimentazione di «modelli efficaci di integrazione» (art. 43 del D.M. 331/98), l'handicap nei regolamenti dell'autonomia (Tortello, 1999), la flessibilità didattico-organizzativa (art. 21 della legge 59/97), i corsi di formazione dei dirigenti scolastici (troppo poveri di contenuti sull'integrazione scolastica e l'individualizzazione) e gli strumenti per facilitare la collaborazione tra insegnanti.

Le nuove responsabilizzazioni richieste dalle riforme scolastiche, amministrative e del welfare

Si allunga l'obbligo scolastico, nella direzione della riforma dei cicli, e si va verso la parità tra scuole statali e private. Cosa significa per gli alunni in situazione di handicap e per gli insegnanti l'allungamento del periodo dell'obbligo? Quali garanzie di reale integrazione avremo nelle scuole non statali? Non ci si potrà accontentare di affermazioni generiche, ma dovrà essere fatto esplicito riferimento alla legge quadro sull'handicap e a tutta la normativa che ne discende (in particolare all'Atto di indirizzo del 1994). Si dovrà porre la questione degli «standard minimi di qualità», nel senso però di qualità dei processi di integrazione e non del «prodotto», inteso come «risultato di apprendimento» o livello di competenze raggiunte. Queste non sono definibili in modo generalizzato (CEDE) per gli alunni in difficoltà, che seguono una loro programmazione individualizzata e non si possono confrontare con standard astratti (Ianes e Celi, 1999).

Sul fronte del decentramento amministrativo vengono attribuiti sempre più compiti e funzioni agli Enti locali, non solo in una nuova costruzione del welfare e delle politiche sociali comunali, ma anche per il sostegno diretto all'integrazione scolastica. Questa è un'occasione importante per costruire un «patto territoriale per l'integrazione scolastica e sociale»: un sistema formativo integrato scuola-territorio, con nuove sinergie tra gli attori formativi, economici, culturali e sociali di una comunità, nuovi percorsi di alternanza scuola-lavoro, nuove risposte di formazione professionale legate al «progetto di vita» della persona disabile nonché Centri territoriali di risorse per le scuole e Osservatori regionali sulle politiche dell'integrazione (Neri, 1999).

In tale contesto che decentra e pluralizza i processi e gli attori delle politiche di Welfare (Donati e Folgheraiter, 1999), si evidenziano così alcuni temi forti di questa responsabilizzazione allargata a nuovi protagonisti dell'integrazione: il coordinamento del sistema dei servizi per accompagnare la giornata della persona disabile; scuola ed extrascuola nella costruzione del

«progetto di vita» e dell'integrazione sociale; il coinvolgimento e la valorizzazione della risorsa famiglia; i nuovi ruoli della formazione professionale e lavorativa e altri ancora.

I cambiamenti nella formazione iniziale, nell'aggiornamento e nello sviluppo professionale degli insegnanti

La Qualità dell'integrazione farà un balzo in avanti se lo farà la preparazione degli insegnanti (ma di tutti, non solo di quelli di sostegno!), e la Scuola e l'Università si stanno muovendo. Si avvia la formazione universitaria di base e la specializzazione degli insegnanti (anche se con di lentezza, esitazione e qualche ripensamento dovuto alla riforma dei cicli e al persistere dell'istituto dei Mega Concorsi). Ma gli insegnamenti psicologici e pedagogici riferiti all'integrazione sono ancora troppo pochi, soprattutto nelle ipotesi di specializzazione universitaria per il sostegno. Si riaprono i corsi biennali di specializzazione per formare quella troppo grande quantità di docenti con incarichi di sostegno senza la specializzazione e per reclutarne di nuovi. Ma purtroppo i nuovi Corsi Biennali partono tra le polemiche e le necessarie verifiche di trasparenza e di validità scientifica dei corsi che mettono sul banco degli imputati Enti privati e Università. Si assiste (per fortuna!) alla fine ingloriosa dei famigerati «corsi intensivi» per il personale in esubero. Si diffondono i corsi di alta qualificazione per insegnanti specializzati in servizio (quest'anno 150 corsi per un investimento di 2.664.000.000), e si dovranno sperimentare forme nuove di aggiornamento/sviluppo professionale degli insegnanti curricolari sui temi dell'integrazione (anche utilizzando Internet) (Milito, 1999; Marczely, 1999).

Tutto ciò richiede necessariamente uno stretto dialogo tra Università e forze vive della scuola e della società, perché i percorsi universitari siano davvero professionalizzanti e non autoreferenziali, nonché una ridefinizione moderna e coraggiosa del profilo professionale dell'insegnante di sostegno in rapporto alle altre figure educative e riabilitative.

I servizi di psicologia scolastica e di pedagogia come risorsa tecnica per l'integrazione

Come potrà diventare una realtà diffusa l'intervento dello psicologo scolastico? E del pedagogo? Con quale operatività e con quale formazione? Cosa chiede la scuola a queste figure professionali? In Parlamento ci sono varie proposte di legge e sempre più psicologi e pedagogisti iniziano a fornire servizi specifici alle scuole singole o collegati tra loro in rete. È necessario pertanto rileggere il rapporto tra psicologia e scuola, che è sempre stato difficile, anche perché la psicologia era intesa (dagli psicologi prima di tutto!) quasi esclusivamente come psicologia clinica, rivolta alla persona con disagio, con modalità di approccio pseudo-medico (Trombetta, 1999a; 1999b; 1999c, Trombetta e Ranzato, 1999). Ora questa concezione si sta evolvendo rapidamente, anche grazie all'opera di stimolo culturale dell'Ordine professionale degli psicologi. Si pone anche il problema dei rapporti tra i nuovi servizi di psicologia dell'educazione e di pedagogia (forniti alle scuole) e tra questi e le équipes multidisciplinari delle ASL (di cui sembra di vedere un lento ma inarrestabile arretramento e disimpegno dal mondo della scuola, forse per le esigenze imposte dall'aziendalizzazione della Sanità): va costruita un'integrazione realistica tra questi apporti tecnici diversi e non una competizione. Viene da riflettere poi sull'esigenza sentita ormai da tutti — insegnanti, famiglie, operatori ASL — di rivedere i rapporti previsti (e forse mai realizzati compiutamente) dall'Atto di indirizzo alle USL

del febbraio 1994. Se gli operatori della Sanità «non ce la fanno» ad assicurare l'intervento nella scuola, nei momenti previsti per la discussione della diagnosi funzionale, l'elaborazione del profilo dinamico funzionale e del Piano educativo individualizzato, si dovrà pensare un modo diverso per garantire il necessario supporto tecnico all'integrazione.

Valutare la qualità dell'integrazione con indicatori oggettivi (ma la qualità è oggettivabile?) e fare ricerca e documentazione

Se la scuola inizia a valutare la propria qualità, con l'autovalutazione e i questionari di *customer satisfaction* (Drago, 1999), altrettanto deve fare il processo di integrazione. Si dovrà valutare la qualità del processo e del «prodotto» (i risultati dell'alunno in situazione di handicap e i vantaggi per la classe, le famiglie, la comunità scolastica, ecc.). La valutazione potrà essere realizzata con utilità reale se si riusciamo a definire degli indicatori precisi su cui «misurare» la qualità (Bertin e Porchia, 1999) e su cui fare una buona ricerca scientifica nel contesto di una raccolta sistematica delle documentazioni sulle esperienze e sulle buone prassi, per dare finalmente spessore storico alla nostra scuola (Vianello, 1999).

Ma la qualità non è solo questo. Nel volume *La Qualità dell'integrazione scolastica* (Ianes e Tortello, 1999) abbiamo sostenuto che la valutazione della qualità deve essere certamente rigorosa, ma non può seguire le logiche della valutazione della qualità di un processo/prodotto industriale o di un'azienda, perché la qualità nel campo dei servizi educativi (ma non solo) possiede anche un aspetto inafferrabile, che sfugge alla definizione razionale ma che possiamo però percepire distintamente. E questo tocca le ragioni più profonde dell'integrazione: i valori e i diritti.

I nuclei di lavoro qui proposti ci sembrano indicativi di una crescita metodologica, politica e di esperienze che definisce sempre meglio il «modello italiano» di integrazione (da difendere e diffondere) e rappresentano oggi la risposta più convincente a chi lo mette in dubbio (soprattutto per gli alunni più gravi) o ne vorrebbe limitare (anche in modo strisciante) la disponibilità di risorse. A questo proposito ribadiamo la necessità di rivedere il rapporto 1 a 138, in relazione alle variazioni del numero di alunni in situazione di handicap rispetto al totale di alunni frequentanti e di applicare le norme del D.M. 141 del 3.6.99 sulla formazione delle classi, che prevedono il limite massimo dei 20 alunni se viene definito un progetto articolato di integrazione. C'è dunque ancora molto da fare — e non sarà semplice —, ma ora vediamo con maggiore chiarezza la strada da percorrere verso la Qualità dell'integrazione e verso la realizzazione dei diritti di ogni alunno.

Bibliografia

- Ashman A.F. Conway R.N.F. (1991), *Guida alla didattica metacognitiva*, Trento, Erickson.
 Battistich V. et al. (1997), *Caring school communities*, «Educational Psychologist», vol. 32, pp. 137-151.
 Berlinguer L. (1999), *Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione* (in questo volume).
 Bertin G. e Porchia S. (1999), *Un modello di valutazione della qualità*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
 Biancardi A. e Stella G. (1999), *La necessità di collaborazione fra scuola e servizi specialistici: il caso della dislessia*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
 Canevaro A. (1999), *Cosa ricordano e cosa imparano i compagni di classe dall'integrazione* (in questo volume).

- Canevaro A., Balzaretti C. e Rigon G. (1996), *Pedagogia speciale dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Celi F. (1999), *Software didattici per l'apprendimento e l'integrazione* (in questo volume).
- Celi F. e Romani F. (1997), *Macchine per imparare*, Trento, Erickson.
- Chiari G. (1999), *Apprendimento cooperativo: il metodo della ricerca di gruppo*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Cianchetti C. e Sannio Fancello G. (1999), *Cosa può (e deve) chiedere l'insegnante al neuropsichiatra* (in questo volume).
- Cohen E. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- Comoglio M. (1998), *Educare insegnando. Applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Comoglio M. (1999), *I gruppi cooperativi di apprendimento: una risorsa cruciale per l'insegnamento e l'integrazione* (in questo volume).
- Comoglio M. e Cordoso M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. (1999a), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. (1999b), *L'eterogeneità delle condizioni che portano a difficoltà di apprendimento* (In questo volume).
- Cornoldi C. (a cura di) (1991), *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. e Caponi B. (1991), *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (1993), *Imparare a studiare*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. et al. (1995), *Matematica e metacognizione*, Trento, Erickson.
- De Beni M. (1998), *Prosocialità e altruismo*, Trento, Erickson.
- De Beni R. (1999), *Interventi metacognitivi sulle competenze di apprendimento autonomo negli alunni in difficoltà* (in questo volume).
- De Beni R. e Pazzaglia F. (1991), *Lettura e metacognizione*, Trento, Erickson.
- De Beni R. e Zamperlin C. (1999), *Differenze individuali nell'apprendimento: stili cognitivi e attributivi*. In *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Donati P. e Folgheraiter F. (a cura di) (1999), *Gli operatori sociali nel welfare mix*, Trento Erickson.
- Drago R. (1999), *La valutazione della Qualità attraverso la customer satisfaction*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ferraboschi L. e Meini N. (1992), *Produzione del testo scritto*, Trento, Erickson.
- Ferraboschi L. e Meini N. (1995), *Recupero in ortografia*, Trento, Erickson.
- Fonzi A. (1997), *Bullismo in Italia*, Firenze, Giunti.
- Francescato D., Putton A. e Cudini S. (1986), *Star bene insieme a scuola*, Roma, Carocci.
- Gardner H. (1991), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive: i benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (a cura di) (1996), *Metacognizione e insegnamento*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Celi F. (1999), *Il Piano educativo individualizzato. Nuova guida 1999-2001*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Tortello M. (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Imprudente C. (1992), *E se gli indiani fossero normali? La nuova cultura dell'handicap entra nella scuola*, Bologna, Cappelli.
- Johnson D.W. et al. (1998), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Loos S. (1989), *Novantanove giochi cooperativi*, Torino, Gruppo Abele.
- Marczely B. (1999), *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Milito D. (1999), *Aggiornamento dei docenti e autonomia*, Trento, Erickson.
- Neri N. (1999), *L'integrazione: una scelta irreversibile della scuola e dell'intera società* (In questo volume).
- Novara D. (1989), *Scegliere la pace*, Torino, Gruppo Abele.
- Olweus D. (1996), *Bullismo a scuola*, Firenze, Giunti.
- Rusconi M. (1999), *Carta dei servizi e autonomia gestionale e formativa*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Scatgalini C. e Giustini A. (1998), *Adattamento dei libri di testo*, Trento, Erickson.

- Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Storia facile*, Trento, Erickson.
- Sharan Y. e Sharan S. (1998), *Gli alunni fanno ricerca*, Trento, Erickson.
- Sharp S. e Smith P.K. (1995), *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson.
- Sharpe D. e Muller S. (1995), *Abilità di studio*, Trento, Erickson.
- Stainback W. (1999), *Quali strategie per la promozione dell'integrazione scolastica*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Stainback W. e Stainback S. (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Sternberg R.J. (1999), *Pluralità delle intelligenze e degli stili di insegnamento* (in questo volume).
- Sternberg R.J. e Spear-Swerling L. (1997), *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson.
- Sternberg R.J., Torff B. e Grigorenko E. (1999), *L'insegnamento dell'«intelligenza efficace» e il rendimento scolastico* (in questo volume).
- Topping K. (1997), *Tutoring*, Trento, Erickson.
- Tortello M. (1999), *Autonomia scolastica, integrazione e individualizzazione* (in questo volume).
- Tressoldi P.E. e Vio C. (1996), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.
- Trombetta C. (1999a), *Rapporto psicologia-scuola: dal modello della patologia a quello dei «servizi psicologici»*. In D. Ianes e M. Tortello (1999), *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Trombetta C. (1999b), *Editoriale*, «Psicologia dell'educazione e della formazione», vol. 1, n. 1, pp. 5-8.
- Trombetta C. (1999c), *Editoriale*, «Psicologia dell'educazione e della formazione», vol. 1, n. 2, pp. 141-143.
- Trombetta C. e Ranzato L. (1999), *Lo psicologo nella scuola: problemi e prospettive* (in questo volume).
- Vianello R. (1999), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca* (in questo volume).
- Vio C. e Tressoldi P.E. (1998), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Trento, Erickson.
- Vio C., Marzocchi G.M. e Offredi F. (1999), *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività*, Trento, Erickson.