

L'educazione inclusiva nel *continuum* del progetto pedagogico

Stefania Pinnelli

Professore associato di Pedagogia Speciale, Dipt. SSSU, Università del Salento

monografia

Sommario

Il contributo muove dalla discussione della prospettiva di educazione inclusiva quale riconoscimento della partecipazione e della valorizzazione di tutti gli alunni e colloca, in un continuum pedagogico, l'intervento rivolto alle eccezionalità, anche in considerazione delle diverse vulnerabilità che caratterizzano questi alunni. Nell'evidenziare come sovente l'approccio alla differenza diventi elemento di crisi del sistema scuola, il contributo espone un rapido excursus della normativa scolastica e discute dei margini di intervento possibili per promuovere le eccellenze e, soprattutto, il benessere scolastico.

Parole chiave

Talento, plusdotazione, partecipazione, benessere, inclusione.

Oltre il riconoscimento dell'uguaglianza, il progetto inclusivo

L'Italia ha una storia consolidata di riconoscimento e valorizzazione di azioni volte a supportare l'integrazione scolastica dell'alunno con disabilità. La legislazione prodotta a partire dalla seconda metà degli anni Settanta sino alla Direttiva del 27 dicembre 2012 e alla Circolare del 6 marzo 2013 sui BES ha consentito la costruzione di un sistema scuola che può accogliere e garantire il rispetto dei bisogni e dei diritti individuali di apprendimento.

A partire dal nuovo Millennio, in particolare, dalla *Dichiarazione Mondiale di Salamanca* (Unesco, 1994), con la quale si è riconosciuta la «necessità e urgenza di dare

insegnamento a tutti i bambini, giovani o adulti con esigenze educative speciali», integrandoli «dentro il sistema comune di educazione», e poi dalla *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità* (Onu, 2006), ratificata dall'Italia nel 2009, si è assistito a un'evoluzione significativa del riconoscimento dei diritti universali e all'indicazione di percorsi condivisi dalla comunità internazionale, orientati ad ampliare il grado di inclusione sociale delle persone disabili.

La Convenzione evidenzia come «il concetto di disabilità non indica più un assoluto della persona come in passato, ma riguarda il rapporto tra la persona e il suo ambiente» (Sacconi, 2009, p. 3).

Sebbene la Convenzione resti fortemente radicata alla *mission* originaria, ossia la difesa dei diritti della persona con deficit e il

supporto alle difficoltà, il contesto culturale, le azioni che declina e il suo linguaggio sono fortemente ancorati alla *Classificazione Internazionale sul Funzionamento della Salute e della Disabilità*, anche nota come ICF, emanata nel 2001 dall'OMS.

La prospettiva biopsicosociale dell'ICF ha spostato radicalmente il punto di vista circa l'idea di svantaggio, producendo un cambiamento epocale nel modo di concepire lo stato di salute o di disabilità: da assoluto a relativo, svincolato da etichette diagnostiche e correlato al livello di funzionamento della persona nei contesti di riferimento, interpretando, con una modulazione analogica piuttosto che digitale (off/on), lo stato di salute/benessere invece che di disabilità/svantaggio della persona.

Il cambiamento epistemologico di riferimento, che vede in questi documenti alcuni dei pilastri più significativi nell'affermarsi della cultura dell'inclusione in affiancamento a quella tipicamente italiana dell'integrazione scolastica, trova cassa di risonanza e la giusta eco in modelli interpretativi ancora più radicali, come quello dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013), e in strumenti di autoanalisi e di miglioramento del livello di inclusività delle comunità scolastiche, come quello proposto dall'*Index for Inclusion*: «Inclusione si riferisce all'educazione di *tutti* i bambini e ragazzi, con Bisogni Educativi Speciali e con apprendimento normale» (Booth e Ainscow, 2008, p. 107).

L'idea di inclusione non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Nella letteratura nazionale e internazionale il costruito di «inclusione» guarda a tutti gli alunni come garanzia diffusa e stabile di partecipazione alla vita scolastica e di ottenimento del massimo possibile, in termini

di apprendimenti. Si tratta di un processo culturale e sociale di cambiamento e di apertura; un orizzonte di pensiero che implica e supera il concetto di integrazione scolastica su cui l'Italia avrebbe un indiscusso vantaggio rispetto alla media europea, vantaggio che rischia di perdersi nell'adeguamento e ampliamento che di esso si sta facendo rispetto alla prospettiva più ecosistemica, interazionista e, soprattutto, meno clinica e nomotetica insita nell'idea di inclusione. Quest'ultima, sostengono Canevaro e Malaguti, «è un invito a evolvere da un modello di integrazione a uno di risignificazione delle azioni nei nuovi costrutti emergenti» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 99). Continuano gli autori:

La cornice dell'inclusione, la prospettiva dei diritti promossa anche in Europa richiede di non limitarsi a individuare elementi a conferma o meno della prospettiva sottesa all'integrazione, ma di misurarsi problematizzando e innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento ribadendo che le questioni sottese alla disabilità, intesa in senso eterogeneo multifattoriale e multiprospettico, riguardano non solo un settore specifico o pochi individui, ma l'intera organizzazione della società e richiedono un impegno e l'assunzione di una responsabilità collettiva. (Ibidem)

Non si tratta, pertanto, solo di garantire pari opportunità o l'uguaglianza formale dei diritti, per la quale è auspicabile il riconoscimento delle differenze per una risposta individualizzata ai bisogni specifici, ma di garantire uno sfondo condiviso e comunitario di partecipazione e di rispetto dei bisogni comuni. Promuovere politiche e azioni inclusive rimanda a un modello sociale di progettazione universale (Ginnerup, 2009) multidimensionale che leghi in un *continuum*, direbbe Norwich, le differenze e le comunanze tra i bisogni, «balancing common and different aspects» (Norwich, 2008, p. 141). Significa abbandonare un approccio posizionale, di status, per abbracciare un approccio dinamico,

flessibile, evolutivo e coevolutivo partendo dall'idea di bisogno come condizione ordinaria di interdipendenza della persona con i suoi ecosistemi. Un approccio pedagogico che tenga conto di sfumature diverse di funzionamento della persona nei contesti e nei momenti evolutivi e adottati, come direbbe Vygotskij, «la visione dinamica [che] ci permette di considerare l'abilità o l'insufficienza come due punti diversi dello stesso processo di compensazione [...]. La compensazione è una lotta e, come ogni lotta, pone un punto di partenza [...] un polo di questo processo tende verso la genialità, l'altro verso la nevrosi» (Vygotskij, 1986, p. 271). Una prospettiva che supera il concetto di disabilità in termini di esclusione/inclusione e, come argomentano Medeghini e colleghi (2013) attraverso le idee di Simons-Masschelein (2005) e Foucault (1981), ragiona in termini di governamentalità, di comunità che incontra il processo di cura del sé in uno stile culturale e in un modello politico di governo.

La Pedagogia speciale, come ricorda Pavone, richiamando la letteratura di riferimento, già ai suoi esordi «si è rivolta alla generalità dei soggetti atipici, coloro che si discostano dalla norma nel loro rapporto con la famiglia, con la scuola e con la società» (Pavone, 2014, p. 4). La Pedagogia speciale mette al centro del suo intervento il rapporto educativo declinato nei riguardi delle persone che, per ragioni organiche o funzionali/contextuali, vivono situazioni di svantaggio e di vulnerabilità; si muove, quindi, lungo un *continuum* in risposta alla pluralità delle istanze e comunque là dove esiste una richiesta di aiuto. L'intervento auspicabile non è finalizzato a colmare le mancanze e le differenze dell'alunno — ad agire, cioè, ancora una volta nella sola direzione del ristabilire un egualitarismo di pari opportunità — ma a trasformare i contesti (curricolo, metodi, ambienti, strategie e relazioni) al fine di favorire una partecipazione

attiva di tutti i membri della comunità scolastica, non perché appartenenti a minoranze o a gruppi etichettati, ma in quanto persone: «Un cambiamento di tipo categoriale della disabilità [...] è la persona che versa in condizioni di salute particolare, le quali danno luogo a bisogni educativi speciali» (Caldin e Zappaterra, 2016, p. 243).

Nel *continuum* gli alunni talentuosi

Gli alunni talentuosi, intellettualmente precoci, con alto potenziale intellettuale, i ragazzi *gifted* o plusdotati, costituiscono tutti differenti profili di studente con specifiche caratterizzazioni, rappresentando, in ragione del modello esplicativo di riferimento (Mormando, 2011), una percentuale della popolazione scolastica intorno al 3-5% che raccoglie una eterogeneità di istanze educative (formative, sociali ed emotive) non riconducibili a una unicità. La *giftedness*, la dotazione spontanea di qualità eccezionali in uno o più domini (intellettivo, fisico, creativo o sociale) e il talento, l'implementazione sistematica e l'allenamento di tipicità in condizioni situazionali specifiche, sono spiegati dalla letteratura scientifica di settore attraverso modelli multifattoriali che portano a far interagire componenti naturali cognitive ed emotive, influenze ambientali, impegno e dinamiche relazionali (Gagnè, 2004; Heller, 2004; Renzulli, 2004).

Non sempre, ma sovente, tale popolazione presenta dissincronia tra lo sviluppo emotivo, relazionale e psicomotorio coerenti con l'età e quello cognitivo. Più è alto questo dislivello, maggiore sarà lo squilibrio tra le componenti, provocando molto spesso un senso di frustrazione e di diversità (Terrassier, 1981; Terrassier e Gouillou, 2011; Rumpf, 1996).

Le discrepanze tra punti di forza e di fragilità in bambini e ragazzi plusdotati possono

essere causa di sentimenti di frustrazione e possono interferire pesantemente con il pieno sviluppo delle capacità (Webb et al., 2004).

I fattori di fallimento più comuni, descritti in letteratura, sono: senso di diversità avvertito ed esigenza di conformarsi allo standard (Mormando, 2011), eccessivo moralismo (Silverman, 1994), mancanza di metodo di lavoro, scarsa organizzazione del pensiero, difficoltà cognitiva di controllo, demotivazione dovuta alla noia, disturbi di apprendimento, in particolare dislessia e disortografia, ipercinesia, divario tra velocità del linguaggio e lento sviluppo psicomotorio (Terrassier e Gouillou, 2011; Revol, 2004).

Sono bambini che frequentemente mostrano risultati clinici allarmanti, denunciano malessere e difficoltà di vivere la propria specificità a seconda se essa sia stata riconosciuta come plusdotazione oppure no (Siaud-Facchin, 2008); sono alunni che nel 50% dei casi, come attesta l'*Association Française pour les Enfants Précoces* (AFEP), falliscono nel percorso scolastico.

Indicazioni chiare di presa in carico di tali bisogni vengono già nel 1994 dalla *Raccomandazione* n.1248 del Consiglio d'Europa: «I bambini con talento dovrebbero poter accedere a condizioni educative pensate per far sviluppare completamente le loro potenzialità, a vantaggio del singolo e della società [...]. Nessun Paese può permettersi di sprecare dei talenti e sarebbe uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali» (Parliamentary Assembly, 1994).

Il *rapporto Delaubier*, pubblicato nel 2002 in Francia dal Ministero della Pubblica Istruzione, individua, in riferimento ai *gifted*, quattro principali emergenze educative (Delaubier, 2002, p. 15):

– la necessità di identificazione precoce per arginare il rischio di un loro fallimento;

- la necessità di presa in carico dei loro bisogni specifici (psicomotori, comportamentali, di apprendimento);
- la necessità per questi alunni di essere motivati, interessati e apprezzati;
- la necessità di riequilibrare il sovrainvestimento, in alcune aree intellettuali, compensando e accompagnando l'alunno in un'educazione emotiva, sociale e morale.

La signora E., mamma di un ragazzo di 13 anni con altissimo Q.I., che vive, ormai da anni, una sofferenza fisica e psichica a causa dell'inadeguatezza delle risposte che i contesti scolastici riescono a offrirgli, conferma quanto sinora esposto. Così, infatti, scrive:

G. ha imparato a leggere e a scrivere senza che io me ne accorgessi a 4 anni, per non parlare dei calcoli matematici che era in grado di risolvere, ama leggere e le sfide. È in continua competizione con se stesso. Il suo problema più grande è la mancanza di confronto e la stanchezza a stare dietro al programma scolastico molto noioso. È sempre infelice e non lo eccita quasi nulla, neanche le grandi sfide che riesce a portare a termine. [...] Spesso dice che la scuola lo annoia, presenta verso la metà dell'anno un grave affaticamento fisico che lo alletta. Da un ricovero è risultato che fisicamente sta benissimo [e che] è dovuto tutto allo stress emotivo che accumula. Quest'anno ha cominciato ad accusare il disturbo pochi giorni dopo l'inizio della scuola, mentre durante l'estate non ha accusato mai affaticamenti, anche se ha continuato, spesso fino a tarda notte, a studiare da autodidatta argomenti di suo interesse. Dice spesso: la scuola come la faccio io non mi serve.¹

La personalizzazione e le politiche educative. Il diritto a risposte inclusive nell'ordinamento italiano

Rintracciare ancoraggi alla sfera dei diritti e delle opportunità operative a disposizione

¹ Testimonianza diretta dell'autrice (da un'intervista del 2016).

della scuola italiana per rispondere ai bisogni anche dei ragazzi con plusdotazione, non è cosa ardua. Benché l'Italia, rispetto alla maggior parte dei Paesi europei e di molte nazioni occidentali e orientali in corsa per lo sviluppo (India, Cina e Giappone soprattutto), non abbia ancora uno specifico indirizzo normativo, fatta eccezione per il provvedimento regionale della Regione Veneto (1192/12), è anche vero che basterebbe applicare quanto permesso dall'esistente:

- *Regolamento dell'autonomia scolastica* di cui al D.P.R. 275/1999 (Art. 4: «Le istituzioni scolastiche [...] riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo»; Art. 9: «L'autonomia [...] si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti»);
- Legge del 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Art. 2: «Sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali»);
- Legge dell'11 gennaio 2007, n. 1, *Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università* (Art. 2, *Delega in materia di percorsi di*

orientamento, di accesso all'istruzione post-secondaria e di valorizzazione di risultati di eccellenza: «Incentivare l'eccellenza degli studenti, ottenuta a vario titolo sulla base dei percorsi di istruzione»);

- Direttiva ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (che richiamano l'attenzione sulla «definizione e realizzazione delle strategie educative e didattiche» sottolineando come queste debbano «sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità»);
- Legge 170 del 2010 sui DSA, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*;
- Direttiva Ministeriale 27.12. 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*; C.M. n. 8 del 6.03.2013, *Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Indicazioni operative*.

L'insieme di questi documenti, e di fatto basterebbe fermarsi al Regolamento sull'autonomia scolastica, permettono alle scuole ogni possibilità di muoversi lungo il *continuum* di flessibilità didattica e organizzativa per rispondere alle istanze della popolazione scolastica. Il problema non è normativo, non si tratta di sapere se si può o se si deve un profilo di personalizzazione, un piano di differenziazione o altro tipo di documento o portfolio che accompagni la carriera scolastica o che chiarisca ai docenti come organizzare gli apprendimenti: il problema è che nella scuola italiana, sovente, qualunque divergenza dallo standard, qualunque sigma, a destra o a sinistra dalla norma, mette in crisi il sistema, costituisce una frattura, tradisce la sua missione. Ancora una volta il tema dell'inclusione diventa cartina tornasole delle criticità ed

evidenza dei limiti del nostro sistema scolastico. Pertanto non possono sorprenderci le parole di D., papà di un bambino di 5 anni e mezzo con alto potenziale, che a 4 anni già leggeva, scriveva e argomentava compiutamente. Avendo iscritto il figlio in anticipo in prima elementare, dinanzi all'incapacità della scuola di personalizzare qualunque forma di didattica afferma:

Potrei anche insistere per farlo andare a scuola [...] ma se non cambia la situazione, ci troveremo al punto di partenza. Alla fine non siamo noi che abbiamo deciso di non farlo andare, ma le insegnanti che non riuscivano a gestirlo! Se [a scuola ci vien detto, ndr] non sappiamo che fare e non riusciamo a gestirlo [...] io neanche sapevo cosa suggerire loro! L'insegnante ci disse che da sola non poteva far nulla, e questo lo capivamo anche noi! Ma altre risorse non ne avevano. Poi se devo forzarlo e fargli fare visite specialistiche per farlo rientrare in categorie diagnostiche che non gli appartengono giusto per fargli avere un insegnante di sostegno, allora preferisco l'*homeschooling*.²

Questa testimonianza, oltre a evidenziare i rischi di deriva del sistema, consente di sfiorare un altro aspetto interessante legato al percorso dei ragazzi talentuosi, ossia quello della durata della formazione. Nel nostro sistema scolastico vige l'obbligo di un decennio di istruzione, è concesso solo un salto di annualità e l'anticipo di frequenza per i nati entro il 30 aprile (Legge 53/2003, art. 2).

Generalmente il salto d'anno è sfruttato per recuperare anni di bocciature piuttosto che per avanzare rapidamente per lo studente talentuoso; un'altra possibilità è quella di iscriversi a una scuola superiore internazionale, che dopo quattro anni consente di avere il diploma. Tecnicamente pertanto uno studente potrebbe ritrovarsi a meno di

16 anni pronto per l'università che, tuttavia, non lo può accogliere perché vige l'obbligo dei 12 anni di formazione per l'accesso all'università e del possesso del diploma quinquennale. Pertanto l'unica alternativa è andare all'estero. Probabilmente consentire maggiori forme di flessibilità nella carriera scolastica permetterebbe di offrire un curriculum più adeguato alle richieste delle menti *gifted*, di immetterle prima sul territorio e nelle università, di appagare le richieste spesso fameliche di sapere e di organizzare una scuola realmente sfidante ed efficace che eviti sofferenze e metta al centro del suo intervento il benessere, quale variabile correlata al successo dell'apprendimento dell'allievo.

Il benessere scolastico

Il benessere scolastico e psicologico dello studente dovrebbe essere la priorità della formazione. Esso si riferisce alla percezione dell'ambiente scolastico, alla soddisfazione nei rapporti con insegnanti e compagni, al basso livello di ansia (Lucisano e Rubat Du Merac, 2014; 2015).

Si basa su un sistema di interazioni positive che soddisfino i bisogni della persona (Carmeli e Gittel, 2009), è uno stato apprenditivo e psicologico nel quale l'individuo è in grado di sfruttare le sue capacità cognitive o emozionali (OMS, 2001). È la condizione di soddisfazione del soggetto, esito di un processo di autovalutazione della congruità dalla situazione con i propri scopi e bisogni, è la realizzazione del potenziale umano in sei ambiti: autonomia, accettazione di sé, controllo ambientale, crescita personale, scopo della vita, relazioni positive (Ryff e Singer, 1998). Il concetto di benessere rientra nel più ampio costrutto di *Qualità della Vita*, promosso in prima istanza dall'OMS e articolato in

² Testimonianza diretta dell'autrice (da un'intervista del 2016).

letteratura anche come generico concetto di felicità e di inclusività (De Girolamo et al., 2001). In particolare vi rientra la componente del *Benessere Soggettivo*, costituito, secondo la Commissione scientifica per la misurazione del benessere, dalla percezione che ogni individuo ha della propria vita, delle condizioni in cui si trova, delle sensazioni che ha per il proprio futuro e della propria quotidianità (Istat, 2015). Il benessere soggettivo interessa il livello di soddisfazione per la propria vita, per il proprio tempo libero e include giudizi positivi e negativi sulle proprie prospettive future. Le dimensioni che declinano il benessere soggettivo sono quella cognitiva, che

comprende i processi attraverso cui l'essere umano valuta la propria vita nel suo complesso, e quella affettiva, in cui il soggetto esprime e riconosce le proprie emozioni. L'ambiente scolastico è uno dei contesti principali in cui vivere situazioni di benessere o di sofferenza e che diventa essenziale se si considerino le correlazioni che le stesse indagini OCSE Pisa offrono tra relazioni scolastiche positive e successo in matematica (OECD, 2015). Ancora una volta torna il concetto di funzionamento in classe quale *core*, tema per non perdere la sfida dell'inclusione e, come ci ricorda d'Alonzo (2015, p. 36), per non perdere la sfida delle eccellenze.

Inclusive education in the educational project continuum

Abstract

This contribution moves from the discussion on an inclusive education perspective which recognises the participation and nurturing of all pupils, and places, on a pedagogical continuum, interventions targeting exceptionalities, also considering the differing vulnerabilities that characterise these pupils. In order to highlight how the approach to differences often becomes an element of crisis within the school system, the article presents a rapid excursus on school legislation and discusses the scope for possible interventions aimed at promoting excellence and above all, school well-being.

Keywords

Talent, giftedness, participation, well-being, inclusion.

Autore per corrispondenza

Stefania Pinnelli
 Università del Salento
 Dipartimento di Storia Società e Studi sull'Uomo
 Viale San Nicola, ex Monastero degli Olivetani
 73100 Lecce
 E-mail: stefania.pinnelli@unisalento.it

Bibliografia

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Caldin R. e Zappaterra T. (2016), *La frontiera attuale dell'inclusione e la formazione iniziale degli insegnanti specializzati sul sostegno*. In M. Muscarà e S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pisa, ETS.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione ed educazione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Carmeli A. e Gittel H.D. (2009), *High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organization*, «Journal of Organizational Behavior», vol. 30, n. 6, pp. 709-729.
- d'Alonzo L. (2015), *La Didattica Speciale e le sue problematiche*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinnelli (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, pp. 11-83.
- De Girolamo G., Becchi M.A., Coppa F.S, De Leo D., Neri G., Rucci P. e Scocco P. (2001), *Salute e qualità della vita*, Torino, Centro scientifico editore.
- Delaubier J.P. (2002), *La Scolarisation Des Eleves Intellectuellement Precoces*, Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale, <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>
- Foucault M. (1981), *Le maglie del potere*. In M. Foucault (1998), *Archivio Foucault 3. Interventi, colloqui, interviste. 1978-1985*, Milano, Feltrinelli.
- Gagné F. (2004), *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*, «High Ability Studies», vol. 15, n. 2, pp. 119-147.
- Ginnerup S. (2009), *Achieving full participation through universal design*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

- Heller K.A. (2004), *Identification of gifted and talented students*, «Psychology Science», vol. 46, n. 3, pp. 302-323.
- Istat (2015), *Benessere Soggettivo*, http://www.istat.it/it/files/2015/11/Rapporto_benessere_soggettivo.pdf
- Lucisano P. e Rubat du Merac E. (2014), *Contesto educativo e leadership. La responsabilità di un ambiente che non dà spazio a esperienze di responsabilità*. In F. Batini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante*, Roma, Aracne, pp. 173-182.
- Lucisano P. e Rubat du Merac E. (2015), *Scuola e scoutismo. Il termine di paragone*, «Scuola Democratica», vol. IX, n. 3, pp. 545-568.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Mormando F. (2011), *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2008), *Special Schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives*, «British Journal of Special Education», vol. 35, pp. 136-143.
- OECD (2015), *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?*, Paris, OECD Publishing.
- OMS (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Genève, OMS.
- Onu (2006), *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità*, <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>
- Parliamentary Assembly (1994), *Raccomandazione n.1248 del Consiglio d'Europa sull'educazione dei ragazzi talentati*, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori.
- Renzulli J.S. (2004), *Identification of students for gifted and talented programs*. In S.M. Reis (a cura di), *Essential readings in gifted education*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Revol O. (2004), *L'enfant précoce, signes particuliers*, «Neuropsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent», vol. 52, pp.14-153.
- Rumpf J. (1996), *Les enfants et les adolescents surdoués. Mémoire de licence en psychologie*, Lausanne, Université de Lausanne.
- Ryff C.D. e Singer B. (1998), *The contours of positive human health*, «Psychological Inquire», vol. 9, pp. 1-28.
- Sacconi M. (2009), *Presentazione. La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, Roma, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali.
- Siaud-Facchin J. (2008), *Trop intelligent pour être heureux?*, Paris, Odile Jacob.
- Silverman L. (1994), *The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society*, «Roeper Review», vol. 17, n. 2, pp. 110-16.
- Simons M. e Masschelein J. (2005), *Inclusive education for exclusive pupils: A critical analysis of the government of the exceptional*. In S. Tremain (a cura di), *Foucault and the Government of Disability*, Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, pp. 208-228.
- Terrassier J.C. (1981), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF.
- Terrassier J.C. e Gouillou P. (2011), *Guide pratique de l'enfant surdoué*, Paris, ESF.
- Unesco (1994), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, www.superando.it/files/docs/DichiarazioneDiSalamanca%201994.doc
- Vygotskij S. (1986), *Fondamenti di difettologia*, Roma, Bulzoni.
- Webb J.T., Amend E.A., Webb N.E., Goerss Jean M.D., Beljan P. e Olenchak F.R. (2004), *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*, Scottsdale, Great Potential Press.

Riferimenti normativi

- Circolare ministeriale n. 8 del 6.03.2013, *Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Deliberazione della Giunta Regionale del Veneto n. 1192 del 25/06/2012, *Approvazione avviso pubblico per la realizzazione di interventi a supporto dei bambini con buon potenziale cognitivo – Potenziare il potenziale nel sistema scolastico*.



Direttiva Ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Direttiva Ministeriale 27.12.2012, *Strumenti d'intervento per alunni con BES e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Legge del 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge dell'11 gennaio 2007, n.1 *Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università.*

Legge 170 del 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al D.P.R. 275/1999.