

Didattica speciale, inclusione e plusdotazione

Patrizia Gaspari

Professore associato di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino

Francesca Salis

Ph.D. in Pedagogia della Cognizione, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino, professore a contratto di Didattica Speciale, Università di Urbino

monografia

Sommario

Il contributo si colloca nell'ottica della Didattica speciale inclusiva riferita ai soggetti con BES (Bisogni Educativi Speciali o SEN: Special Educational Needs) e a altre forme di differenza, come nella specifica situazione del bambino con plusvalenza cognitiva. Nella prima parte emerge la necessità di compiere una riflessione epistemologica sulla Didattica speciale come scienza in grado di progettare buone pratiche inclusive per tutti gli alunni con BES, elaborando teorie funzionali, metodi e strategie d'insegnamento-apprendimento. Nella seconda parte si affrontano i problemi didattico-operativi rivolti agli alunni con alto potenziale cognitivo, che rappresentano circa l'8% della popolazione infantile.

Parole chiave

Didattica speciale, epistemologia, plusdotazione.

Spunti per una riflessione epistemologica¹

Il tentativo di definire epistemologicamente il rinnovato ruolo della Didattica speciale, attualmente impegnata a cogliere e a riconoscere la «sfida» lanciata dall'educazione inclusiva, è sempre carico di rischi, in quanto può presentare contraddizioni e

antinomie a causa della natura complessa, dinamica e problematica, in senso evolutivo, del dibattito culturale e scientifico riguardo alle categorie storico esistenziali della diversità e della differenza.

Se la Didattica speciale, tradizionalmente intesa, individuava situazioni problematiche, «difficili», oggettivamente certificate, accogliendo persone in condizioni di deficit e di handicap allo scopo di realizzare efficaci processi di integrazione scolastica e sociale, la costante attenzione alla ri-lettura dello specifico campo di indagine epistemologica ha portato al necessario ampliamento degli

¹ Sebbene l'articolo sia frutto di una riflessione condivisa, questo primo paragrafo è stato scritto da Patrizia Gaspari, mentre il secondo, «Buone prassi inclusive e plusdotazione», è stato scritto da Francesca Salis.

oggetti d'indagine e di azione della Didattica speciale, attualmente declinata in prospettiva inclusiva (Cottini, 2004; de Anna, 2014).

Da didattica specifica, come scienza in grado di elaborare sistematicamente teorie, metodi e strategie d'insegnamento-apprendimento in funzione delle particolari situazioni di svantaggio, deficit e handicap, si è gradualmente evoluta come disciplina autonoma capace di progettare buone pratiche inclusive per gli alunni con «bisogni educativi speciali». Le buone prassi (Ianes e Canevaro, 2015), in qualità di azioni educative funzionalmente organizzate, costruiscono produttivi itinerari progettuali utilizzando metodi e risorse umane e materiali che permettono il confronto dei risultati raggiunti, allo scopo di ri-adattare le proposte didattiche per renderle maggiormente rispondenti alle esigenze formative di tutti e di ciascun allievo (Unesco, 2015). Compito della Didattica speciale inclusiva è non solo quello di elaborare «risposte speciali» per i soggetti diversamente abili, ma soprattutto di promuovere un radicale cambiamento culturale e strutturale dei contesti formativi per rispondere ai bisogni di piena partecipazione, appartenenza e cittadinanza di ogni persona, indipendentemente dal particolare modo di «funzionare» (AA.VV., 2009), agire, sentire ed essere.

L'arricchimento del territorio epistemologico della Didattica speciale, finalizzata a tradurre in termini operativi le politiche e le culture inclusive in riferimento agli *Special Educational Needs*, se da un lato rappresenta un effettivo traguardo di crescita democratica e di maggiore giustizia formativa, dall'altro impone importanti riflessioni critiche per evitare pericolosi riduzionismi e categorizzazioni di stampo medicalistico che, di fatto, potrebbero ostacolare la piena realizzazione dell'inclusione di differenze e diversità.

Come afferma giustamente Santi, «l'adozione precoce e quasi immediata di un

approccio inclusivo nella cultura pedagogica italiana ha rappresentato in tal senso una sorta di antidoto alle derive di uno specialismo di matrice sanitaria che espongono e tuttora espongono l'intervento educativo, volto alla salvaguardia della differenziazione, a una interpretazione di tipo individualistico, isolante e stigmatizzante» (Santi, 2014, p. 17). L'attenzione si sposta sempre più sulla persona reale, sui personali bisogni e sulle aspettative all'interno della nostra cultura, ricercando tutte le possibili strategie e soluzioni in grado di favorire l'effettivo processo di inclusione delle diversità, accettate, riconosciute e valorizzate nelle loro effettive potenzialità, espresse in comuni contesti di appartenenza.

La didattica inclusiva «necessita di una didattica di qualità comprensiva della pluralità dei bisogni, aperta alle diversificate esigenze formative, speciali e non, di tutti gli allievi, in cui la diversità è vissuta come stimolo e comune arricchimento. All'interno del contesto scolastico il primo passo da compiere è il riconoscimento delle diverse *abilità* degli alunni al fine di elaborare efficaci, funzionali strategie e metodi di apprendimento: ogni allievo ha risorse e ricchezze da esprimere e valorizzare, indipendentemente dalle sue disabilità» (Gaspari e Sandri, 2010, p. 9).

Assumere le differenze come categorie storico-culturali, includendole all'interno dei micro e macro contesti sociali e culturali, significa valorizzare i processi di decentramento rispetto alle logiche formative omogeneizzanti, ripensando i tempi, gli spazi, le modalità organizzative, riadattando i percorsi curricolari alla luce dei diversificati bisogni educativi di tutti gli alunni, per garantire un'uguaglianza di opportunità educative, equità formativa e giustizia sociale (d'Alonzo e Maggiolini, 2015).

Da tale angolazione prospettica ogni alunno è un «caso» a sé, un universo parti-

colare, portatore di un «bisogno educativo speciale», sia nella situazione di ipodotazione che in quella dell'iperdotazione, che richiedono adeguati processi di personalizzazione educativo-didattica caratterizzati da efficaci adattamenti metodologici e organizzativi in ambito istituzionale. La scuola inclusiva ha, quindi, il compito di assicurare a tutti gli alunni, nessuno escluso, il raggiungimento di competenze, capacità e abilità essenziali comuni, offrendo a ciascuno l'opportunità di coltivare le proprie inclinazioni individuali e i talenti personali.

La didattica inclusiva è una didattica viva, in movimento, di natura contestualizzata, in qualche modo una disciplina «rivoluzionaria», radicale e, comunque, alternativa e innovativa (Pinnelli, 2015), in quanto implica logiche di cambiamento dell'«istituto» (Vasquez e Oury, 2011), promuovendo funzionali processi di individualizzazione e personalizzazione (Pavone, 2004; Baldacci, 2006) dei percorsi formativi scolastici ed extrascolastici allo scopo di abbattere le barriere culturali, sociali, comunicative, oltre che architettoniche, che ostacolano la piena espressione delle differenti capacità di ogni alunno (Sen, 1993).

Personalizzare la didattica per renderla sempre più inclusiva significa progettare obiettivi, attività, strategie e metodi di lavoro fondati sui reali bisogni formativi e sulle diverse capacità di tutti gli alunni, raccordando interessi, risorse, bisogni educativi speciali del singolo allievo al variegato e pluralistico gruppo classe, eliminando obsolete forme di marginalizzazione ed esclusione delle diversità stesse, all'interno di un contesto scolastico che si connota di vera cooperazione (Johnson et al., 2015) e proficua interazione, accompagnando inoltre ogni alunno al personale successo formativo, nel rispetto dei suoi tempi, ritmi, stili di apprendimento.

«La didattica inclusiva crea le condizioni di apprendimento attraverso le quali ogni

alunno possa esprimere e realizzare al massimo il proprio potenziale [...]. Più aumenterà la consapevolezza delle differenze individuali tra gli alunni, più sarà chiara la percezione dell'inadeguatezza di una didattica standard, rigorosamente uguale per tutti [...]. La didattica inclusiva si fonda dunque su questo primo caposaldo: cercare, trovare, comprendere, utilizzare, valorizzare e celebrare tutte le differenze individuali. Quelle innocue e quelle scomode» (Ianes, 2015, pp. 7-8).

Affrontare il tema delle differenze dal punto di vista didattico significa, quindi, riconoscere e sostenere una didattica «al plurale», ove non si parla di «alunno», ma di alunni/e, di persone ipo e iperdotate, con diverse capacità, facendo particolare attenzione a eliminare o a ridurre il fenomeno della «compulsione alle formulazioni diagnostiche» che ha fortemente condizionato l'oggettiva «lettura» dei potenziali educativi di tutti e di ciascun educando.

La proliferazione delle mode diagnostiche ha influenzato negativamente la realizzazione di progettazioni didattiche inclusive connotate da elevati livelli di flessibilità, creatività e diversificazione dei percorsi curricolari per accogliere le particolari esigenze di ogni persona. La rinnovata impostazione didattica, declinata in ottica inclusiva, non può certamente limitarsi a «diagnosticare» profili di funzionamento considerati, spesso, al di sotto e/o al di sopra di un'arbitraria soglia di normalità-capacità (Dovigo, 2014) ed efficacia (dalla difficoltà, agli svantaggi, al riconoscimento dell'alunno con alto potenziale intellettuale), in quanto i processi di mentalizzazione cognitiva, caratterizzati da costrutti multidimensionali, non possono essere disgiunti dalle dimensioni affettive, relazionali, sociali, dell'individuo e mantengono sempre e comunque una natura complessa, dinamica ed evolutiva.

Buone prassi inclusive e plusdotazione

La didattica inclusiva si fonda sull'accettazione della sfida che la diversità pone quotidianamente all'interno dei cambiamenti socio-culturali, economico-politici e tecnologici del nostro tempo, influenzati da scenari di riferimento sempre più complessi e problematici. Tali mutamenti possono essere efficacemente gestiti con l'adozione di buone prassi scolastiche di natura inclusiva, condivise, disseminate e sottoposte a continua revisione critica, così come previsto dalla normativa, che afferma che le istituzioni scolastiche «riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno, adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo» (D.P.R. 275/1999, art. 4). In tale prospettiva l'intervento didattico inclusivo non è legato soltanto ai bisogni educativi speciali (Canevaro 2015), ma prende in carico tutte le specificità individuali comprese le precocità degli apprendimenti e le plusvalenze cognitive (Frabboni, 1998).

La personalizzazione dell'apprendimento, attivata dalla didattica speciale di matrice costruttivista ed ermeneutico-fenomenologica, supera gli schemi comportamentistici lineari e, mediante la pluralità metodologica e la flessibilità organizzativa, struttura un clima positivo nella classe (d'Alonzo, 2012) che valorizza le dinamiche pro-sociali tra pari, considerate elemento fondamentale del successo formativo. Non esiste, a livello internazionale, una definizione univoca dei termini *giftedness* o *talented* che, in Italia, sono tradotti con «plusdotazione» (Roncoroni, Miazza e Peruselli, 2010) e Alto Potenziale Cognitivo (APC).

Alcuni autori (Cramond, 2004) sostengono che il concetto di alto potenziale sia strettamente correlato al contesto e lo

slegano dall'idea di dotazione biologica di derivazione innatista, avvalorando l'ipotesi dell'incisività dell'azione didattica e formativa. Nella complessità del fenomeno pare utile, a fini didattici, sottolineare la differenza tra alunni eccellenti che conseguono ottimi risultati scolastici e alunni ad alto potenziale cognitivo o *gifted* o plusdotati (Gouillou e Terrassier, 2011) che evidenziano una significativa discrepanza tra evoluzione cognitiva e maturazione psicologica, marcati interessi settoriali, creatività e intuizione.

In Italia non esistono specifiche disposizioni legislative in merito alle situazioni di plusvalenza e i docenti si trovano spesso privi di formazione e di strumenti mirati: l'auspicio è che la ricerca di soluzioni non si traduca nella formulazione di nuove etichette che generano solo stigma e differenziazione e che prevalga effettivamente l'orientamento inclusivo. Individuare gli alunni *gifted* non è facile: in alcune situazioni le reali potenzialità intellettive sono mascherate per la paura della non accettazione, un fenomeno definito *underachievement*, in altre (*Twice Exceptional*) si rilevano difficoltà relazionali e psicologiche che possono impedire il riconoscimento di una plusdotazione, spesso caratterizzata dal disagio che deriva dalla consapevolezza della differenza.

Manifestazioni di isolamento e aggressività (Grubar, Duyme e Côte, 2000) possono essere confuse con sintomi legati ad altre condizioni (ADHD, Asperger) in una logica medicalizzante diffusa, che non appartiene alla Didattica speciale, fondata sulla valorizzazione del potenziale e non sulla ricerca del sintomo (Goussot, 2015). La prima azione didattica consiste dunque nella dimensione del ri-riconoscimento dell'APC, che rilevazioni recenti attestano nelle realtà scolastiche italiane con percentuali dell'8%. Cairo (2001, p. 119) sottolinea l'importanza della scuola, luogo dove la qualità didattica si manifesta

allorquando non consente che si disperda il potenziale intellettuale che gli alunni mostrano di possedere, offrendo adeguate opportunità formative di valorizzazione.

Diversi sono gli strumenti, gli approcci e le strategie consolidati in Didattica speciale utili in tal senso: il *cooperative learning* e la *peer cooperation* (La Prova, 2013) favoriscono la valorizzazione dei potenziali degli alunni plus-valenti supportando l'assunzione di molteplici ruoli nel lavoro di gruppo, valorizzando in momenti diversi competenze differenti e trasversali come l'interdipendenza positiva, l'auto-consapevolezza, le capacità decisionali e di *problem solving*. Sarebbe auspicabile ricorrere a strategie di Didattica multisensoriale mediante la costante stimolazione e simultanea di più canali percettivi che rispondono ai diversi stili di apprendimento.

La didattica laboratoriale, non necessariamente intesa come riferita a uno spazio fisico, consente alle abilità di pensiero legate all'astrazione di calarsi nella pratica collettiva, trasformando la scuola in luogo della pluralità dell'esperienza, nello spazio-mondo che diventa occasione e metodo di confronto del pensiero in azione, dove l'alunno con APC possa essere risorsa per sé e il gruppo.

L'approccio narrativo si dimostra particolarmente efficace nel riconoscimento delle proprie e altrui diversità, supporta il processo di analisi del vissuto personale e collettivo e delle trame esistenziali che si intrecciano nell'uso del registro ermeneutico e contribuisce alla definizione dell'identità come risultato di una dinamica di coscientizzazione soggettiva. Pratica narrativa e metacognizione attivano, inoltre, l'assunzione della consapevolezza circa le modalità processuali del proprio apprendimento, fondate sulle dinamiche della internalizzazione che mettono al centro l'intersoggettività di chi apprende.

Non si può prescindere, in tale prospettiva, dalla cura dello sviluppo dell'autostima

e dell'efficacia auto-percepita valorizzando il riconoscimento delle emozioni, coltivando l'empatia e diversificando le azioni della quotidianità didattica: accendere l'avvio delle attività con il *warm up*, avvalersi del *brainstorming* per potenziare al contempo logica e creatività, stimolare diverse abilità, affinché ciascuno possa trovare spazio e motivazione.

Privilegiare il *problem solving* favorisce la centralità del bambino con APC e realizza la sintesi fra sapere e saper fare, sperimentando in situazione. Le tecnologie didattiche rappresentano la nuova frontiera con la quale è impossibile non confrontarsi a scuola e le esperienze della *flipped classroom* (Maglioni e Biscaro, 2014) sono da approfondire come modello di interazione e valorizzazione dei talenti. Le buone prassi si fondano, dunque, sulla didattica plurale, che rivisita in ottica di flessibilità e complessità l'organizzazione tradizionale della scuola e privilegia la ricerca, la metablesi costante che fonda i processi formativi, attivando le strategie di personalizzazione e differenziazione anche in relazione alla valorizzazione della plusdotazione (Heller et al., 2000) e delle molteplici forme di talento e alto potenziale cognitivo nelle sue poliedriche manifestazioni. L'ampliamento e l'implementazione dell'offerta formativa si realizzano attraverso la progettualità inclusiva che prevede anche reti di scuole e la costruzione di sinergie e corresponsabilità reali tra scuola, famiglia e territorio nella logica della rete, che richiede ai docenti un'ampia cultura professionale pedagogico-didattica, capace di spaziare attraverso diversi orientamenti e strategie per realizzare un adattamento creativo e personale calibrato su ogni specifico gruppo di apprendimento, ripensando l'organizzazione tradizionale statica e docente-centrica.

L'ampliamento e l'implementazione dell'offerta formativa attraverso la progettualità inclusiva determinano l'impalcatura che

supporta reti di scuole e sostiene la ricerca di sinergie e reali corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio nella presa in carico e valorizzazione di ogni forma di diversità e differenza, compresa quella degli alunni con APC. Gli alunni plusdotati non possono essere considerati, come talvolta accade, come popolazione omogenea, in quanto le caratteristiche di personalità e la tipologia di talento differiscono.

Attivare classi differenziali in relazione al potenziale cognitivo, dunque, con modalità didattiche e curricula specifici, implica il serio pericolo della enfaticizzazione dell'eccellenza settoriale, ad alto rischio di marginalizzazione sociale, così come la cosiddetta accelerazione, che consiste nel favorire l'inserimento in classi più avanzate rispetto all'età cronologica in modo da costituire livelli di apprendimento omogenei. Entrambe le soluzioni non favoriscono l'inclusione, prendendo in considerazione il solo aspetto cognitivo in relazione alle discipline scolastiche anche se, indubbiamente, abbreviano le tappe del percorso scolastico pur non ponendo al centro il valore del bambino nella sua globalità.

Le risposte didattiche settoriali soddisfano esclusivamente i bisogni cognitivi, non considerando che le notevoli abilità logico-linguistiche del bambino iperdotato sottendono anche, spesso, disarmonie dello sviluppo su altri piani, come quello motorio (goffagine e disprassie, per esempio) ed emotivo. Un'efficace didattica inclusiva prevede la presa in carico del processo formativo con modalità olistica, sistemica, ecologica e dinamica, stimolando e armonizzando tutti i piani della personalità, considerando l'ete-

rogeneità come risorsa e la differenza come ricchezza, in un clima capace di accogliere e riconoscere il valore di tutti, dove il docente sia mediatore-regista e negoziatore dei processi.

L'approccio didattico inclusivo implementa l'interesse e la motivazione degli alunni con APC nel rispetto degli stili di apprendimento per salvaguardare l'interezza dei bisogni della persona, che non sono limitati ad aree specifiche, ma riguardano anche il gioco, il tempo libero, gli interessi extrascolastici da condividere con i coetanei. L'ipotesi dell'inserimento degli alunni plusvalenti in classi avanzate d'età, diffusa specie all'estero, si ritiene poco efficace per il bambino con APC perché l'appartenenza a un contesto in cui i pari hanno un'età e una maturità superiori potrebbe causare problemi relazionali «o perché egli non riesce a corrispondere alle aspettative degli altri, o perché costoro non lo accolgono di buon grado nel gruppo, essendo egli notevolmente più giovane» (Chauvin, 1977, p. 12).

È necessario e trasversale ad ogni approccio didattico, combattere i molteplici pre-giudizi che legano la plusvalenza alla performance (Silverman, 1994), come quello che considera l'alunno APC come un piccolo genio infallibile: in realtà molti ragazzi con APC non terminano neppure il corso di studi ed è smentita la diffusa credenza di molti docenti che ritengono superfluo un intervento mirato per gli alunni con APC, in quanto ritenuti autonomi. In tal senso, la formazione dei docenti, anche nell'ambito della Didattica speciale, deve essere maggiormente articolata e focalizzata, nonché arricchita, verso tutte le forme di diversità e differenza.

Special didactics, inclusion and giftedness

Abstract

This contribution deals with Inclusive Special Didactics in reference to individuals with «SEN (Special educational needs)» and other kinds of differences, as in the specific situation of a cognitively gifted child. The first part focuses on the need to carry out an epistemological reflection on Special Didactics as a science which is capable of projecting best inclusive practices for all pupils with «SEN», providing functional theories, methods and strategies for teaching and learning. The second part deals with operative didactic problems regarding pupils with high cognitive potential, who make up 8% of the juvenile population.

Keywords

Special didactics, epistemology, giftedness.

Autore per corrispondenza

Patrizia Gaspari
 Università degli Studi di Urbino
 c/o Dipartimento di Studi Umanistici Distum
 Via Bramante, 17
 61029 Urbino (PU)
 E-mail: patrizia.gaspari@uniurb.it

Bibliografia

- AA.VV. (2009), *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Baldacci M. (2006), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Cairo M.T. (2001), *Superdotati e dotati. Itinerari educativi e didattici*, Milano, Vita e Pensiero.
- Canevaro A. (2015), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Chauvin R. (1977), *I superdotati*, Roma, Armando.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cramond B. (2004), *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?*, «*Roeper Review*», vol. 27, n. 1, pp. 15-16.
- d'Alonzo L. e Maggolini S. (2015), *Gestire la complessità in classe: Quali strategie*, «*Psicologia e Scuola*», vol. 37, pp. 41-48.
- de Anna L. (2014), *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci.
- Dovigo F. (2014), *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth e M. Ainscow (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, pp. 9-28.
- D.P.R. 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della Legge 15 marzo 1999, n. 59*.
- Frabboni F. (1998), *Superdotati a scuola: Bambini in quarantena*, «*Innovazione educativa*», vol. 3, n. 2, p. 5.
- Gaspari P. e Sandri P. (2010), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gouillou P. e Terrassier J.P. (2011), *Guide pratique de l'enfant surdoué, comment réussir en étant surdoué*, Paris, ESF.
- Goussot A. (2015), *La Pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano.

- Grubar J.C., Duyme M. e Côte S. (2000), *Talenti difficili: Comprendere i bambini precoci*, Roma, Phoenix.
- Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. e Subotnik R.F. (2000), *International handbook of giftedness and talent*, Oxford, UK, Pergamon.
- Ianes D. (2015), *Passi verso la didattica inclusiva*. In H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (2015) (a cura di), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Trento, Erickson.
- Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.
- La Prova A. (2013), *L'apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES*, Trento, Erickson, pp. 271-287.
- Maglioni M. e Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.
- Mormando F. (2011), *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale: Guida per insegnanti e genitori*, Trento, Erickson.
- OMS (2004), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, Brescia, La Scuola.
- Pinnelli S. (2015), *Le flipped Classroom*. In L. d'Alonzo, F. Bocci e S. Pinnelli (a cura di), *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, pp. 214-216.
- Roncoroni A.M., Miazza D. e Peruselli S. (2010), *E se 2+2 non facesse 4? Lo sviluppo del potenziale e il talento matematico*, «La Lettera Matematica», vol. 76, Università Bocconi di Milano, Centro Pristem
- Santi M. (2014), *Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso «speciale» per una sfida possibile*. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia special education*, Lecce, PensaMultimedia, pp. 13-32.
- Sen A.K. (1993), *Capability and well-being*. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), *The quality of life*, Oxford, Clarendon Press.
- Silverman L. (1994), *The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society*, «Roeper Review», vol. 17, n. 2, pp. 110-16.
- Unesco (2015), *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*, Paris, Unesco.
- Vasquez A. e Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.