



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna



STUDI E DOCUMENTI

Settembre 2018

n.22

Integrazione, inclusione e nuove tecnologie per la disabilità

di

Stefano Versari

Direttore Generale - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
versari@istruzioneer.gov.it

di

Chiara Brescianini

Dirigente Scolastico - Ufficio Scolastico
Regionale per l'Emilia-Romagna
brescianini@istruzioneer.gov.it

Parole chiave:

integrazione, inclusione, tecnologie,
metodologie, formazione

Keywords:

integration, inclusion, technologies,
methodologies, training

1. Integrazione e inclusione, piccola storia di un *misunderstand*

I termini integrazione e inclusione, in ambito scolastico e con riferimento alla disabilità, vengono talora utilizzati in contrapposizione fra loro, talaltra quale evoluzione il secondo dal primo. Le questioni semantiche e le evoluzioni lessicali non sono da trascurarsi, perché l'uso sociale della parola esprime il sentire diffuso, da cui ha origine lo stesso agire concreto.

Riandare al significato di queste due parole, integrazione e inclusione, può aiutare a capire che la questione concerne, al fondo, un sapere scientifico tutto sommato incerto, in fase di rapida evoluzione.

L'integrazione, con valore reciproco, significa integrarsi a vicenda, unione, fusione di più elementi o soggetti che si completano l'un l'altro, spesso attraverso il coordinamento dei loro mezzi, delle loro risorse, delle loro capacità. L'inclusione è l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto

(spesso contrapposto a esclusione)¹. Unire, fondere, da un lato, inserire, comprendere, dall'altro lato. Così sintetizzata - e semplificata - la differenziazione fra integrazione e inclusione pare dunque, dal punto di vista semantico, un fraintendimento, un *misunderstand*.

Volendo tentare una specificazione nel campo della disabilità, potremmo dire che l'inclusione pare potersi riferire all'obiettivo di partecipazione della persona disabile al contesto scolastico; l'integrazione, invece, pare più propriamente riferirsi alle azioni da attivarsi in relazione allo specifico handicap certificato, per consentire il percorso scolastico possibile.

Come che sia, Andrea Canevaro, con efficace linguaggio figurato, chiarisce che "il nostro percorso ha incontrato tre parole: inserimento, integrazione, inclusione. Hanno un rapporto fra loro come le bambole di una matrioska, una dentro l'altra. E, soprattutto, non vanno lette come una successione di cancellature e sostituzioni. Ciascuna richiama le altre due e le contiene o anticipandole o riassumendole"².

Giova a questo punto recuperare il ragionamento del linguista Tullio De Mauro, secondo cui le radici dei fraintendimenti linguistici sulla disabilità derivano dai "molti fattori di altro ordine che si intrecciano alla scelta di parole nel campo semantico della disabilità. In attesa di studi specialistici d'insieme che analizzino la storia di questo campo nelle diverse lingue, le considerazioni ben fondate sono solo di primissima approssimazione [...]. L'intero campo di espressioni è necessariamente in movimento sia nell'uso comune, sia a livello specialistico internazionale, come mostra il succedersi di classificazioni e riclassificazioni [...]. Nel 2006 nel documento della Convenzione dell'assemblea Onu emerge la difficoltà di trovare una buona definizione unitaria per tutelare i «diritti delle persone con disabilità» [...]. A mano a mano troveremo le parole giuste per capire e farci capire in una prospettiva che è profondamente nuova"³.

In sostanza, come osserva l'Accademia della Crusca, "se nell'uso si avverte tanto l'inadeguatezza dei termini più consolidati (handicappato) o semanticamente «difettivi» (disabile), quanto dei loro sostituti pro-positivi (diversamente abile, diversabile), occorre accettare una complessità che tenga conto dell'evoluzione del dibattito e della varietà dei contesti e delle situazioni d'uso"⁴.

Lo stesso assetto normativo non pare avere formulato una scelta linguistica: la Legge 104/1992 introduce nell'ordinamento il principio di "integrazione scolastica degli alunni con handicap certificato" e il Decreto Legislativo 66/2017 introduce

¹ www.treccani.it/vocabolario/.

² R. Caldin, F. Montuschi, A. Canevaro, *Il contributo culturale della Rivista "Studium Educationis" alla Pedagogia Speciale. Dimensioni concettuali e aree di ricerca*, Studium Educationis, anno XVII - n. 2 - giugno 2016, Pensa Multimedia, Lecce.

³ "La lunga marcia delle parole", intervista a Tullio De Mauro, in Superabile magazine, anno 1, n. 2, febbraio 2012, editore INAIL

⁴ <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/meglio-handicappato-portatore-handicap-disab>.

nell'ordinamento "l'inclusione scolastica, che risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno". Allo stato coesistono dunque entrambe le accezioni di integrazione dell'handicap e di inclusione del disabile, perché, nella sostanza, non si è sviluppato un concreto dibattito culturale sulla questione e, come già osservava Tullio De Mauro, le espressioni sono tuttora "in divenire".

2. Lo sfondo integratore per la persona disabile

L'attenzione all'inclusione della persona e all'integrazione scolastica dell'handicap rappresenta - almeno "tentativamente" - una delle caratteristiche distintive della scuola italiana e pone all'azione didattica ed educativa una sfida quotidiana: mettere in campo strategie di insegnamento in grado di concretizzare il principio di personalizzazione, cioè rispondere ai bisogni degli alunni disabili - così come con Disturbi Specifici di Apprendimento, con altre difficoltà o disturbi evolutivi, con svantaggio sociale e culturale o normodotati -, innalzando al massimo possibile per ciascuno i livelli di apprendimento.

In altri termini, si tratterebbe di ripensare la didattica nella logica dello *sfondo integratore*, che significa "creare le condizioni necessarie a orientare il percorso formativo, procedendo in un continuo processo di verifica, valutazione e autovalutazione. L'educatore ha dunque il compito di sostenere gli autonomi processi di organizzazione cognitiva dei bambini attraverso la disposizione di elementi di «sfondo» che facilitino l'attività degli alunni stessi, senza però sostituirsi ad essi. Il rapporto educativo prevede una continua mediazione tra insegnante e alunno, in modo che quest'ultimo possa divenire attore del proprio percorso educativo. Nello sfondo integratore anche gli alunni con disabilità trovano facilmente il proprio spazio di espressione: tale strumento didattico, infatti, possiede un ampio potere relazionale, è cioè capace di favorire il raccordo, la relazione tra abilità, spazi, momenti e linguaggi diversi"⁵.

L'adozione di una prospettiva inclusiva impone dunque di ripensare la progettazione curricolare per renderla flessibile, aperta a differenti abilità e attenta al potenziamento delle competenze possibili per ciascuno studente. Non vi è comunque molto da dire in termini di enunciazioni teoriche. La questione reale - oggettivamente complessa - è realizzare, e nel caso correggere sulla scorta dell'esperienza, quanto indicato dalla pedagogia:

⁵ voce *Sfondo Integratore* in L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia special education*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, in: http://www.ontologie-pensamultimedia.it/images/stories/maps/Special%20Education/DIM.%20METODOLOGICA__metodi%20per%20l'agire%20educativo__lemmi_.pdf/ Metodi%20per%20il%20cambiamento%20e%20lo%20sviluppo_strumenti_sfondo%20integratore.pdf.

- individuare, sviluppare e potenziare le possibili autonomie di vita, di studio, di apprendimento e comunicativo-relazionali, verificando e innovando costantemente la didattica nella logica della personalizzazione;
- coinvolgere la comunità educante nel percorso scolastico della persona disabile: il docente di sostegno e l'intero consiglio di classe sono corresponsabili del percorso educativo di istruzione e orientano la strutturazione delle attività didattiche ai bisogni del singolo alunno, così come del gruppo classe; il docente di sostegno, specialista dell'integrazione e contitolare del gruppo classe, d'intesa con la famiglia, definisce il percorso specifico per l'alunno disabile; il gruppo dei pari costituisce, entro l'articolato tessuto relazionale, terreno di possibile maturazione delle capacità di comunicazione, di relazione, delle *soft skills*;
- evitare di realizzare, all'interno delle classi, "mini-classi" separate, delegate a uno o più docenti (di sostegno o comunque di riferimento): si reintrodurrebbe in questo modo, nei fatti, una sorta di "classe speciale" interna alla classe.

Il "come" realizzare le indicazioni pedagogiche sommariamente riassunte è compito dei docenti, competenti sulle specifiche situazioni. Non è possibile "predefinire" una ricetta valevole per tutti, in tutti i contesti, in considerazione della multiformità e complessità del vasto mondo delle persone con disabilità. È però necessario che tutti i docenti posseggano la propria valigia degli strumenti, con cui porre mano alle mutevoli sfide della realtà.

3. Un lessico diffusamente condiviso

Dopo 50 anni di norme in tema di inclusione, integrazione, inserimento scolastico, l'accoglienza degli alunni disabili nelle scuole dell'Emilia-Romagna appare valore diffusamente condiviso. Non mancano certo limiti e carenze su cui intervenire. Colpisce positivamente, comunque, che nei numerosi momenti di incontro con docenti, dirigenti scolastici, famiglie e studenti vengano costantemente richiamati i motivi che confermano nella scelta dell'integrazione dell'handicap, documentando l'esistenza di un lessico sociale condiviso dell'inclusione scolastica del disabile. Lessico che qui si tenta di formalizzare con alcuni termini fondativi:

- **opportunità di dialogo**

L'incontro con l'altro - sia esso disabile o meno -, per sua natura diverso da sé, è caratteristica propria della condizione umana e costituisce opportunità di crescita, condizione per realizzare il *dia-logos* con l'altro, nelle forme possibili.

- **capacità pro-sociali**

L'integrazione dell'handicap è valore aggiunto per la comunità scolastica, perché consente di sviluppare capacità pro-sociali, di empatia ed emotivo-relazionali mediante l'incontro con il limite e la sofferenza.

- **educazione all'imperfezione**

In un contesto sociale volto all'omologazione e all'"eterna giovinezza", nel disconoscimento dell'ineluttabile decadimento, la disabilità consente l'incontro con l'imperfezione e la caducità della condizione individuale. Viene così favorita anche la dotazione di qualche strumento di *scaffolding* in più rispetto alle proprie imperfezioni.

- gratuità dell'accoglienza

L'uso/abuso della rete evidenzia una diffusa maleducazione e mancanza di regole e di rispetto. Il contatto quotidiano con la disabilità, mediato dall'adulto, consente di sperimentare la gratuità dell'intenzionalità educativa. Si sperimentano così capacità sostanziali di accoglienza ed educazione alla cittadinanza, valevoli molto e più del dichiarato.

- contenimento dell'ego

L'adolescenza e la preadolescenza sono caratterizzate da un forte egocentrismo di ritorno, imperniato sull'individualità e sui vissuti soggettivi. Quale l'antidoto ad un eccessivo protagonismo dell'"io"? Lavorare insieme, con azioni ancorate al quotidiano. La disabilità costituisce un formidabile *trait d'union* dall'IO al NOI come comunità educante.

- prendersi cura

La costruzione di reti sociali genitori-scuola può in qualche misura sostenere le stesse ansie dei genitori rispetto alla disabilità e a timori circa i possibili esiti nel quadro diagnostico e prognostico dei propri figli.

- personalizzazione

Personalizzare l'insegnamento significa prendere in carico le caratteristiche individuali, sociali e funzionali di ciascuno. Il "tutto" del loro essere persona. L'integrazione dell'handicap richiede certo passaggi di formalizzazione. Questi però non esauriscono l'onere educativo. Occorrono anche unità di apprendimento che prevedano il cosa, il come, il quando e il perché delle scelte didattiche che la professionalità del docente ha valutato - e condiviso, anche con i genitori - di attivare.

In sintesi, l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, atto dovuto normativamente oltre che eticamente, contribuisce pure a potenziare gli strumenti cognitivi, emotivo-relazionali e comunicativi di tutti gli studenti, dei docenti e delle famiglie coinvolte nella comunità professionale ed educante.

4. La crescita delle disabilità e quali disabilità

Nella sezione del sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.gov.it è possibile prendere visione dei *Fact Sheet* dedicati alle informazioni sulle scuole dell'Emilia-Romagna, fra cui quello relativo a *Studenti e Studenti disabili*. Si tratta di oltre 17.000 studenti certificati con handicap, pari a

circa il 2% della popolazione scolastica di scuola statale, con un aumento nel quindicennio di oltre il 75% di studenti disabili sul totale degli studenti.

In questi anni fra le ragioni dell'aumento vi è sicuramente l'incremento di sopravvivenza di neonati con gravissimi quadri di disabilità, grazie a nuove tecniche di cura, così come la drastica crescita dell'età di concepimento. Queste nuove situazioni non paiono però, al momento, spiegare da sole la grande crescita quantitativa di certificazioni di handicap. È nota anche la crescita significativa di alcune tipologie di disturbi, fra questi in particolare i disturbi dello spettro autistico, per ragioni che la sanità ancora non riesce a spiegare compiutamente. A questo proposito va segnalato che il fenomeno è diffuso a livello internazionale. È interessante notare che alcuni studi scientifici svolti negli Stati Uniti⁶ mostrano quanto sia significativa la varianza fra l'etnia "bianca e non ispanica" rispetto all'etnia ispanica: in quest'ultima, basse condizioni economiche, culturali, sociali e la diffusa presenza di giovani privi di cittadinanza, comportano, nella sostanza, l'assenza di diagnosi che, al contrario, si realizza sempre più diffusamente per i primi. Si tratta di comprendere se queste condizioni possano trovare un qualche corrispettivo in aree italiane come l'Emilia-Romagna, caratterizzate da una ingente percentuale di studenti privi di cittadinanza italiana. Così fosse, sarebbe da attendersi una futura ulteriore crescita di queste certificazioni, in corrispondenza con la crescita delle condizioni economiche, culturali e sociali delle famiglie immigrate.

Si osserva anche una quota di certificazioni apparentemente rilasciate dalla Sanità a studenti "in difficoltà", sulla base del convincimento che in questo modo riceveranno aiuti cui altrimenti non accedrebbero.

Migliori strumenti diagnostici e clinici, crescita dell'età al momento del concepimento, maggiore sensibilità sociale, unitamente a fattori medici non ancora sufficientemente studiati (ad esempio, probabili differenze nelle valutazioni di certificazione delle Commissioni di accertamento della disabilità istituite presso le diverse Aziende Sanitarie) sono a fondamento della crescita di certificazioni di handicap. Non è dato però sapere quanto incida su tutto questo l'apparente tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà e delle sofferenze, ben oltre l'handicap, così da spostare il problema dalle azioni personalizzate di protezione e accompagnamento a quello delle "nuove patologie".

Ad ogni modo, tornando ai "numeri" descrittivi della realtà, il *focus* sull'anno scolastico 2018-19 descrive la seguente situazione in Emilia-Romagna ([link](#)): gli studenti di scuola statale sono complessivamente 549.148, in leggerissimo

⁶ <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data/index.html>. Nel medesimo sito è fra l'altro reperibile un elenco di alcune fra le più rilevanti indagini scientifiche in lingua inglese svolte negli ultimi quarant'anni, dalle quali emerge la progressiva rilevante crescita, in tutti i Paesi indagati, delle diagnosi di disturbo dello spettro autistico: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ASDPrevalenceDataTable2016.pdf>.

aumento rispetto all'a.s. 2017-18, e gli studenti con disabilità sono 17.530, in aumento del 4,35% rispetto al precedente anno scolastico 2017-18.

Tabella 1 - Alunni totali e alunni con handicap (valori assoluti e variazione percentuale rispetto all'a.s. precedente). SCUOLA STATALE. Emilia-Romagna. A.s. 2018-2019

Provincia	2018/19		2017/18		variazione % 2018/19 vs 2017/18	
	Alunni	di cui Alunni con handicap	Alunni	di cui Alunni con handicap	Alunni	di cui Alunni con handicap
Bologna	117.738	3.754	117.256	3.735	0,41%	0,51%
Ferrara	38.826	1.478	38.826	1.426	0,00%	3,65%
Forlì-Cesena	52.448	1.237	52.606	1.169	-0,30%	5,82%
Modena	95.526	3.069	95.484	2.848	0,04%	7,76%
Parma	54.360	1.642	54.179	1.592	0,33%	3,14%
Piacenza	35.578	1.071	35.629	1.004	-0,14%	6,67%
Ravenna	46.361	1.426	46.317	1.341	0,09%	6,34%
Reggio-Emilia	66.155	2.544	66.346	2.472	-0,29%	2,91%
Rimini	42.156	1.309	42.380	1.212	-0,53%	8,00%
Totale	549.148	17.530	549.023	16.799	0,02%	4,35%

Fonte Dati: Organico di fatto (dati aggiornati al 03/09/2018) per l'a.s. 2018/19; organico di fatto (dati definitivi) per l'a.s. 2017/18.

Nell'a.s. 2018-19 sono 9.625 i docenti di sostegno, il 17% del totale docenti, pari a 56.081. Merita evidenziare che dal 2010/11 - anno scolastico in cui si sono dispiegati per la prima volta gli effetti della Sentenza della Corte Costituzionale 80/2010 - il numero complessivo dei posti di sostegno in Emilia-Romagna è aumentato in misura superiore alle diagnosi di disabilità. Di conseguenza è drasticamente calato negli anni il rapporto alunni certificati/insegnanti di sostegno: nel 2015-16 era del 2,08, nel 2019-20 sarà pari a 1,77 (a seguire, rappresentazione grafica di quanto ora descritto).

Grafico 1 - Raffronto tra aumento posti di sostegno e aumento alunni certificati

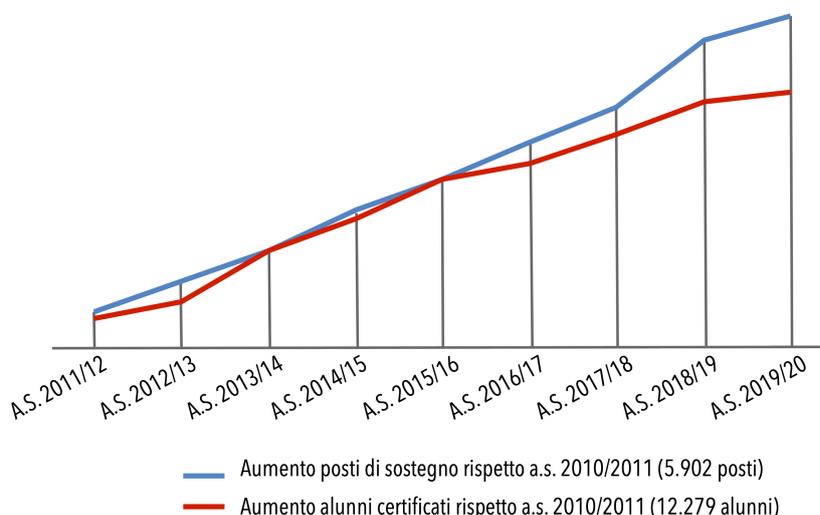
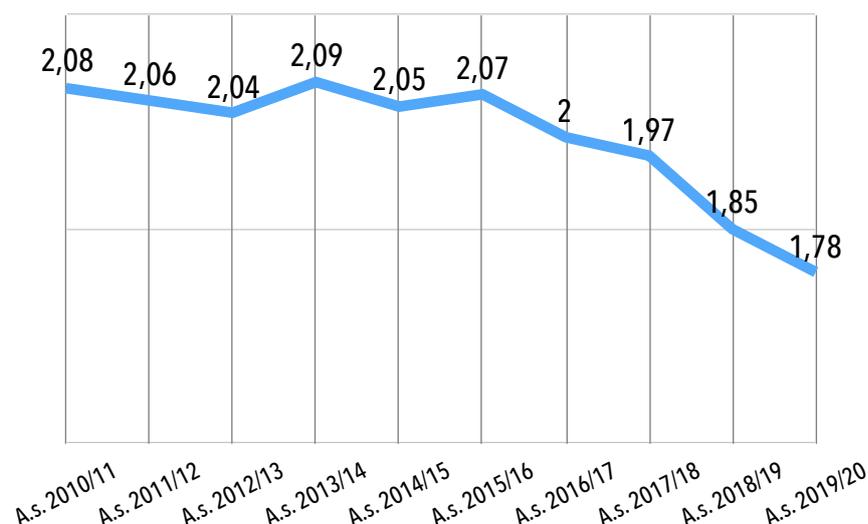


Grafico 2 - Rapporto alunni certificati/totale posti di sostegno



Un ultimo richiamo merita la questione: quali disabilità?

Le diagnosi vengono formulate dalla Sanità adottando l'ICD10 (*International Classification of Diseases*), che è la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS-WHO). Nella fase di elaborazione vengono esplorati i seguenti assi diagnostici:

1. Asse Disturbi psichiatrici
2. Asse Disturbi specifici dello sviluppo
3. Asse Ritardo mentale
4. Asse Sindromi organiche associate
5. Asse Fattori influenzanti lo stato di salute e il ricorso ai servizi sanitari.

È qui il caso di rammentare che dal 1° settembre 2019 Legge 145/2018, art.1 co.1138), in attuazione del D.lvo 13 aprile 2017 n. 66, avente per oggetto "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", successivamente all'accertamento della condizione di disabilità andrà redatto un Profilo di Funzionamento secondo il modello ICF dettato dall'OMS.

Se torniamo al tema della "diagnosi", in attesa del perfezionamento dell'anagrafe degli studenti disabili predisposta dal MIUR - anagrafe che consentirà una fotografia in simultanea e in evoluzione storica delle diagnosi, anche in relazione ai dati a disposizione del Servizio Sanitario Regionale -, assistiamo all'aumento delle patologie comunicative (area "autismo e disturbo pervasivo dello sviluppo"), delle diagnosi di "disturbo del comportamento" e aree affini, dell'ampio panorama di diagnosi legate al ritardo mentale e al *borderline* cognitivo.

Si tratta di disabilità che costituiscono sfide intense per l'insegnamento e che richiedono il rinnovamento degli ambienti di apprendimento, con innovazioni metodologico-didattiche capaci di superare la lezione frontale e di utilizzare le molteplici nuove tecnologie disponibili.

5. Inclusione con le tecnologie... un matrimonio possibile?

A questo punto giungiamo al cuore della questione trattata in questo numero della rivista *on line* "Studi e Documenti". Le tecnologie appartengono al vissuto quotidiano ed è complesso, se non impossibile, immaginare un'esistenza priva di strumenti di facilitazione, dalla ricerca vocale alla guida assistita, al *mapping* per trovare un luogo geografico! In ambito scolastico la sfida consiste nel sostenerne l'utilizzo consapevole, intenzionale e proficuo, per migliorare l'apprendimento degli studenti e coadiuvare i docenti nell'insegnamento.

Le facilitazioni di vita consentite dalle nuove tecnologie sono ancora più significative per persone che hanno difficoltà, siano esse disabili, anziane o con problematiche diverse; si pensi ad esempio a quanto la domotica abbia reso qualitativamente migliore la gestione della propria abitazione da parte di persone non autosufficienti.

Nei contesti scolastici e di studio in generale ciò può significare, a seconda dei casi, una maggiore autonomia nell'impostare il *setting* di lavoro, la possibilità di fruire dell'insegnamento in modo maggiormente attivo, una leva di integrazione e relazione con i compagni e con gli adulti. È dunque strategico l'utilizzo delle nuove tecnologie per fornire soluzioni ai problemi che incontrano le persone con disabilità in ambito scolastico.

Affinché si realizzi quanto sopra indicato, non è condizione sufficiente, seppure necessaria, la dotazione strumentale. È pure imprescindibile disporre di strumenti di accompagnamento e di formazione che consentano una piena armonizzazione

fra il quotidiano agito didattico e la potenza dello strumento tecnologico. Per meglio comprendere, si pensi, ad esempio, allo strumento "Lavagna Interattiva Multimediale" (LIM), ampiamente e massicciamente presente nelle classi dell'Emilia-Romagna. Se la LIM viene usata come tradizionale lavagna in ardesia, senza coinvolgerne nell'utilizzo gli alunni (interattività) e senza saperne sfruttare appieno le componenti di suono, retroazione, proazione, multipagina etc. (multimedialità), nulla cambia in sostanza nell'attività quotidiana della vita della scuola.

Occorre più che mai la stretta interrelazione di competenze differenziate:

- l'approfondita conoscenza di strumenti tecnologici esistenti (anche *freeware*), peraltro in permanente divenire;
- la capacità di integrazione delle tecnologie con le unità di apprendimento predisposte per gli alunni e intenzionalmente progettate dai docenti;
- la declinazione e personalizzazione degli strumenti e del loro utilizzo per ciascun alunno, con particolare riferimento all'utilizzo condiviso dei *device* per evitare l'isolamento digitale ovvero il *digital divide* dell'alunno con disabilità.

Affinché un ambiente didattico possa connotarsi come "inclusivo" è necessario che ogni attività proposta sia pienamente accessibile e fruibile da parte di tutti, compresi ovviamente gli studenti con disabilità. Le tecnologie digitali costituiscono, in tal senso, un fondamentale supporto per l'insegnante. Per questo devono divenire parte ineludibile della "cassetta degli attrezzi" cui ogni docente deve ricorrere per impostare la relazione con l'allievo, per veicolare informazioni e saperi e per mettere in atto una didattica multicanale e multimediale, in grado, cioè, di utilizzare differenti "media" per comunicare il sapere e stimolare differenti canali sensoriali e codici linguistici.

A ben vedere, quanto fin qui accennato non costituisce una novità per la scuola. Già nel 1992 - ai sensi dell'articolo 13, comma 1, lettera b) della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - sono stati definiti come sussidi didattici gli strumenti, le attrezzature tecniche e le altre forme di ausili impiegati nell'ambito delle tecnologie assistive per la didattica inclusiva. I sussidi sono impiegati per finalità di compensazione di *deficit*, come nel caso delle tecnologie per le persone non vedenti, ipovedenti o con disabilità motorie; di sviluppo delle potenzialità individuali, come, ad esempio, nel caso dell'uso di tecnologie a supporto dell'apprendimento delle persone con *deficit* intellettuale; di supporto all'inclusione scolastica e alla piena partecipazione alle attività della classe; di supporto alla comunicazione.

In conclusione, formazione e didattica sono le parole chiave per l'integrazione dell'handicap a scuola, che hanno suggerito la redazione di questo numero monografico di "Studi e Documenti", rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Ci si è qui proposti di approfondire il tema dell'uso

intenzionale e strategico dei sussidi per la didattica degli studenti con disabilità. Il tema viene sviluppato da differenti punti di vista (normativo, didattico, tecnologico e organizzativo) con un orizzonte culturale unitario: il sussidio, infatti, non costituisce un semplice "device", quanto piuttosto un corpo intenzionale e strategico della progettualità didattica. Saremo grati a chi invierà proprie riflessioni, integrazioni, come anche pareri divergenti, su quanto scritto in queste pagine.

Buona lettura e buon "lavoro" scolastico!