

Pietro Lucisano

Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno

Impianto istituzionale e modelli educativi

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 13-14 giugno 2018



ISBN volume 978-88-6760-641-2
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE MAGGIO 2019



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

III.10

**Una ‘traccia’ di modello inclusivo scuola-territorio
L’esperienza del progetto “LabInclusion”
A ‘track’ of inclusive ‘school-territory’ model
The ‘LabInclusion’ project experience**

Loredana Perla

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Laura Sara Agrati

Università telematica ‘Giustino Fortunato’

Elisabetta Scalera

IS ‘De Ruggieri’ Massafra (Ta)

abstract

I paradigmi ecologico-interazionisti ieri (Bronfenbrenner, 1997; Blumer, 1969) e quelli di tipo complesso-adattivi oggi (Sibilio, 2013; Abbona, et al., 2008; Mitchell, 2011) agevolano la rilettura della prospettiva globale e *personalizzata* della differenza (Medeghini, 2013) e di centrare il *quid* delle diverse forme di difficoltà – disabilità, disturbo, disagio – non nel deficit ma nel ‘rapporto’ tra le caratteristiche della persona e dell’ambiente che lo circonda (Perla, 2013).

Modelli di educazione inclusiva di tipo globale, personalizzato e ispirati a paradigmi ecologico-adattivi – nell’assumere il contesto non come mero contenitore ma elemento in interazione nel rapporto uomo-ambiente – consentono, da un lato, di guardare con luce nuova il complesso ‘sistema formativo integrato’ (Frabboni, 1989), noto alla riflessione pedagogica (Guerra, 1991; Trebisacce, 2010), e di offrire, dall’altro, ulteriori piste di approfondimento all’indagine didattica (Moliterani, 2013; Galliani, 2012).

Il contributo, dopo aver fatto cenno ad alcuni dei più recenti modelli inclusivi, in prospettiva ecologica e adattiva (Britnel, Andriati, Wilson, 2009; Immonen, 2017), presenta l’esito della terza tranche di un progetto – ‘LabInclusion’ – finalizzato all’elaborazione di un modello integrato di intervento scuola-territorio.

L’analisi delle in-depth interviews (Boyce e Neale, 2006) ai re-

ferenti dell'inclusione e dell'orientamento – circa l'organizzazione dello Sportello Orientamento per l'incontro della domanda-offerta formativa formale, non-formale e informale del territorio, realizzato nell'A.S. 2016/2017 – offre alla ricerca educativa e didattica spunti utili, in particolare, per la riflessione sulle procedure inclusive di tipo adattivo e sul rapporto 'reticolare' che lega gli attori del territorio-scuole, rete familiare, associazioni ricreative e culturali.

The ecological-interactionist and complex-adaptive paradigms facilitate the reading of the global and personalized perspective on differences and the description of different forms of difficulty - disability, disorder, discomfort – referring not to the deficit but to the relationship between the characteristics of the person and the environment.

Models of inclusive education of a global type, personalized and inspired by ecological-adaptive paradigms – in taking the context not as a mere container but an element in interaction in the relationship between man and environment – allow, on one hand, to look at the complex with new light 'integrated educational system', known to pedagogical reflection, and to offer, on the other, further tracks for in-depth study of teaching.

The contribution, after mentioning some of the most recent inclusive models, in an ecological and adaptive perspective, presents the early outcomes of the third tranche of a project –'LabInclusion' – finalized to the elaboration of an integrated model of school-territory intervention.

The analysis of the in-depth interviews to the school referents for inclusion and orientation, involved in the Orientation Service in the school-years 2016/2017, offers to educational and teaching research some insights about the adaptive-inclusive procedures and the 'reticular' relationship among the actors of the territory (schools, family, recreational and cultural associations).

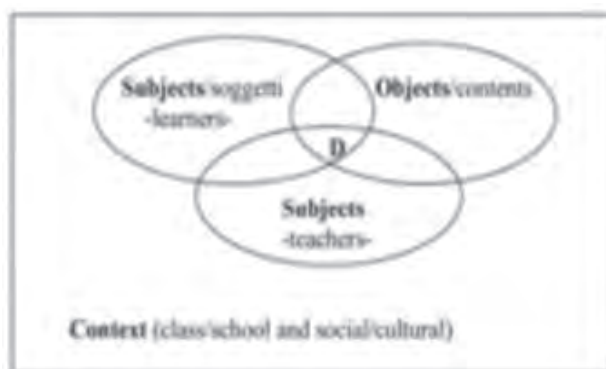
Parole chiave: Complessità adattiva, Organizzazione scolastica, Inclusione scolastica, Orientamento scolastico.

Keywords: Adaptive Complexity, School Organization, School Inclusion, School Orientation

1. Introduzione – modelli di indagine per la scuola-territorio

I paradigmi ecologico-interazionisti ieri (Bronfenbrenner, 1997; Azzali et al., 2013; Blumer, 1969) e quelli di tipo complesso-adattivi oggi (Sibilio, 2013; Abbona, et al., 2008) offrono alla ricerca educativa modellizzazioni utili per rilevare i limiti teoretici – nonché i pericoli etici – di approcci rigidamente scientifici nello studio dei processi di inclusione; confermano la necessità, invece, di assumere una prospettiva globale e *personalizzata* della differenza (Gallelli, 2014; Perla e Agrati, 2018); permettono di individuare il ‘quid’ delle diverse forme di difficoltà – disabilità, disturbo, disagio – non tanto nel deficit rispetto ad uno standard quanto nel ‘rapporto’ tra le caratteristiche della persona e dell’ambiente che lo circonda (Perla, 2013, p.13).

Modelli di educazione inclusiva di tipo globale, personalizzato e ispirati a paradigmi ecologico-adattivi restituiscono, in più, una rappresentazione più articolata del ‘sistema didattico’ (Moliterni, 2013), nel quale il contesto non funge più da neutro contenitore/‘cornice’ o da freddo fattore predittivo degli elementi in interazione – ‘chi’ insegna, ‘chi’ apprende, ‘cosa’ si insegna/apprende (fig. 1, a) – quanto da elemento interattivo ricompreso nella stessa dinamica dei processi (fig. 1, b).



a. Sistema didattico (Moliterni, 2013)



b. Inclusive Planning Process (Britnel et al., 2009)

Fig. 1.

Il contesto – termine puramente ‘analitico’, formale – da mero contenitore diventa ‘ambiente’, ossia elemento in interazione diretta con il ‘sistema’ di insegnamento/apprendimento (Britnel, Andriati, Wilson, 2009; cfr. anche la definizione di Calvani di ‘ambiente di apprendimento’ (in Bonaiuti et al., 2017)¹ fino a condizionare a diversi livelli i soggetti che apprendono (e che insegnano), influenzandone le performance e favorendone o meno la partecipazione (Immonen et al., 2017).

Ma una scuola davvero ispirata a modelli inclusivi di tipo adattivo – dal punto di vista *gestionale e organizzativo* – deve liberarsi prima di tutto del mito efficientista del ‘prodotto’ e del centralismo statale e sposare, invece, l’autonomia del ‘circolo virtuoso’ (Chiosso, 2008, p. 62) reticolare, della responsabilità condivisa, sfruttando al meglio le opportunità offerte dall’alleanza educativa con le famiglie e col territorio. Il quadro normativo dell’autonomia (L. 59/1997; DPR 275/1999) e della nuova *governance* della scuola (DPR 80/2013; L. 107/2015; DD 937/2015) offre gli strumenti potenziali affinché gli istituti scolastici, in coerenza con le finalità generali del sistema di istruzione nazionale, progettino e realizzino interventi educativi e didattici calibrati sulle esigenze dei singoli.

Una scuola che vuol essere davvero ‘inclusiva’ – dal punto di vista *didattico* – dev’essere in particolare disposta ad attuare strategie di progettazione integrata che avvicinino il piano ‘universale’ del design (Mayer & Rose, 2009), il *macro* del sistema, al ‘particolare’, al *micro* dei bisogni personalizzati; deve assicurare – attraverso specifica distribuzione delle funzioni – un’efficace coordinamento di tutte le attività progettuali d’istituto finalizzate a promuovere la

1 Cfr. La definizione di Calvani di ‘ambiente di apprendimento’ (Bonaiuti et al., 2017): ‘concetto costruttivista che indica un complesso di apparati – concettuali, psicologici e sociali (prima ancora che tecnologici e strumentali) – idonei a facilitare il prodursi di processi di apprendimento mediante esperienze autentiche, forme di *problem solving*, attività collaborative con visioni multiprospettiche dell’aspetto studiato’

piena integrazione di ogni alunno (cfr. figura del ‘coordinatore per l’inclusione’ - CM n. 37900/2015; Agrati, 2016) per garantire il coordinamento dei diversi interventi specifici, anche grazie ai dispositivi normativi esistenti come gli ‘accordi di programma’ per l’inclusione (L. 104/1992, art. 12; D.Lgs. 66/2017).

2. L’indagine ‘LabInclusion’. Una ‘traccia’ di modello integrato ‘scuola-territorio’

Il progetto ‘LabInclusion’ – Bando ‘Inclusione e Disabilità’ (DM 663/ 2016 art.1) è finalizzato all’elaborazione di un modello integrato di intervento scuola-territorio e costituito da azioni di raccordo tra i bisogni specifici degli studenti con disabilità, l’adattamento dei profili in uscita degli indirizzi di studio (nello specifico degli Istituti professionali e dei Licei artistici) e l’incontro con l’offerta formativa non-formale e informale del territorio attraverso il servizio di orientamento offerto dalla scuola capofila, l’IC Vico-De Carolis, sede del CTS di Taranto².

Nella prima fase del progetto 57 insegnanti³ e 11 operatori (8 del Centro Territoriale di Supporto e 3 psicologi dell’orientamento in contratto) sono stati coinvolti in un duplice percorso formativo a due livelli:

- a) riflessione sul costrutto di ‘Qualità della vita’ (Schalock, 2010; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016) ed elaborazione congiunta di strumenti di valutazione e certificazione delle competenze degli allievi – ‘Bilancio delle competenze dell’allievo disabile’;
- 2 Il progetto è frutto della partnership tra il Centro Territoriale di Supporto (CTS), la Scuola Polo per la disabilità, il Centro Servizi per il Volontariato (CSV) della provincia di Taranto e il Dipartimento For.Psi.Com. dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- 3 Prevalentemente insegnanti esperti con incarichi di funzione strumentale dell’inclusione e dell’orientamento.

- b) riflessione sui processi scolastici e territoriali di inclusione e differenziazione scolastica (cfr. RAV, 3.3.) ed analisi comparativa dei principali strumenti di valutazione della qualità dell'inclusività sistemica: Index for Inclusion (Both & Ainscow, 2009; Dovigo, 2014; Demo, 2016) e Indicatori dell'European Agency for Development in Special Needs Education (Kyriazopoulou & Weber, 2009).

Nella seconda fase del progetto è stato realizzato lo sportello di orientamento che ha svolto azioni come:

la redazione del *Bilancio delle competenze* per l'alunno disabile, da parte dei docenti coordinatori di classe, dei referenti per l'inclusione e per l'orientamento;

il raccordo tra le richieste delle famiglie con studenti disabili – 2 con autismo; 3, ritardo mentale; 1, sindrome di down; 1, minorazione dell'udito e disturbo generalizzato dello sviluppo – e l'offerta formativa nonché i servizi di intervento del territorio (associazioni, cooperative, imprese sociali ecc. - coordinate dal Centro Servizi per il Volontariato), da parte dei membri dei GLI di Istituto, degli operatori del CTS e degli psicologi.

2.1 *Contesto e popolazione*

Il distretto scolastico di Taranto comprende circa 607.065 studenti, in 658 scuole (MIUR, 2017), dei quali – stando al dato nazionale (3% nella scuola primaria e 4% nella scuola secondaria di I grado⁴) – 21.248 presentano disabilità certificate. Non esiste, inoltre, una stima ufficiale del numero dei quadri intermedi (funzioni strumentali, referenti per l'inclusione, per l'orientamento per il PTOF) che si occupano direttamente o tangenzialmente di inclu-

4 Manca la stima statistica della scuola secondaria di II grado (cfr. ISTAT, Statistiche Report – 2019) riferita all'A.S. 2016-2018.

sione e orientamento, ma considerando il decreto regionale n. 2334 del 28/12/2017 che riduce il 30% del numero dei dirigenti scolastici e del personale e ipotizzando circa 4 figure-quadro per ciascuna scuola, è possibile ipotizzare che nel territorio considerato ci siano circa n. 1840 quadri intermedi. Pertanto i 57 docenti coinvolti nell'indagine rappresentano circa il 3% della popolazione.

2.2 Metodologia

La ricerca-formazione svolta nell'ambito del progetto, sulla base di un disegno *mixed-method* (Cresswell, 2014)⁵, ha realizzando l'analisi incrociata di oggetti differenti di indagine ossia le 'credenze' e le 'pratiche' inclusive dei docenti e degli operatori coinvolti - nella formazione prima e nella realizzazione poi - nel servizio di orientamento per gli studenti con disabilità e per le loro famiglie.

I dati sono stati raccolti attraverso tre modalità:

- questionario 'open ended' (Siniscalco & Auriat, 2005) sulle credenze circa le aree di professionalità delle figure del 'middle management' dell'inclusione e dell'orientamento (cfr. Nota MIUR del 19 novembre 2015 e Dir. N. 487/1997; Agrati, 2015; Perla e Agrati, 2018);
- analisi documentale (Bowen, 2009) dei dispositivi di valutazione della qualità inclusiva della scuola (es. domini/indicatori del Bilancio della Qualità della vita - Schalock, 2010; Lombardi, 2012);
- interviste in profondità (Boyce & Neale, 2006) ai testimoni privilegiati (docenti con incarichi di coordinamento, docenti

5 Il ricorso dal metodo misto a triangolazione convergente (Ponce, 2014) è dovuto alla necessità di ottenere un preliminare quadro descrittivo del processo di inclusione territoriale sul quale la letteratura, tanto nazionale quanto internazionale, offre una descrizione ridotta (Medeghini, 2013; Soresi, 2016).

esperti) sulle procedure ed esperienze di intervento inclusivo (Shaked & Schechter, 2014, 2016) utili all'implementazione del servizio di orientamento scolastico.

L'analisi ricorsiva dei dati andrà alla ricerca di possibili costanti procedurali, 'strutture invariante essenziali' (Mortari, 2003), sintesi tra il dichiarato e l'agito, tra le procedure appunto descritte e quelle messe in atto, potenzialmente presenti 'innanzitutto e perlopiù' in analoghi interventi di scuola inclusiva, specificamente riguardanti il raccordo con la rete familiare, le risorse associative, ricreative e culturali del territorio.

2.3 *Analisi e risultati delle interviste in profondità*

L'intervista in profondità⁶ ha inteso accedere alla conoscenza 'esperta' - esplicitata dai docenti referenti del sostegno e dell'orientamento – e contribuire alla costruzione di un possibile contesto di significazione relativo alle procedure di intervento inclusivo e utile alla sintesi di altri dati (es. analisi del questionario iniziale e finale e l'analisi documentale).

Le sedute delle interviste sono state registrate e trascritte in materiale testuale sottoposto ad analisi tramite software atlas.ti e procedura *grounded* (Glaser & Strauss, 2009; Tarozzi, 2008) con emersione delle categorie per via induttiva.

L'intervista in profondità fornisce informazioni molto dettagliate sulle procedure di organizzazione inclusiva (Oldham & Radford, 2011), sebbene nella forma delle ricostruzioni sogget-

6 Gli stimoli avviativi sono stati del tipo 'Descriva le azioni tipiche del referente per l'inclusione/orientamento. Descriva quelle realizzate per il servizio di orientamento'; le domande descrittive, invece, 'Quali attività svolge? / Con chi si interfaccia? / Con quanta frequenza?'; le domande riflessive, invece, 'Cosa pensa delle attività? / Che significato ha per lei quanto ha descritto?'; le domande trasformate, 'In cosa vede un cambiamento? / Cosa modificherebbe di quanto descritto?'.

tive, legate, quindi, al background esperienziale e al contesto formativo in cui sono state prodotte. La dimensione campionaria (5 esperti) non permette alcun tipo di generalizzazione, tuttavia – come è possibile evincere dalla tabella di sintesi (Tab. 1) – le interviste hanno restituito ‘classi’ di procedure e fatto emergere tipologie di attori del processo simili che permettono di assumere i risultati con una relativa valenza.

	Attori: *ordinamento per frequenza	Procedure *ordinamento per contiguità	Esempio di stringhe testuali
Esperto 1	Famiglie + studenti, scuola, asso- ciazioni (CSV)	Richiesta / analisi-ela- borazione / risposta / comunicazione o ri- elaborazione / scelta	‘Però anche la famiglia deve essere messa nelle condizioni di sapere cosa effettivamente offre il territorio e provare ad adattare le sue necessità
Esperto 2	Scuola, fami- glia, studenti, associazioni	Informazione / richie- sta / analisi-elabora- zione / risposta / co- municazione o riela- borazione / scelta	‘Il più delle volte è la scuola che deve far conoscere questi servizi alle famiglie che non sempre sono a conoscenza delle cose’
Esperto 3	Famiglie, stu- denti, scuola, associazioni	Richiesta / analisi-ela- borazione / risposta / comunicazione / scelta	‘solo dopo che l’incontro da domanda e offerta è avvenu- to, allora la famiglia si sente fiduciosa e contatta l’associa- zione’
Esperto 4	Famiglie + studenti, scuola, asso- ciazioni (CSV/altro)	Richiesta / analisi-ela- borazione / risposta / comunicazione o ri- elaborazione / scelta	‘é necessario che la comuni- cazione delle attività utili sia data dalla scuola che ha un rapporto fiduciario con la fa- miglia’
Esperto 5	Scuola, fami- glia, studenti, associazioni	Informazione / richie- sta / analisi-elabora- zione / risposta / co- municazione o riela- borazione / scelta	‘la scuola fa da mediatore per- ché se (le offerte dei servizi) non sono come esattamente ci si aspetta, le sa abbinare proprio perché conosce bene la famiglia’

Tab. 1 - Sintesi delle categorie emerse dell’analisi testuale per via grounded

Per ragioni di sintesi ci limitiamo a mostrare e commentare la sintesi delle procedure di organizzazione, emersa tramite l'incrocio dall'analisi *grounded* e i dati elaborati col software free Visual Studio IDE, 2013 della Microsoft.

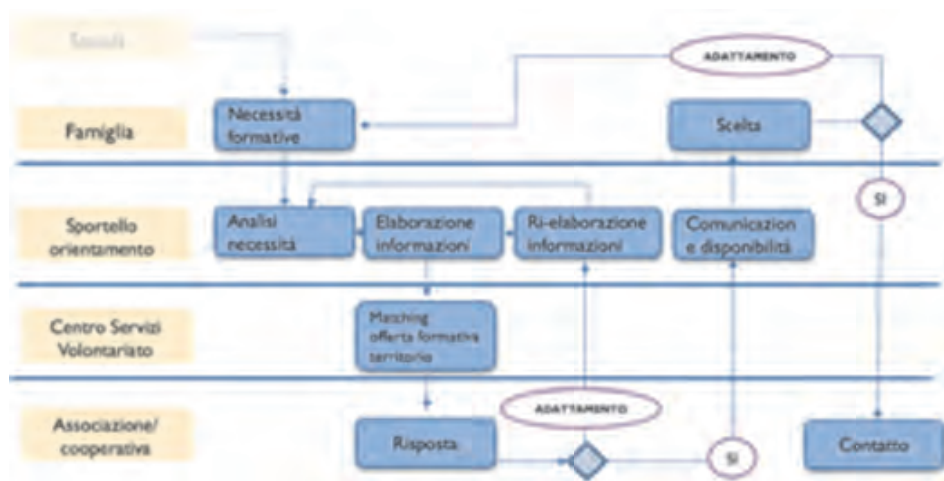


Fig. 4 – Sintesi del processo di orientamento presso lo sportello

Si evidenzia il lavoro sincrono di 4 attori: la famiglia, lo sportello orientamento (al quale, lo ricordiamo, afferiscono i docenti formati della scuola, gli operatori del CTS e gli psicologi dell'orientamento), il CSV e le associazioni/cooperative.

La famiglia si profila come l'elemento che di fatto attiva il processo esponendo le proprie necessità al servizio di orientamento della Scuola/CTS e che ne determina l'esito decidendo di accettare la risposta avanzata o di adattare la propria stessa richiesta in ragione della risposta ottenuta. Non va dimenticato, in realtà, il ruolo di 'attivatore' svolto dalla scuola nei confronti delle richieste famiglia – cfr. stringa testuale dell'Esperto 3.

La Scuola/CTS – tramite il servizio orientamento - realizza di fatto le azioni più numerose: analisi delle necessità della famiglia, elaborazione delle stesse da trasmettere al CSV, rielaborazione delle disponibilità da parte dell'associazione/cooperativa nella forma adattata, comunicazione alla famiglia delle disponibilità non in forma adattata. Assume il prezioso ruolo di 'mediatore' –

come affermano gli esperti 3 e 5 – nei confronti della famiglia con la quale ha stabilito un rapporto di fiducia.

L'adattamento delle procedure, tuttavia, viene realizzato dalle associazioni/cooperative che ricevono le richieste della famiglia in forma doppiamente mediata – dallo sportello orientamento e dal CSV – e sono capaci di attivare due tipologie di risposta: a. una, appunto, adattabile in ragione delle richieste e, a sua volta, ulteriormente ri-elaborata presso lo sportello; b. una risposta rispondente alla richiesta da comunicare allo sportello che a sua volta la comunicherà alla famiglia per la scelta eventuale.

Si evince un lavoro coordinato in cui ciascun attore svolge un compito preciso senza sovrapposizione di funzioni.

Come già esposto, il ruolo del servizio di orientamento è centrale poiché funge da collettore delle necessità familiari e da mediatore delle stesse presso gli erogatori del servizio. Tale funzione è favorita dalla fiducia che la famiglia accorda alla scuola ospitante il servizio – i quali docenti afferiscono al servizio stesso facendone percepire l'organicità rispetto all'offerta formativa. Il servizio di orientamento svolto dalla scuola e dagli operatori non si limita alla semplice informazione sulle risposte che il territorio può offrire alle necessità della famiglia ma si attiva nell'analisi delle stesse e dell'adeguata canalizzazione verso le associazioni (anche grazie al lavoro di abbinamento svolto dal CSV).

Altro aspetto da rimarcare è il rapporto prima mediato e poi diretto che la famiglia stabilisce con le associazioni del territorio: mediato dal servizio di orientamento e dal CSV nella fase di accoglienza/analisi/abbinamento delle richieste; diretto nel momento in cui la richiesta ha trovato la risposta adeguata. La famiglia viene di fatto accompagnata nel comprendere le sue vere necessità ma viene lasciata libera di decidere l'adeguatezza dell'offerta ai suoi desiderata.

3. Conclusioni

L'analisi delle interviste in profondità fa emergere il duplice ruolo di mediazione che assolve la scuola tramite il servizio di orientamento: nei confronti della famiglia e del territorio.

Tale funzione orientativa può essere realizzata sulla base di un rapporto fiduciario con la famiglia e collaborativo nei confronti degli altri attori del territorio – le associazioni, le cooperative.

Il presupposto, però, è la presenza di una rete di attori fatta di conoscenze reciproche, di rispetto delle proprie specifiche funzioni, di disponibilità all'adattamento dell'offerta in ragione delle necessità effettive e dell'ascolto dei suggerimenti degli altri.

Il recente dl n.66/2017, come noto, conferma di fatto un tipo di management scolastico reticolare e territoriale dell'inclusione: richiamando, non a caso, la funzione orientativa della scuola, postula la necessità di offrire maggiori forme di raccordo tra i diversi attori del processo che si esplicano in:

- criteri generali per la 'realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche' degli studenti;
- un collegamento diretto tra Profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato attraverso la definizione delle competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica;
- un rinnovato ruolo del GLIR (Gruppo di lavoro interistituzionale regionale) con compiti di consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro.

L'orientamento scolastico e lavorativo è un'occasione di apertura dello studente al mondo che lo circonda, un esercizio di alleanza col territorio da parte della scuola, una possibilità da parte del territorio di mettersi al servizio – non appena 'solidaristico' ma operativo – con il mondo della scuola, con i 'futuri' cittadini. In quanto funzione stabile.

L'esperienza progettuale 'LabInclusion' sta dimostrando che l'orientamento scolastico potrebbe diventare palestra di inclusione effettiva di ogni studente a condizione che il suo servizio rientri nel tessuto connettivo stesso dell'organizzazione scolastica (es. nel raccordo con la funzione dell'inclusione, nella rielaborazione di profili formativi in uscita) e venga svolto in stretta collaborazione con gli altri attori, le altre *skills* del territorio (es. nella condivisone delle procedure tra docenti e operatori dello sportello per l'orientamento). Potrebbe, inoltre, offrire spunti di riflessione non solo per una rilettura del costruito di 'sistema formativo integrato' (Frabboni, 1989; Trebisacce, 2010), in chiave sistemica, ma soprattutto per un'elaborazione ulteriore del 'contesto', elemento-chiave del 'sistema didattico' (Moliterni, 2013), soprattutto nella distinzione tra *setting*, 'ambienti di/ per l'apprendimento' (Galliani, 2012) e territorio.

Nell'attuale scenario complesso – di estrema pluralità dell'offerta formativa e di altrettanta difficoltà di accesso alle possibilità formative e lavorativa⁷ – la scuola potrebbe assumere il ruolo di *catalizzatore* attrattivo e propulsivo delle risorse formative del territorio, di *mediatore* tra i bisogni effettivi dei singoli ed le offerte formative-lavorative dell'ambiente di riferimento e, in questo, di *garante* della crescita in umanità delle persone (studenti, *in primis*, ma anche delle famiglie) che ad essa si rivolgono.

7 La provincia di Taranto vede il costante decremento della popolazione residente e un saldo negativo del movimento naturale della popolazione (ISTAT, 2016), non manca tuttavia di offrire best-practices efficaci e strutture potenziali di intervento esportabili in forma adattata.

Riferimenti bibliografici

- Abbona, F., Del Re, G., & Monaco, G. (2008). *Complessità dinamica dei processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Agrati, L.S. (2016). La competenza metodologico-didattica del Coordinatore per l'inclusione. Un esempio di UDA 'inclusiva'. In A. Bellino (ed.), *Il Coordinatore per l'inclusione. Indicazioni operative per dirigenti e docenti* (pp. 133-150). Barletta: Cafagna.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: a guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Waretown (Ma): Parthfinder International.
- Britnell, J., Andriati, R., & Wilson L. (2009). *Learning Space Design with an Inclusive Planning Process Promotes User Engagement*. In Educause Review - <https://er.educause.edu/articles/2009/12/learning-space-design-with-an-inclusive-planning-process-promotes-user-engagement>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Chiosso, G. (2008). Educazione, scuola a complessità. In F. Abbona, G. Del Re, G. Monaco, *Complessità dinamica dei processi educativi* (pp. 48-71). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L, Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cresswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Dovigo, F. (2014) (ed.). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (1989). *Il Sistema formativo integrato*. Teramo: EIT.
- Gallelli, R. (2016). Il sapere (educativo) delle "differenze". In AA.VV. Perla L., Riva M. G. (eds.), *L'agire educativo* (pp. 145-169). Brescia: La Scuola.

- Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In P. Limone (Ed.), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Glaser, B. & Straus A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*, tr. it., Roma: Armando.
- Immonen, D. (2017). Understanding action and adventure sports participation. an ecological dynamics perspective. *Sports Medicine*, 3: 18. DOI 10.1186/s40798-017- 0084-1.
- Kyriazopoulou, M., Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Medeghini, R, D'Alessio, S., & Marra, A. et al. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Mitchell, M. (2011). *Complexity. A guided tour*. Oxford: Oxford University Press.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Oldham, J. & Radford, J. (2011). Secondary SENCo: a universal or specialist role? *British Journal of Special Education*, 38(3), 126-134.
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ponce O. & Pagan-Maldonado (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1, 1, 111-135 ISSN 2373-5929
- Rose, D. H., & Meyer, A. (eds.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Schalock, R.L., & Verdugo Alonso M.A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC.: American Association on Mental Retardation.
- Seltman, H.J. (2015). Experimental Design and Analysis. *Mixed analysis*.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2014). Systems School Leadership: Exploring an emerging construct. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 792-811.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(8), 292-131.
- Sibilio, M. (2012). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.

Sessione 3

- Siniscalco, M.T., & Auriat N. (2005). *Questionnaire design*. UNESCO - International Institute for Educational Planning.
- Soresi, S. (2016).. *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il Mulino.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Trebisacce, G. (2010). Il Sistema formativo integrato. In F. Frabboni, *Studi sulla formazione*, 2, pp. 51-56.