



Il rischio di dispersione scolastica degli alunni appartenenti all'area dei BES e la strategia inclusiva del metodo Feuerstein.

Un'esperienza nella scuola secondaria superiore

The risk of “school dropout” of the students classified in the Special Needs Education area and the inclusive strategy of the Feuerstein method. One experience in the upper secondary school

Paolo De Leo

I.I.S. “Gregorio da Catino”, Poggio Mirteto (RI).
consulentepedagoga@gmail.com

ABSTRACT

In the European context, schools have the task to offer teaching not only dedicated to the transmission of disciplinary knowledge, but also oriented to the integral formation of the person, in the dimension of the “Lifelong learning”. In this perspective are also included students classified in the Special Needs Education area, which more than others are at risk of ‘school dropout’. The pedagogy of mediation and the Feuerstein method are an asset to the school to promote teaching and educational action in the direction of inclusiveness and extended training for life. Many schools have started some paths based on this methodology to counter concretely the “scourge” of early school dropout.

Le istituzioni scolastiche, nel contesto europeo, hanno il compito di offrire delle proposte formative non esclusivamente dedicate alla trasmissione dei saperi disciplinari, ma orientate alla formazione integrale della persona, indirizzandosi nella dimensione della “Lifelong learning”. Tale prospettiva appartiene anche agli studenti inquadrati nella area dei BES, che più di altri sono a rischio di ‘dispersione scolastica’. La pedagogia della mediazione e il metodo Feuerstein sono una risorsa per la scuola per promuovere un’azione didattica ed educativa nella direzione dell’inclusività e della formazione estesa per tutta la vita. Molti istituti scolastici hanno avviato percorsi basati su tale metodologia per contrastare concretamente la “piaga” della dispersione scolastica.

KEYWORDS

Pedagogy of mediation, BES, Adolescence, School dropout, Lifelong learning.

Pedagogia della mediazione, BES, Adolescenza, Dispersione scolastica, Apprendimento permanente.

Introduzione

Le istituzioni scolastiche nel contesto europeo hanno il compito di offrire delle proposte formative, non esclusivamente dedicate alla trasmissione di saperi disciplinari, ma orientate alla formazione integrale della persona umana indirizzandosi verso l'ottica della "Lifelong learning". La comunità europea ha indicato quali siano le competenze chiave necessarie per formare persone ben disposte ad accogliere tale prospettiva, fra le quali viene sottolineata la valenza della competenza "Imparare ad imparare".

«Imparare ad imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo...comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace»¹. L'offerta scolastica dovrà quindi essere strutturata al fine di sostenere la motivazione all'apprendimento degli alunni, dotandoli di strumenti necessari al loro successo formativo. Per fare ciò la Comunità Europea raccomanda la formazione del personale docente ed educativo affinché acquisiscano le competenze necessarie ad organizzare pratiche didattiche integrative ai curricula. Attività che sappiano sviluppare le competenze non formali ed informali in complementarietà con quelle formali. Una modalità di fare scuola pronta per promuovere l'apprendimento permanente e altresì frenare il suo più grande ostacolo: la dispersione scolastica.

Fra le forme pratiche per trasmettere agli studenti le competenze formali, non formali ed informali vi è l'organizzazione di alcune attività integrative. Il luogo preposto ad accoglierle è di norma un'aula apposita chiamata generalmente "laboratorio". Le attività di laboratorio, in questa prospettiva, possono risultare uno strumento ideale per arginare il fenomeno della dispersione scolastica.

Alcuni autori vedono nella «dittatura della lezione» (Frabboni, Baldacci, 2004, 15) la causa principale dell'abbandono scolastico, affermando che la diffusa esclusività di questa metodologia didattica ha avuto molti esiti negativi. «Il primo è stato quello di enfatizzare i saperi riproduttivi dei singoli insegnamenti, il secondo esito negativo è stato quello di sottrarre agli allievi la possibilità di disporre di più rotatorie comunicative, di più mediatori didattici» (Frabboni et al., 2004, 15). Una didattica meno frontale e più laboratoriale garantirebbe innanzitutto la produzione di percorsi formativi più personalizzati, ovvero dei percorsi più attenti alle «modalità di comprensione, interpretazione, di analisi-sintesi e di intuizione-invenzione del singolo allievo» (Frabboni et al., 2004, 15). Permetterebbe inoltre di sfruttare positivamente, al fine dell'apprendimento, la dimensione socio-affettiva che è notevolmente stimolata durante questo tipo di attività.

Il laboratorio è quindi il luogo in cui possono essere trasmesse le competenze formali, non formali ed informali in una piena ottica di complementarietà, nel rispetto delle risorse di ognuno e in un ambiente ideale per favorire una dimensione socio-affettiva favorevole all'apprendimento. Nel laboratorio si fa ricerca, esperienza pratica, si acquisiscono termini tecnici, si lavora in gruppo, ci si relaziona con i pari, ci si scambia nozioni e competenze e l'insegnante è un mediatore di saperi.

1 Gazzetta ufficiale dell'unione europea, 30 dicembre 2006, L. 394/10-18.

Favorire queste forme d'insegnamento è necessario per far nascere nei giovani la motivazione per non abbandonare gli studi. Gli alunni devono sentire la scuola un ambiente proprio, che li faccia sentire accolti e che gli dia la possibilità di esprimersi autonomamente.

Tale prospettiva acquista il carattere di urgenza di fronte alla tematica degli alunni inquadrati nell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Con la "famosa" circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) è stata affermata la necessità di promuovere, a favore degli alunni appartenenti all'area dei BES, dei percorsi didattici ed educativi efficaci orientati a sostenere la competenza "Imparare ad imparare". Tali alunni, continuativamente o per periodi limitati, presentano delle difficoltà d'apprendimento o un non sufficiente grado di sviluppo delle competenze sociali e relazionali. Per questo, il ministero ha espresso il desiderio che nelle singole scuole fosse attivata una specifica azione pedagogica e didattica per favorire la loro inclusione scolastica, elaborando percorsi concreti da definire nel Piano Annuale per l'Inclusività (PAI). L'importanza di tali azioni è data dalle possibili gravi conseguenze, che ci sarebbero con l'assenza di presa in carico di tali situazioni, fra cui la precoce fuoriuscita dal sistema scolastico. In particolare, tale circostanza si verifica durante il periodo della scuola secondaria superiore, in cui vi è un sensibile aumento della richiesta didattica e della complessità delle relazioni.

Come già affermato, la dispersione scolastica e l'abbandono scolastico sono fra i primi impedimenti contro la prospettiva della formazione estesa a tutta la vita.

Nel secondo ciclo del nostro ordinamento scolastico, il rischio di interrompere il percorso formativo degli studenti con difficoltà afferenti all'area dei BES è molto alto. In questo contesto si colloca la mia esperienza professionale come applicatore del Metodo Feuerstein. Da diversi anni infatti lavoro in contesti scolastici, fra cui l'Istituto d'Istruzione Superiore (IIS) "Statista Aldo Moro" di Passo Corese (RI) dove vi sono tre indirizzi di studio (Marketing, Elettronica e Agraria). In questa scuola, ho realizzato delle attività educative per alunni appartenenti all'area dei BES, partendo dai principi della metodologia Feuerstein, ottenendo risultati positivi, fra cui il non abbandono scolastico dei partecipanti alle attività.

1. Motivazione

All'origine di tale proposta d'intervento vi è stato il desiderio di offrire un servizio attento alle tante situazioni speciali, in particolare, a quelle inquadrabili nell'area dei BES presenti nell'istituto. Tale scuola sorge a Passo Corese (RI), località molto importante come snodo stradale vicino Roma, ma che fatica a sviluppare una propria identità sociale come comunità cittadina. Le persone vivono per lo più in zone rurali o in piccolissimi centri urbani con difficoltà di collegamento, in particolare tramite i mezzi pubblici. Tale situazione, costituisce un importante ostacolo alla costruzione di reti sociali valide e positive, soprattutto per gli adolescenti.

In questa scuola si assiste ad una grande "emorragia" di alunni che raggiunta l'età dell'obbligo formativo abbandonano il sistema scolastico. Fra questi vi sono molti che possono essere inquadrati nell'area dei BES, ragazzi che, a causa della loro situazione di svantaggio socio-culturale o a causa di difficoltà di apprendimento, non trovano nella scuola un luogo accogliente ed inclusivo delle loro specificità.

2. Posizione del problema

La già citata circolare ministeriale, a riguardo dell'area dei BES, ha avuto il merito di indicare che tale problematica deve essere affrontata con strumenti pedagogici attraverso una attenta programmazione didattica e coinvolgendo tutti i docenti della classe. Nonostante ciò, spesso si assiste, specialmente nelle scuole secondarie superiori, all'adozione delle semplici pratiche dispensative e compensative, rispetto alle più impegnative pratiche di progettazione didattico-educative calibrate sui livelli minimi necessari al completamento degli studi. In questa ottica, credo sia importante segnalare quali siano le metodologie e le buone prassi educative che sono state avviate nei contesti scolastici, al fine di promuovere percorsi pedagogici attenti alle peculiarità degli alunni inquadabili nell'area dei BES.

Nell'istituto scolastico indicato per farsi che gli insegnanti non cadessero nella "trappola" dispensativa e compensativa, in accordo con la funzione strumentale, responsabile degli insegnanti di sostegno, ho proposto un laboratorio basato sulla pedagogia della mediazione del metodo Feuerstein. Tale attività è stata dapprima orientata esclusivamente a favore degli alunni con disabilità, successivamente invece è stata aperta a tutti gli alunni in particolare a quelli appartenenti all'area dei BES. La partecipazione avveniva su indicazione del consiglio di classe e dopo l'autorizzazione delle famiglie. Le attività sono state formulate seguendo i principi fondamentali della metodologia Feuerstein: la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (MCS) e l'Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM), che trovano la loro elaborazione pratica nel Programma di Arricchimento Strumentale (PAS).

La teoria della MCS definisce l'intelligenza come la propensione di ogni organismo a modificare la propria struttura cognitiva in risposta a nuovi stimoli, sia di origine interna che esterna. «La modificabilità è applicabile nonostante la presenza di gravi ostacoli nell'individuo stesso, o nelle sue condizioni di vita» (Feuerstein, Rand, Rynders, 2011, 22).

Questa teoria esprime che ogni persona, a partire da qualsiasi condizione o età, può iniziare un percorso di crescita e sviluppo del suo potenziale cognitivo. La visione su ogni uomo, in questa ottica, supera qualsiasi riduzionismo fondato sulla fissità dell'intelligenza. Il comportamento di ogni uomo è quindi strutturalmente modificabile se sottoposto ad una serie di stimoli per un periodo determinato.

L'EAM «è il meccanismo primario per il raggiungimento della MCS e il processo attraverso il quale avviene un'efficace modificazione dell'apprendimento umano» (Feuerstein, Feuerstein, Falik, Rand, 2008, 97). È riferita a come gli stimoli presenti in una situazione vengono selezionati, filtrati o modificati dall'azione di un mediatore. «Attraverso questo processo, chi apprende acquisisce modelli comportamentali, consapevolezza e strategie che a loro volta diventano importanti componenti della sua capacità di modificarsi a seguito di ulteriori esposizioni dirette agli stimoli. In questo modo vengono acquisiti set di apprendimenti e di strategie che hanno il potenziale di generalizzarsi a nuove e successive esposizioni agli stimoli esterni» (Feuerstein et al., 2008, 110). Attraverso l'uso dell'EAM viene data la possibilità al soggetto di rappresentare mentalmente l'oggetto, anche in momenti differenti dalla situazione d'apprendimento. Se l'EAM viene realizzata quantitativamente e qualitativamente, produrrà e svilupperà notevoli funzioni cognitive necessarie a garantire nel soggetto la formazione di abilità di auto apprendimento.

La pratica del metodo avviene attraverso l'applicazione delle schede del PAS, che sono state elaborate per rispondere agli speciali bisogni educativi di alcuni

soggetti, in cui si riscontra un basso livello di funzionamento cognitivo. Tale attività è suddivisa in varie unità rivolte ognuna al rinforzo di particolari funzioni cognitive. Ogni scheda è finalizzata a raggiungere alcuni specifici obiettivi nella persona a cui viene proposta. Feuerstein afferma: «Lo scopo fondamentale dell'Arricchimento Strumentale è accrescere la capacità dell'essere umano di modificarsi attraverso l'esposizione diretta agli stimoli e all'esperienza fornita dagli incontri con gli eventi della vita e con le opportunità formali e informali di apprendimento» (Feuerstein et al., 2008, 235).

3. Quadro metodologico

Negli anni scorsi nell'istituto indicato il metodo Feuerstein era conosciuto da un piccolo numero di docenti, principalmente appartenenti all'area del sostegno. Avendo l'intenzione di proporre questa metodologia agli studenti con disabilità dell'istituto, mi sono impegnato a proporla a tutti i professori, attraverso brevi schede di presentazione. La promozione è stata incentrata nel mostrare il suo risvolto pratico e la sua utilità rispetto gli obiettivi prefissati dalle programmazioni dei diversi docenti. Ottenendo negli anni la fiducia dei consigli di classe, in collaborazione con la responsabile degli insegnanti di sostegno, ho proposto nell'anno 2013/2014 un progetto più ampio di applicazione del Metodo Feuerstein, nella forma di laboratorio denominato "Imparare ad imparare". Tale attività è stata destinata ad un gruppo di alunni appartenenti a diverse sezioni, ma tutti inquadrabili nell'area dei BES.

Il percorso è stato organizzato sulla base di due incontri settimanali di un'ora ciascuno, per un totale di 50 ore annuali. Hanno partecipato cinque studenti, quattro maschi e una femmina, di diverse età e indirizzo di studio. Gli alunni partecipanti avevano situazioni fra loro molto differenti come disturbo borderline di personalità, disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-culturale.

L'attività è stata organizzata in un'aula totalmente dedicata messa a disposizione dall'istituto, a cui i ragazzi giungevano autonomamente. I ragazzi sono stati disposti con i banchi a ferro di cavallo per aumentare l'energia di gruppo e per differenziare l'attività del laboratorio dalle lezioni ricevute in classe.

In tutti gli incontri, prima dell'applicazione delle schede parte del tempo era dedicato alla interazione con i ragazzi rispetto al loro vissuto fra un incontro e l'altro, ponendo l'accento maggiormente sulle esperienze collegabili con il lavoro svolto con il PAS.

Le schede PAS proposte sono state: Organizzazione di punti, Confronti, Immagini. Ai ragazzi è stato chiesto solamente di portare matita e gomma da cancellare, mentre le schede completate erano di volta in volta conservate in un armadietto dell'aula.

4. Risultati attesi o ottenuti

Come descritto, il laboratorio è stato organizzato a favore degli alunni appartenenti all'area dei BES, che sono tra quelli più a rischio di dispersione, essendo più esposti agli insuccessi scolastici. Per questo motivo, l'obiettivo principale del laboratorio è stato l'aumento della motivazione allo studio da parte degli studenti, attraverso una maggiore comprensione delle proprie potenzialità di apprendimento. Per raggiungere tale obiettivo, ho voluto offrire loro un'esperienza di ap-

prendimento piacevole e al contempo stimolante, per coinvolgerli e promuovere fattivamente le loro potenzialità e risorse.

Gli obbiettivi educativi maggiormente attesi sono stati:

- Aumento della motivazione allo studio;
- Aumento della capacità di gestione delle proprie emozioni;
- Aumento della partecipazione attiva e positiva alla vita scolastica.

Lo strumento del PAS che maggiormente ho usato e che ha portato a notevoli risvolti positivi, è stato "Organizzazione di Punti" (OP) di cui gli alunni hanno completato 9 schede (1,1A,1B,E-1,2,E-2,3,E-3,4). Lavorare con OP è stato per loro di notevole importanza a livello cognitivo ed estremamente piacevole a livello affettivo/motivazionale. Infatti, nonostante abbiano sempre finito le lezioni molto stanchi, a causa della forte stimolazione cognitiva di questo strumento, hanno sempre mostrato segnali di preferenza per esso.

L'applicazione del PAS, ha prodotto una significativa stimolazione delle funzioni cognitive nei soggetti. In particolare, ho potuto osservare come i ragazzi fossero "costretti", grazie alle schede e all'attività del mediatore, a doversi porre, scheda dopo scheda, davanti a propri stili cognitivi. Ogni volta che iniziavano una scheda si avvicinavano ad essa secondo le modalità di ragionamento o di esecuzione del compito che avevano imparato fino a quel momento. La mia azione di mediatore si è incentrata nell'aiutarli a comprendere, attraverso riflessioni di carattere metacognitivo sugli spunti offerti dalle schede, la valenza o meno della loro modalità di approccio al compito. Attraverso la riflessione sulle loro risorse e sugli errori, abbiamo cercato di trovare insieme dei metodi di esecuzione del compito funzionali per le schede e per altre situazioni assimilabili. La risposta dei ragazzi è stata nel primo periodo molto evidente, raggiungendo poi un naturale equilibrio.

All'inizio dell'applicazione notavo come, di volta in volta, i ragazzi si avvicinavano al compito con frenesia, senza mai soffermarsi a pensare, a ragionare e fare ipotesi di lavoro. Ciò mi ha spinto a cercare di correggere questa situazione aiutandoli a riflettere, in ottica metacognitiva, sul valore del prendersi del tempo per immaginare e fissare nella memoria le particolari richieste del compito provando a fare ipotesi di lavoro. Questa modalità di intervento è stata fondamentale per far capire loro l'importanza di riflettere su cosa fare prima di qualsiasi azione. Rispetto a queste dinamiche è stato anche relativamente facile fare degli esempi di "bridging"², riguardo sia ad altre situazioni scolastiche, sia a situazioni extra-scolastiche. È stato interessante notare come i ragazzi abbiano riflettuto sul perché non riescano a fare determinare cose a casa e su come si siano posti il quesito di come funzionino certi strumenti che usano quotidianamente.

Il secondo strumento utilizzato è "Confronti", di cui abbiamo completato 10 schede (2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12). L'attività con questo strumento, a differenza di OP, è stata sempre più facile, ma spesso molto meno intrigante per i ragazzi. Il mio lavoro con queste schede, non si è concentrato solo sulle funzioni cognitive, ma ho voluto prendere spunto dagli stimoli che le schede offrivano, per fare dei "bridging" molto utili alla vita dei ragazzi. Essendo "Confronti" fundamenta-

2 Con il termine "bridging" s'intende la creazione di un "ponte", fra gli apprendimenti raggiunti attraverso il lavoro sulle schede PAS e la vita di tutti i giorni.

le per recuperare la funzione cognitiva di “comportamento comparativo spontaneo”, ho orientato sempre l’attività in modo che l’esperienze di confronto fatte con l’ausilio delle schede, non rimanessero limitate all’esercizio da svolgere, ma ho voluto che venissero paragonate con la loro personale scala di valori. Fargli acquisire consapevolezza della propria scala di valori, attraverso la quale ognuno si relaziona con la realtà, è stato per loro significativo. Gli alunni, attraverso questo strumento, hanno ricevuto contemporaneamente sia dei messaggi di accettazione comprensiva della propria personalità, sia di stimolo ad accogliere i differenti punti di vista integrandoli con i propri. Inoltre hanno iniziato ad acquisire la capacità cognitiva di discernere gli stimoli e imparare a classificarli.

L’ultimo strumento proposto è stato “Immagini” molto importante per sottolineare la valenza della dimensione emotiva ai fini dell’apprendimento. Queste schede stimolano a riflettere sulla fondamentale interrelazione fra l’affettività e la conoscenza, mostrando come la propria soggettività influisce nella realizzazione di un compito. Le schede proposte sono state 3 (L’uomo e la valigia; Il sollevatore di pesi; I due cavalli). Gli studenti hanno notato che per le stesse situazioni e/o per gli stessi compiti possono esserci in un gruppo risposte diverse, ma tutte comunque valide.

Per verificare il raggiungimento dei tre obiettivi educativi posti, ho scelto di prediligere la relazione continua con i docenti delle classi dei ragazzi, con cui confrontavamo la forma di partecipazione dell’alunno durante il laboratorio, con quella espressa durante la lezione in classe. Quando registravo dei microcambiamenti nell’alunno durante il laboratorio, successivamente stimolavo l’insegnante a verificare se questi si fossero verificati anche durante l’attività in classe. I docenti stessi hanno visto emergere delle potenzialità che in questi ragazzi prima dell’applicazione erano nascoste. Ad esempio, una professoressa ha raccontato di essersi stupita nel vedere la sua alunna concentrata ed impegnata cognitivamente per un’ora intera su un compito. Ed ancora uno dei ragazzi, durante una lezione di educazione fisica, ha fatto notare all’insegnante che, per fare un determinato esercizio, avrebbe dovuto pensare prima al come farlo, riferendosi alle modalità di ragionamento imparate durante il laboratorio “Imparare ad imparare”.

I microcambiamenti maggiormente registrati sono stati:

- Maggiore controllo dell’impulsività;
- Maggiore organizzazione;
- Maggiore concentrazione;
- Maggiore precisione nel linguaggio;
- Maggiore controllo del proprio lavoro;

Con tali risultati i tre obiettivi educativi indicati in precedenza sono stati parzialmente raggiunti. Infatti, mentre per i primi due è stato possibile riscontrare dei cambiamenti, per il terzo non è stato possibile osservare una modificazione significativa, per questo può considerarsi un obiettivo non raggiunto. La motivazione di tale risultato, potrebbe risiedere nella diversa natura degli obiettivi, infatti i primi due sono direttamente collegati ad un vissuto interiore dell’alunno, mentre il terzo è maggiormente rivolto “ad extra”. Per promuovere una partecipazione attiva e positiva alla vita della classe, non è stato sufficiente un laboratorio di 50 ore, soprattutto perché tale dinamica coinvolge, oltre all’alunno frequentante il laboratorio, un’intera classe e i loro docenti.

Sulla base di questa esperienza, posso affermare la valenza del laboratorio come sostegno motivazionale e strumentale per il successo scolastico, ma che

deve essere integrato con attività di gruppo nella classe di appartenenza, finalizzate all'apprendimento di abilità sociali.

Conclusione

La scuola secondaria superiore ha una grande responsabilità nella formazione dei futuri cittadini e lavoratori. Oggi il mercato del lavoro è orientato verso gli orizzonti del "Lifelong Learning", e l'Unione Europea certifica le competenze non solo formali, ma anche le non formali e le informali. Per questi motivi, gli istituti di istruzione superiore devono essere luoghi formativi che offrono strumenti per imparare ad apprendere e non il luogo dove si concretizza la dispersione scolastica.

La scuola in questa ottica non può farcela da sola, ma ha necessità di aprirsi ad altre agenzie informative e formative presenti sul territorio. In particolare aprire la scuola a professionisti esterni, fra cui gli applicatori del metodo Feuerstein, costituirebbe una strada per raccordare il sapere teorico con l'esperienza, fra l'apprendimento formale e il non formale.

I percorsi pedagogici nella scuola secondaria basati sulla pedagogia della mediazione del Metodo Feuerstein, sono quindi una delle strade per condurre la scuola secondaria italiana in linea con le raccomandazioni europee, ma soprattutto la può rendere idonea a soddisfare i bisogni delle nuove generazioni, fra cui quelle appartenenti all'area dei BES.

In questa prospettiva si muove la nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna che afferma:

«Si ritiene utile ricordare un metodo di provata efficacia per intervenire sugli alunni con difficoltà di apprendimento è il Metodo Feuerstein, che non lavora sui contenuti e non si occupa di ciò che gli alunni non sanno fare ma contiene sperimentati strumenti di valutazione che consentono di individuare i punti di forza e le modalità di apprendimento degli allievi, in modo tale da potenziare il loro sviluppo intellettuale con maggiore efficacia; lo scopo del Metodo Feuerstein consiste nell'individuare le risorse che la persona possiede, insegnando come attingervi, come potenziarle e come indirizzarle per imparare a imparare»³.

Su questa linea è importante promuovere la metodologia Feuerstein a livello culturale e istituzionale per farla entrare ordinatamente all'interno dei piani dell'offerta formativa delle scuole.

Riferimenti bibliografici

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., Rand, Y., (2008). *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein*. Trento: Erickson.

Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E., (2011). *Non accettarmi come sono*. Milano: Rizzoli.

Frabboni, F., Baldacci, M., (2004). *Didattica e successo formativo*. Milano: Franco Angeli.

3 Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Nota del 21 agosto 2013.