



# La scuola primaria in El Salvador. Politiche e ricerche per l'educazione inclusiva

## Primary school in El Salvador. Policies and researches for inclusive education

---

Luca Ferrari

Università degli Studi di Bologna

luca.ferrari15@unibo.it

Alessia Cinotti

Università degli Studi di Bologna

alessia.cinotti2@unibo.it

### ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the processes of integration and inclusion in El Salvador (Central America), with a particular focus on the issues of sustainable implementation of ICT, which will be presented through the main results of a research conducted in some primary schools of the country.

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione in El Salvador (America Centrale), con un particolare riferimento al tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie, che verrà presentato attraverso i principali risultati di una ricerca condotta in alcune scuole primarie del paese.<sup>1</sup>

### KEYWORDS

Inclusion, Sustainability, Primary School, International Cooperation, ICT. Inclusion, Sostenibilità, Scuola Primaria, Cooperazione Internazionale, TIC.

1 Il presente contributo è stato interamente condiviso dai due autori. Nello specifico, Alessia Cinotti ha stilato i paragrafi 1, 2 e 5 e Luca Ferrari i paragrafi 3 e 4.

## Introduzione

Il presente contributo propone una riflessione sui processi di integrazione e di inclusione nella scuola primaria in El Salvador (America Centrale), con un particolare riferimento al tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie<sup>2</sup>, che verrà presentato nella seconda parte di questo contributo.

“L'incontro” con El Salvador nasce all'interno di una cornice istituzionale ben precisa che richiama l'impegno, ormai pluriennale, del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna nell'ambito della cooperazione internazionale (Cfr. Guerra, Caldin 2017; Caldin, Guerra, Taddei, 2014). A tal proposito, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ha co-avviato, insieme all'Ong EducAid e al Ministero dell'Educazione salvadoregno (Mined), progettualità di ricerca volte a sostenere lo sviluppo di un sistema scolastico basato sui principi dell'*educazione inclusiva*. In particolare, si fa riferimento a due principali direttrici di ricerca – *Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno* e *Potenciando la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*<sup>3</sup> – che hanno progettato, sperimentato e monitorato – a partire da una diffusa e capillare formazione in loco – proposte didattico-educative per una scuola inclusiva a tempo pieno *adatte* alla realtà salvadoregna, coinvolgendo una pluralità di attori (direttori scolastici, vicedirettori, coordinatori pedagogici, docenti curriculari e docenti *de apoyo a la inclusión*, figure incaricate alla futura formazione delle maestre e dei maestri, tecnici del Mined e così via). Come indica Taddei (2017), entrambe le progettualità si collocano, altresì, in un complesso intervento di cooperazione internazionale *in continuità* e a sostegno delle politiche educative locali a favore dell'inclusione. Difatti, El Salvador ha iniziato ad aprirsi, progressivamente, ad uno sviluppo inclusivo delle scuole a partire orientativamente dal 2009, a seguito del cambiamento della cornice politica locale. Questo nuovo impegno politico si è tradotto, in prima istanza, con l'adozione di due importanti documenti di riferimento, rispettivamente, *Política de educación inclusiva* (Mined, 2009b) e *Plan Social Educativo “Vamos a la escuela”* (Mined, 2009a), che hanno messo in moto politiche inclusive in riferimento alla scuola e alla comunità di appartenenza.

### 1. La prospettiva dei diritti umani e il ruolo della scuola

Le progettualità menzionate si armonizzano con le attuali politiche del Paese – e tale processo risulta un passaggio particolarmente importante per provare ad incidere in maniera rilevante sulla società salvadoregna, nella quale il lavoro sull'inclusione appare irrinunciabile – ma anche con i documenti internazionali in materia di disabilità e inclusione, a partire dalla Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità (UNCRPD) del 2006. I progetti *Escuela Inclusiva de Tiem-*

2 Il progetto di ricerca sulla sostenibilità, condotto all'interno del Dottorato in Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” da Luca Ferrari (tutor: Luigi Guerra, co-tutor: Roberta Caldin), è da intendersi come un approfondimento di più ampie progettualità di cooperazione internazionale in El Salvador.

3 Hanno partecipato docenti e ricercatori e collaboratori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell'Università di Bologna. In particolare, ricordiamo: Luigi Guerra (referente scientifico), Roberta Caldin, Maurizio Betti, Antonella Brighi, Alessia Cinotti, Roberto Dainese, Manuela Fabbri, Luca Ferrari, Consuelo Mameli, Elena Pacetti, Arianna Taddei, Federica Tarabusi, Federica Zanetti, Ira Vannini.

po Pleno e Potenciando la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno tendono a favorire, di fatto, l'implementazione della UNCRPD che costituisce il *framework* di riferimento entro cui collocare entrambe le progettualità, che rientrano nel più ampio impegno della cooperazione internazionale che deve essere orientata, come indica lo stesso articolo 32, alla realizzazione delle finalità e degli obiettivi della stessa Convenzione «[...] anche attraverso lo scambio e la condivisione di informazioni, esperienze, programmi di formazione e buone pratiche di riferimento» (art. 32). La Convenzione rappresenta certamente uno dei documenti più interessanti per la proposta inclusiva che porta, affondando le radici nell'*humus* dei diritti per tutti, su base *comunitaria*. A tal proposito, l'articolo 24 sull'*istruzione* recita che «[...] gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'istruzione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di eguaglianza di opportunità, gli Stati Parti faranno in modo che il sistema educativo preveda loro interazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso della vita, possibilità di istruzione finalizzate: a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana» (art. 24).

Non solo, la Convenzione Onu richiama, sempre all'articolo 24, l'importanza di una *educazione ed inclusione (precoce)* per i minori con disabilità, affermando che questi ultimi non devono essere esclusi dall'istruzione primaria obbligatoria: «le persone con disabilità possono accedere ad un'istruzione primaria inclusiva, di qualità e gratuita [...] all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione» (art. 24). Come indica Caldin (2016), tale prospettiva insiste sulla *precocità* delle esperienze educative inclusive, considerandole un enorme fattore protettivo per contenere l'eventuale comparsa di elementi handicappanti al deficit. L'identificazione della diagnosi (seppur non di competenza della scuola) e le *appropriate* opportunità educative, in ambito scolastico, rappresentano – per i bambini con disabilità – due fattori che concorrono a potenziare il loro sviluppo cognitivo e psico-sociale. La scuola primaria – insieme agli adulti *significativi* che la abitano – può rappresentare per molti bambini salvadoregni – disabili e non – una delle esperienze più ricche e significative che possono *incontrare* nel proprio percorso di vita, ampliando le possibilità educative e di cambiamento in un contesto *ordinario* e non all'interno di istituzioni chiuse e/o in realtà esclusivamente *dedicate*.

Tuttavia, in questa sede, è importante ricordare che la prospettiva inclusiva non vincola se stessa al processo di *scolarizzazione* degli studenti/alunni disabili nei contesti ordinari (D'Alessio 2011; Booth, Ainscow, 2002), ma l'educazione inclusiva riguarda la società più ampia, in cui l'educazione viene concepita come un agente di cambiamento, invece che un riproduttore delle disuguaglianze sociali (Oliver, 1992). Il dibattito politico e scientifico internazionale promuove, almeno a partire dal 1990, un concetto di *inclusione* in cui accesso e partecipazione, di tutti gli alunni (disabili inclusi), vengono considerate priorità irrinunciabili per una società civile, che intende vivere in modo etico, onesto e equo (Stainback, Stainback, 1990). L'inclusione si caratterizza e si esplicita, prioritariamente, con una *dimensione sociale*: non si tratta, consequenzialmente, di "riabilitare", poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi, contemporaneamente, in un contesto scolastico e sociale ricco, nel confronto con i docenti, con i compagni e con la comunità (Caldin 2017, p. 268). L'inclusione, in altre parole, si riferisce all'*educazione di tutti*, indipendentemente dalla presenza meno di un deficit, a partire dal *miglioramento* dell'ambiente scolastico sulla base di valori inclusivi, richiamando alla nostra attenzione l'importanza dei *contesti* – facilitanti – nei processi di integrazione prima e di inclusione poi nella scuola primaria (Booth, Ainscow, 2002).

## 2. Sostenibilità e nuove tecnologie

Il tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie digitali è al centro di alcune riflessioni di natura pedagogica che sono maturate, negli ultimi dieci anni, sia in ambito statunitense sia in quello europeo (Vota, 2009; Calvani, 2011; Eickelmann, 2011; Ferrari 2017a, 2017). Si intende con il termine sostenibilità la capacità di un ecosistema educativo di mantenere processi scolastici, funzioni, diversità e produttività nel futuro (Vota, 2009). Questa proiezione verso il futuro richiama a una irrinunciabile dimensione di *processo* (organizzativa, strategica, pedagogica...) cui la scuola dovrebbe prestare particolarmente attenzione quando si trova a gestire e ad adottare le "nuove" tecnologie digitali.

La velocità, poi, con la quale le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) stanno penetrando non solo nei tessuti individuali e sociali ma anche in quelli istituzionali (Aquilani, Lovari, 2008; Smith et al., 2011; ISTAT, 2015) richiede oggi più che mai al mondo scolastico (e politico) una ridefinizione del quadro delle competenze necessarie per formare/sostenere il docente nell'uso efficace delle TIC in classe e all'interno delle varie discipline (Galliani, Messina, 2013). Molto spesso, infatti, è il mercato tecnologico che, a discapito dello sviluppo di modelli di mediazione didattica (Guerra, 2002; 2010), si propone di definire che cos'è l'innovazione a scuola. In questo senso allora, l'innovazione si tradurrebbe semplicemente nella capacità delle scuole – per fare solo alcuni esempi – di acquistare *software* e *hardware*, di allestire ogni aula di Lavagne Interattive Multimediali (LIM), di mettere a disposizione un computer o tablet per ogni alunno oppure di utilizzare gli iPod. È evidente che le condizioni per accedere alle infrastrutture di tipo tecnologico sono fondamentali per costruire proposte didattiche mediate dalle TIC, ma è altrettanto importante, come sottolinea Lovink (2008), «[...] comprendere che l'educazione necessiterà di investimenti seri, in dollari ed euro, dato che essa, a ogni livello, non può essere sostituita dall'accesso al sapere informatico». In altre parole «[...] l'accesso alle attrezzature hardware e software raramente ha portato studenti e docenti ad utilizzarle in modo diffuso. La maggior parte degli insegnanti sono stati degli utenti occasionali e dei non utilizzatori. Quando hanno usato il computer per il lavoro in classe, il più delle volte lo hanno fatto per sostenere dei modelli d'insegnamento esistenti senza alcun cambiamento nei modelli e nelle pratiche di insegnamento» (Cuban et al, 2001)<sup>4</sup>.

È importante sottolineare che il tema della sostenibilità non riguarda esclusivamente le scuole con un livello di sviluppo culturale ed economico avanzato<sup>5</sup>. La sostenibilità è, a tutti gli effetti, una variabile strategica che necessita di essere considerata anche nei cosiddetti "paesi in via di sviluppo". Contesti nei quali

- 4 Al fine di ridurre il *gap* tra introduzione delle TIC in classe e competenze del docente, sono stati elaborati a livello europeo e internazionale alcuni interessanti *framework* (si veda il DIGCOMP sul tema competenze digitali) e modelli concettuali (si veda il TPACK) a sostegno della formazione del docente all'uso problematico delle TIC a scuola.
- 5 La sostenibilità, così come viene descritta in questo contributo, richiama inesorabilmente ad una "dimensione di processo" che deve essere governata (dalla fase ideativa-progettuale, a quella organizzativa-didattica...) dalle istituzioni scolastiche per fronteggiare alcune delle sfide del 21° secolo, tra cui: l'autonomia scolastica, la costruzione di *partnership* e *network* locali e internazionali, lo sviluppo di piani sistemici di diffusione delle TIC ecc.

è ancora più rimarcata la distanza tra la rapida e pervasiva diffusione delle tecnologie a livello individuale, e i bassi livelli d'impatto delle stesse in termini di crescita istituzionale (Ferrari, 2016a).

### 3. Una sintesi dei risultati della ricerca

La ricerca è stata condotta presso il Mined – Dipartimento di Scuola Inclusiva – in un arco temporale di tre mesi all'interno del programma "Marco Polo"<sup>6</sup> finanziato dall'Università di Bologna. Il lavoro che qui si presenta ha esplorato, da un punto di vista pedagogico e secondo un approccio qualitativo, il tema dell'implementazione sostenibile delle nuove tecnologie digitali in alcune scuole primarie de El Salvador. Per comprendere se e come l'aspetto della sostenibilità viene affrontato in questa specifica realtà internazionale, sono stati intervistati testimoni privilegiati, condotti una serie di *focus group* e momenti di osservazione diretta in alcune classi di scuola primaria e secondaria.

Per ovvie ragioni di spazio, in questa sede si presenta una sintesi delle interviste condotte con alcuni funzionari politici del Ministero dell'Educazione salvadoregno.

Sono almeno due gli elementi di interesse che emergono dalla ricerca. A conferma di quanto già rilevato dalla letteratura internazionale (Johansson, 2003), le testimonianze raccolte evidenziano, da un lato, l'importanza strategica che riveste l'azione politica nell'orientare, promuovere e sostenere il miglioramento, generale, della qualità dell'istruzione.

*[...] il 1999 è l'anno nel quale il Ministero dell'Educazione iniziò a trattare, in concreto, il tema delle tecnologie nella scuola. [Una] delle politiche del precedente governo è stata quella di sostenere la questione della tecnologia a tutti i livelli. Per questo motivo abbiamo creato il Ministero della Scienza e Tecnologia (I.2).*

*[...] una maggiore competitività del paese consiste nel fornire il sistema educativo di strumenti tecnologici per migliorare la qualità accademica e aumentare le opportunità di educazione continua. (I.4).*

E, dall'altro lato, consentono di sottolineare come una forte coesione ideativa-progettuale (e di *vision*) tra i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i responsabili dei Centri di Risorse per l'Apprendimento (CRA) può facilitare alcuni processi che concorrono a dare forma alla sostenibilità.

*[I coordinatori CRA] sono coinvolti attraverso una rete nazionale. Abbiamo creato questa rete per aiutare le scuole e gli amministratori a diffondere un uso consapevole del software e dell'hardware.*

*[...] alcune scuole mettono a disposizione il proprio centro alla comunità locale promuovendo iniziative di formazione iniziale e continua rivolte a docenti, studenti e – in alcuni casi – alle famiglie.*

6 Il Programma Marco Polo ha l'obiettivo di promuovere la formazione scientifica all'estero dei giovani ricercatori dell'Università di Bologna, offrendo l'opportunità di condurre ricerche in un contesto internazionale. Per approfondimenti, si veda: <http://www.dicam.unibo.it/it/avvisi/programma-marco-polo-bando-1a-tornata-2016> (ultima consultazione: 30/04/2017).

[...] stiamo lavorando sul recupero dei computer (la rigenerazione e l'installazione di sistemi operativi liberi). Stiamo migliorando l'aspetto della sicurezza.

Nell'ultimo anno, abbiamo formato 1.200 insegnanti. L'idea è di aumentare questo numero e, in particolare, di formarli come futuri formatori.

Inoltre, un'analisi più approfondita e complessiva delle interviste ha fatto emergere che la sostenibilità è un aspetto percepito come rilevante, ma non ancora sufficientemente affrontato sul piano politico e culturale in El Salvador (Ferrari 2016a, b; 2017). In questo senso, alcuni "problemi ricorrenti" che il Governo, in una qualche misura sta affrontando, riguardano: le politiche di investimento sulla manutenzione delle infrastrutture scolastiche; il potenziamento dei sistemi di sicurezza; la diffusione dell'accesso a Internet; il riconoscimento delle TIC come strumento trasversale a tutte le discipline; il sostegno alla formazione continua dei docenti attraverso la valorizzazione dei Centri di Risorse per l'Apprendimento; la promozione di percorsi didattici sull'uso attivo delle TIC da parte di studenti e insegnanti in tutti i livelli di scuola; il coinvolgimento delle università nella riprogettazione dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti.

È altrettanto evidente che le scuole coinvolte nell'indagine procedono con modalità e "velocità" tra loro molto diverse. Specificità che sembrano essere determinate dal "come" ogni singola realtà riesca a "governare", nel tempo e in una dimensione di processo, i seguenti aspetti: i) la capacità del management (dirigenti e animatori) di inserire gradualmente, nei processi di pianificazione/progettazione strategica (nel breve e nel lungo periodo) le nuove tecnologie a sostegno di idee pedagogiche e didattiche; ii) la capacità del management (in concerto con le funzioni strumentali) di gestire a livello sistemico il turnover e la formazione continua dei docenti; iii) il livello di diffusione quantitativa delle TIC nella scuola e nelle classi; iv) il livello di diffusione qualitativa delle pratiche didattiche sostenute dalle TIC nelle singole classi o nella scuola; v) la presenza di formatori interni ed esterni alla scuola; vi) la presenza di modelli di formazione e di documentazione condivisi e in grado di sostenere la diffusione sistemica di competenze oltre che la disseminazione/divulgazione del lavoro didattico in progress o concluso; vii) il livello di convergenza tra le competenze dei dirigenti e quelle delle funzioni strumentali (o responsabili CRA), rispetto alla gestione degli aspetti economici, organizzativi e strategici legati alla diffusione sostenibile delle TIC; viii) il livello di diffusione, tra gli insegnanti, di competenze connesse all'uso didattico delle tecnologie digitali (intese come sostegno alle didattiche ordinarie e/o a quelle "innovative"); ix) il livello di collaborazione tra gli insegnanti con riferimento alla progettazione collegiale e interdisciplinare; x) la continuità temporale (in termini anche di permanenza), rispetto al quale le nuove tecnologie vengono introdotte e adottate nelle singole realtà scolastiche; xi) la continuità temporale delle azioni di *fundraising* che sono implementate e sostenute nella scuola; xii) la gestione strategica e relazionale dei rapporti con il territorio e con le famiglie.

Infine, considerando la capacità delle scuole di rispondere alle suddette variabili secondo una logica di processo, la "sostenibilità" sembra essere a tutti gli effetti un discorso "sistemico" che si struttura su almeno cinque macro dimensioni processuali (o nuclei portanti): ideativa-progettuale, economica, organizzativa, tecnica e didattica. Secondo Ferrari (2016) i nuclei portanti della sostenibilità si influenzano vicendevolmente secondo un rapporto "co-evolutivo" e si condizionano tra loro attraverso un "movimento continuo" che si interseca, a sua volta, sia con l'"evoluzione tecnologica" sia con la dimensione temporale (o sto-

rico-culturale). Quando il baricentro oscilla in modo prevalente verso un determinato “polo” di un ipotetico schema a pentagono, le relazioni tra le altre componenti si indeboliscono e portano alla messa in discussione della “sostenibilità sistemica” (nel senso che tutti gli sforzi della scuola si concentrano solo su un particolare tipo di sostenibilità). Viceversa, quando le cinque componenti sono alimentate positivamente tra loro la “sostenibilità sistemica” non viene compromessa, ma si auto-alimenta per un tempo circoscritto poiché è nella sua natura dinamica e soggetta a continue oscillazioni che incidono sul funzionamento, nel tempo, del “sistema scuola”.

## Conclusioni

A fronte di un investimento economico e politico avviato, sui temi della scuola inclusiva dall’anno 2009 dal Ministero dell’Educazione del Salvador, che ha anche previsto processi di accompagnamento alla formazione docente e la diffusione delle TIC per la didattica, il contributo ha cercato di proporre una riflessione rispetto alla misura in cui l’introduzione delle tecnologie – e l’attenzione verso i temi della scuola inclusiva – sia stata accompagnata da una riflessione sulla sostenibilità di queste iniziative volte all’innovazione didattica e all’inclusione sociale. L’ipotesi che ha guidato la realizzazione del presente lavoro è che la formalizzazione e la condivisione tra comunità di scuole di modelli sistemici legati alla sostenibilità può impattare positivamente sulle politiche, le culture pedagogiche e le prassi didattiche delle scuole.

Infine, è stato rilevato che sul versante dell’inclusione didattica e sociale, il Mined si è interrogato sui *processi* – intesi come prassi, culture e politiche – nonché sulle *strategie* da avviare e sostenere per provare a rispondere alla complessità che investe il Paese, a fronte di una dilagante diffusione di problematiche di natura sociale che riguardano, in particolar modo, le fasce più *vulnerabili* della società. La scelta è stata quella di investire sull’*educazione* e sulla *formazione* delle giovani generazioni, attraverso *l’opportunità di accedere a scuola*, garantendo a *tutti* un diritto irrinunciabile come quello dell’istruzione nei contesti regolari (con una duplice attenzione: l’accesso e la permanenza). L’attenzione educativa viene/deve essere rivolta anche alle fasce che *rischiano* una maggiore marginalizzazione all’interno della società salvadoregna, come i bambini con disabilità, ma anche tutti quei minori che si vivono una situazione di disagio socio-psico-familiare a causa di un contesto di appartenenza caratterizzato da svantaggio socio-culturale, povertà, violenza, solitudine (genitori all’estero per lavoro e/o in carcere, ad esempio) e esclusione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Aquilani, B., Lovari, A. (2008). The “new season” of university communication between institutionalization processes and strategic target relationships: an empirical analysis of internet web sites of Italian universities. *Institutionalizing Public Relations and Corporate Corporation*, Proceedings of Euprera 2008 Congress, 1132-1165.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE by Mark Vaughan Copyright. Trad. it. *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento, Erickson, 2008.
- Caldin, R. (2017). La ricerca di identità nei processi inclusivi e di migrazione. *METIS*, 1, 265–278.

- Caldin, R. (2016). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, 2, 106-126.
- Caldin, R., Guerra, L., & Taddei, A. (2014). *Cooperaciòn e Inclusiòn Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promociòn y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eickelmann, B. (2011). Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of TIC in schools. *Journal for Educational Research Online*, 3, 75-103.
- Ferrari, L. (2017). Implementazione e sostenibilità di nuove tecnologie in El Salvador. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 158-165.
- Ferrari, L. (2016b). L'introduzione del "coding" nella scuola: da déjà vu a opportunità di co-evoluzione tra le didattiche e le tecnologie digitali per l'inclusione. *Pedagogia Oggi*, 2, 196-208.
- Ferrari, L. (2016a). Per una implementazione sostenibile delle nuove tecnologie a scuola, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 28 Ciclo. DOI 10.6092/unibo/amsdottorato/7437.
- ISTAT (2015). Cittadini e nuove tecnologie. <<https://www.istat.it/it/archivio/cittadini+e+nuove+tecnologie>> (15/05/2017).
- Galliani, L., & Messina, L. (2013). Formazione universitaria degli insegnanti alle TD. In V. Midoro & D. Persico (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 125- 133). Ortona: Menabò.
- Lovink, G. (2008). *Zero Comments. Blogging and critical Internet culture*. London: Routledge.
- Guerra, L. (Ed). (2010). *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guerra, L., & Caldin, R. (Eds.) (2017). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso (Numero monografico). *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 1-215.
- Mined (2009a). *Plan Social Educativo 2009-2014 "Vamos a la escuela"*. San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Mined (2009b), *Politica de Educacion Inclusiva*, San Salvador: Ministero de Educacion – Governo de El Savador.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap and Society*, 2, 101-114.
- Smith, A., Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College students and technology. <<http://www.pewinternet.org/2011/07/19/college-students-and-technology/>> (15/05/2017).
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Taddei, A. (2017). Università e Cooperazione Italiana in El Salvador: un'indagine sui laboratori per la Scuola Inclusiva a Tempo Pieno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 131-143.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of persons with Disability, New York. <<http://www.un-documents.net/a61r106.htm>> (15/05/2017).
- Wota, V. (2009). What is "Sustainability" in ICT for Education? <<http://edutechdebate.org/TIC4e-sustainability/what-is-sustainability-in-TICfor-education/>> (15/05/2017).