

L'apprendimento trasformativo nei disabili

Transformative learning for the disabled

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria
rosa.sgambelluri@unirc.it

ABSTRACT

The expression transformative learning was coined by Jack Mezirow in 1978. According to the theory of transformative learning, an adult can really change their meaning schemes if, in their life, they come across a disorienting dilemma: thus a problem which their previous experience and knowledge provides no solutions.

However, learning can be transformed if it helps to critically reflect on experiences. As a result, from the effects of this dilemma, there begins a phase of reflection, of new awareness and change that involves interpreting perspectives.

The transformation of how a perspective is interpreted also allows for a more inclusive perspective; one that is available and open to the integration of new experiences even for disabled person.

L'espressione apprendimento trasformativo è stata coniata nel 1978 da Jack Mezirow. Secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, una persona può realmente cambiare, se nella propria vita, si imbatte in un dilemma disorientante, un problema, quindi, per il quale le sue esperienze e le sue conoscenze pregresse non forniscono delle soluzioni.

L'apprendimento porta però ad una trasformazione se aiuta a riflettere in maniera critica sull'esperienza. Infatti, dagli effetti di questo dilemma, ha inizio nel processo formativo, una fase di riflessione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge le prospettive di significato.

La trasformazione di una prospettiva di significato consente, inoltre, di acquisire una prospettiva più inclusiva, disponibile e aperta all'integrazione di nuove esperienze anche per il disabile.

KEYWORDS

Transformative learning, Disability, ICF, Didactics, Inclusion.

Apprendimento trasformativo, Disabilità, ICF, Didattica, Inclusione.

Qualunque sfida significativa ad una prospettiva consolidata,
può indurre una trasformazione.

J. Mezirow

1. La disabilità come problema sociale

Sebbene si pensi ancora che la disabilità rappresenti un modo di descrivere la patologia della persona, essa è in realtà una questione sociale – recente-non medica (...) – che ritrae altresì un dato specifico degli scenari contemporanei, in cui le menomazioni non sono più solo l'esito delle biologie individuali, ma il risultato su scala individuale di meccanismi sociali di diverso tipo (Schianchi, 2013, p. 27).

Il conflittuale rapporto con la diversità – e quindi con la disabilità – va ben oltre il mondo della scuola, per estendersi spazialmente agli assetti sociali e temporalmente alla storia dell'umanità (...) Tuttavia, è grazie al postmodernismo e all'ermeneutica che i principi della differenza, dell'alterità, del pluralismo, si affermano come valori esplorati ex novo dalla cultura contemporanea (Pavone, 2015, p. 14).

È per opera, infatti, di filosofi come Foucault, che si arriva a pensare la differenza nei diversi contesti culturali come la filosofia, la psicologia, l'antropologia, la letteratura.

Secondo Foucault

l'uomo diventa oggetto di conoscenza medica, quando tale conoscenza è funzionale ad alimentare un sapere che consentirà di guarire, di salvare altri uomini, di garantire la salute (...). La malattia – quindi – non è più forma astratta, ma è incarnata in un corpo che l'occhio percorre e illumina, così facendo lo rende interamente visibile, ma anche totalmente dicibile (...). La verità della malattia è esaustivamente traducibile nell'ordine del linguaggio: è resa completamente comprensibile ad uno sguardo razionale, è detta in un discorso che ne restituisce la temporalità –e- la contingenza (Foucault, 1998, p. 97).

La malattia, pertanto, per il filosofo francese può essere interpretata non come devianza patologica, ma come una condizione particolare di esistenza, ricca di creatività, potenzialità e originalità.

Verso la seconda metà del Novecento, il principio di differenza prende, il posto di quello di identità, pertanto, il *diverso* ha un proprio statuto e la costruzione dell'identità soggettiva è possibile soprattutto a partire dall'Altro.

Soltanto – quindi – attraverso la divergenza dei punti di vista si può entrare in relazione con se stessi e con l'*Altro da sé*. È dal confronto con l'*Altrui* (...) cioè attraverso la discontinuità e l'asimmetria (...) che può realizzarsi la trascendenza – e- il superamento di se stessi (Pavone, 2015).

Anche Habermas, filosofo tedesco, fondatore della teoria dell'agire comunicativo, parla di dialogo interpersonale e di azione comunicativa. Secondo tale teoria, il dialogo è visto come ascolto, partecipazione, rielaborazione attiva dei discorsi dell'altro e come azione maieutica che stimola l'interlocutore e lo interroga allo scopo di accrescere il suo universo interiore cognitivo, affettivo ed etico. Il dialogo è, perciò, interpretato come generatore di resistenze, di fratture, di conflitti, che trovano nella comprensione reciproca, il principio regolatore.

In epoca post-moderna trovano inoltre, sempre più spazio valori nuovi come la pluralità, l'autonomia, la mediazione, la trasformazione e vengono messi in risalto, altresì, i concetti di dubbio, frammentazione, relativismo, dispersione.

Tutto ciò è racchiuso nel nuovo paradigma culturale della complessità, che ri- trae un modello trasversale tra i saperi, una nuova sfida epistemologica sotto la spinta sia di una revisione della logica della scienza, sia di una trasformazione della società, policroma, flessibile e in divenire.

Si ha in questo modo, una pedagogia che si interroga su come formare le menti, i diversi stili cognitivi, ma anche su come indirizzare al pensiero meta cognitivo, alla riflessività, alla trasversalità, e al vedere operare concetti e categorie dentro i diversi saperi, unendoli e differenziandoli allo stesso tempo.

Il concetto di disabilità è stato per troppo tempo confuso, infatti, non si è mai da subito capito, se si trattasse di una espressione che identificasse una specifica menomazione, oppure se riferisse alla persona affetta da menomazione o ancora alla posizione sociale della persona con menomazione.

Nel 1980, l'*International Classification Of Impairments, Disabilities and Health* (ICIDH), realizzata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, fornisce una più chiara definizione del concetto.

L'ICIDH è stata – infatti- la prima proposta di uno strumento di descrizione dell'OMS nell'ambito della disabilità in grado di documentare l'impatto che lo stato di salute ha sulla persona (...). Lo sviluppo del sistema di classificazione ICIDH ha permesso di rappresentare la persona affetta da un processo invalidante attraverso le tre dimensioni della disabilità, secondo un modello sequenziale di base che distingueva fra menomazione, disabilità e handicap, causati da una malattia (Bortolot, De Polo, Pradal, 2011).

Con l'ICIDH non si parte più dal concetto di salute inteso come menomazione, ma dal concetto di salute inteso come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale dell'individuo nella sua globalità in relazione all'ambiente che lo circonda. Lo schema concettuale tra le tre componenti (menomazione, disabilità, handicap) è stato dunque, un nuovo modo di intendere la –patologia- una tripartizione, che ha tentato di superare la logica bio-medica della malattia, vista come assenza di salute e come condizione di svantaggio di un soggetto verso la collettività (Sgambelluri, 2016).

Questo strumento di valutazione non fornisce perciò nessuna informazione circa l'impatto della malattia sulla persona in quanto soggetto sociale, di conseguenza viene a mancare una prospettiva di indagine sul funzionamento del soggetto, cosa che invece farà qualche decennio dopo l'ICF.

Infatti, il 22 maggio del 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità, perviene alla stesura dello strumento di classificazione internazionale e multidisciplinare dell'ICF, attraverso cui si assiste ad un cambiamento forte e radicale del modo di pensare l'altro.

Con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificata dal Parlamento italiano con la legge 3 marzo 2009, n.187, si ha, altresì ad una trasformazione culturale, il cui focus si sposta dall'assistenza degli interventi sanitari alle politiche di inclusione.

Assistiamo in questo modo ad una nuova visione di disabilità, testimoniata soprattutto, dalla scomparsa del termine handicap e dalla necessità di prestare più attenzione ai bisogni delle persone che presentano delle patologie, nel rispetto della loro capacità di autodeterminazione.

Con l'ICF si giunge, pertanto, ad un nuovo modo di concepire la persona malata, che non è più vista come collocata ai margini di un dinamismo sociale, ben-

sì, si pone al centro del complesso rapporto tra corpo, ambiente e società. Una nuova filosofia che non ammette perciò, l'idea del diverso e del normale, che omette qualsiasi espressione negativa e stigmatizzata e che porta ad un cambiamento definitivo nella prospettiva scientifica, socio-culturale e politico-economica.

La classificazione ICF, letta in chiave bio-psico-sociale rappresenta, inoltre, un forte cambio epistemologico, dove la salute viene valutata in una logica di legame ricorsivo secondo le tre dimensioni: biologica, individuale e sociale, unendo in questo modo la concezione medica e sociale della disabilità.

La considerazione che si ha di questo strumento internazionale, supera quindi, il campo della pedagogia speciale e si apre ad una riflessione più ampia ed articolata della pedagogia sociale ed il suo impiego permette di valutare la disabilità nei diversi ambiti professionali.

2. Apprendimento trasformativo: aspetti salienti e contributi teorici

La teoria di J. Mezirow sull'apprendimento trasformativo, considerata da molti studiosi un "classico" a livello internazionale, è stata sviluppata con l'intento di creare un sapere attraverso cui gli educatori e gli adulti possono ricavare adeguate pratiche educative. Nodo centrale di questo costrutto teorico, è l'idea secondo cui apprendere vuol dire attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza.

Per Mezirow, l'apprendimento è un processo consapevole, critico e riflessivo attraverso il quale, qualunque individuo costruisce interpretazioni nuove o aggiornate dei significati attribuiti a esperienze o pensieri del passato, al fine di guidare il presente e orientare l'azione futura (...) L'accento non è posto – quindi – sull'aggiunta di nuovi vissuti o sull'integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità di reinterpretare un'esperienza remota in base ad un inedito set di significati (Mezirow, 2003).

I concetti cardini della teoria trasformativa sono i seguenti: prospettiva di significato, schema di significato e apprendimento trasformativo.

Le prospettive di significato creano dei "modelli di aspettativa", rappresentano quindi, le attese abituali che fungono da filtri attraverso cui si interpreta la realtà e possiedono una componente cognitiva, affettiva e volitiva.

Gli schemi di significato sono composti da conoscenze, convinzioni, giudizi e sentimenti che costruiscono delle configurazioni d'interpretazione dell'esperienza. Le prospettive di significato sono costituite da gruppi di schemi di significato.

L'apprendimento significativo è, invece, un processo che, attraverso la riflessione critica sugli assunti e la dialettica, produce nuove prospettive e/o schemi di significato.

Uno dei punti di forza dell'apprendimento trasformativo – risiede – nello sforzo costante di recuperare una caratteristica tipica degli apprendimenti che avvengono nei contesti informali, ossia la compresenza di sapere, potere e volere (De Canale, 2011).

Gli schemi e le prospettive di significato si apprendono pressoché da adulti e si imparano per consolidare, allargare o cambiare la struttura tramite un processo di apprendimento trasformativo.

Anche il linguaggio ricopre un ruolo fondamentale nella costruzione del significato proprio perché, anche le parole e le frasi possono considerarsi modelli

di aspettative. Generalmente si attribuisce significato all'esperienza dialogando con gli altri, e il dialogo risulta basilare per validare armonicamente le personali interpretazioni.

Risale, in realtà ad Habermas la distinzione dell'apprendimento intenzionale in apprendimento strumentale e apprendimento comunicativo.

L'apprendimento strumentale è finalizzato al controllo e alla manipolazione dell'ambiente e il problem solving si attua secondo un ragionamento di tipo ipotetico – deduttivo. L'apprendimento comunicativo mira, invece a comprendere il significato dei messaggi che vengono inviati e a comunicare con gli altri per giungere ad un'intesa sul significato.

Un'ulteriore forma di apprendimento, presa in considerazione da Habermas, è quella emancipatoria o riflessiva, che può essere compresa in entrambi gli altri tipi di apprendimento.

L'apprendimento riflessivo mira ad individuare e a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano inappropriate, e la conoscenza si ottiene attraverso l'autoriflessione critica la cui forma di osservazione è valutativa.

Mezirow distingue tre forme di riflessione: 1. quella sul contenuto o descrizione di un problema; 2. quella sul processo o strategie e procedure risolutive del problema; 3. quella sulle premesse o presupposizioni su cui si basa il problema che riguarda di più il problem posing, e quindi, una procedura codificata di un processo mentale.

L'apprendimento riflessivo implica la conferma, l'estensione o la trasformazione dei modi in cui si interpreta l'esperienza, mentre l'apprendimento trasformativo comporta la trasformazione di schemi e di prospettive di significato.

Per la teoria trasformativa, il processo di sviluppo dell'apprendimento consiste nel cambiamento delle vecchie prospettive di significato in nuove prospettive, più inclusive, differenziate e più aperte alle prospettive alternative.

Per approfondire l'analisi sul processo di trasformazione delle prospettive, Mezirow prende in considerazione una serie di ricerche, condotte da lui stesso e da altri studiosi (come Wildemeersch e Leirman, Loder, Mullins, Boyd e Myers), che esaminano la trasformazione delle prospettive da vari punti di vista.

Con queste ricerche si è pervenuti alla conclusione che la trasformazione degli schemi di significato non implica necessariamente l'autoriflessione e la trasformazione di una prospettiva di significato può causare un maggiore coinvolgimento del senso del Sé e una riflessione critica sulle premesse distorte.

Mezirow ha altresì, evidenziato che la trasformazione è un processo che si articola in diverse fasi: inizia sempre con un "dilemma disorientante" e termina con un concetto modificato del Sé che permette una reintegrazione nella propria vita secondo le condizioni disposte dalla nuova prospettiva.

Inoltre si è potuto rilevare che pur risultando la trasformazione delle prospettive un processo sociale, tuttavia gli altri non assumono un ruolo strategico nel promuovere le trasformazioni, e si è potuto anche riscontrare, che i movimenti con finalità sociali favoriscono in modo significativo l'autoriflessione critica, e l'identificazione con una causa sociale, rappresenta una valida motivazione all'apprendimento.

Mezirow analizza, per di più i problemi etici sollevati dalla teoria trasformativa in tema di educazione e azione sociale e delinea le principali caratteristiche del profilo professionale degli educatori, suggerendo alcune pratiche educative per la promozione dell'apprendimento trasformativo.

3. L'ICF nella prospettiva antropologica: un nuovo modo di considerare il disabile

La novità più rilevante introdotta dall'ICF riguarda il fatto che il funzionamento e la disabilità della persona sono concepiti come una complessa interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali relativamente all'attività concreta dell'individuo e alla sua possibilità di partecipazione alla vita sociale. Viene superato, in questo modo, il modello di riferimento che tendeva a enfatizzare in maniera preponderante la dimensione biomedica nel concetto di salute, per assurgere a un'interpretazione che assegna il giusto ruolo alle componenti psicosociali (Cottini, 2018).

L'ICF se per un verso giova alla rilevazione di alcuni disturbi del comportamento umano, per un altro verso, può essere adoperato sempre all'insegna di una prescelta concezione dell'uomo, del mondo, della vita.

In questo modo, la disabilità va ad inserirsi in un'ottica che la porta ad essere vista come un bene comune in quanto la priorità viene posta sui diritti di tutti, che vuol dire offrire a tutti le stesse cose.

Lo sfondo dell'inclusione, dunque, è la sfida antropologica che non può essere riduzionistica (...) e sta dentro un'etica della relazione che produce altre relazioni: cioè umanizza. Il compito educativo, che è anche compito relazionale, diviene – dunque- continuo sforzo a evitare la scelta di modalità difettive nella natura educativa (Lepri, 2016).

Se si lavora nel campo della disabilità, è opportuno che si vada oltre le apparenze, quindi, oltre quello che l'altro mostra nel suo apparire, che talvolta sembra essere fatto solo di mancanze, problematiche, deficit. Una delle cose principali che stanno alla base della relazione d'aiuto è, quindi, credere prima ancora di vedere.

Il personalismo pedagogico entro il quale può collocarsi l'ICF, mette in risalto che l'uomo è realtà relazionale la cui complessità esistenziale sfugge a ogni pretesa di esaustiva conoscenza: il divenire soggettivo si svolge all'insegna del "da fare", di un orizzonte di possibilità, di un futuro da costruire mediante continue scelte (Croce, Pati, 2011).

È importante, quindi, sottolineare che, l'uomo costruisce la propria trama di vita secondo tre piani che sono intrecciati tra loro: essi sono: il piano materiale, il piano sociale, il piano spirituale. Ciascun piano è fondamentale per la crescita dell'individuo e risente degli influssi esercitati dagli altri, inoltre, tutti e tre i piani, sono qualificati dal bisogno della relazionalità.

Il piano materiale interessa il rapporto dell'uomo con il mondo delle cose e quindi, con tutti quegli elementi concreti e manipolabili che favoriscono la sopravvivenza.

Il piano sociale, riguarda, invece, il legame che intercorre tra l'io e gli Altri e dal rapporto con i propri simili, soprattutto con coloro i quali sono chiamati a prendersi cura di lui, il soggetto riceve sollecitazioni e orientamenti in forza dei quali s'incammina gradualmente verso la propria umanizzazione (Croce, Pati, 2011).

Infine, il piano spirituale, si basa sul dialogo stabilito dal soggetto con la sfera noetica. Pertanto, il bambino già quando nasce, apprende a condurre la propria vita sotto il segno di peculiari significati esistenziali. L'esperienza dell'amore, della cura, della disponibilità adulta imprime al suo divenire una direzione, un ordine, un senso (Croce, Pati, 2011).

Questa cornice concettuale permette, quindi, di osservare che l'ICF, valutato secondo le categorie del personalismo pedagogico, viene inteso come strumento di prevenzione e di riparazione.

Altresì, visto come strumento preventivo, è capace di favorire un equilibrio relazionale tra le sfere dell'esperienza umana e, concepito come strumento riparatorio, può permettere di identificare le zone di fragilità della persona, facilitando la progettazione di interventi educativi e comprovando le potenzialità residue della persona.

L'ICF, non pone rimedio in maniera meccanica ai livelli di disabilità rilevati nel soggetto, ma facilita la lettura di una certa realtà personale allo scopo di permettere all'insegnante, di ricercare le più adeguate strategie di intervento che si appellano alle sue capacità interpretative e progettuali. All'insegnante spetta – quindi – il compito di far parlare il dato enucleato; ovvero, si esige da lui la capacità di trovare adeguate risposte che vadano oltre la linearità del rapporto carenza-compensazione, a tutto vantaggio della sistematicità eziologica, della corresponsabilità educativa, della imprevedibilità degli esiti (Croce, Pati, 2011).

L'impiego dello strumento ICF, non si esaurisce nel contesto scolastico, esso rappresenta, altresì, una pratica relazionale ed un elemento importante per avviare un nuovo tipo di rapporto con la famiglia del soggetto disabile.

In questo modo, la scuola e la famiglia sono chiamate ad intrecciare rapporti di negoziazione tra le culture educative andando alla ricerca di nuovi elementi su cui costruire una nuova cultura della corresponsabilità educativa.

4. Didattica inclusiva e apprendimento trasformativo

Se non c'è corresponsabilità educativa, non può esserci una scuola inclusiva e non si possiede una competenza didattica adeguata tale da creare una buona relazione con l'allievo disabile.

La progettualità didattica orientata verso l'inclusione, comporta l'adozione di strategie e metodologie incoraggianti, quali l'apprendimento cooperativo, l'apprendimento trasformativo, l'apprendimento per scoperta, il tutoring, l'utilizzo di mediatori didattici, di ausili informatici adeguati, di sussidi e software specifici.

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti, sostenendo la costruzione attiva della conoscenza con lo scopo di avviare personali strategie di approccio al sapere, rispettando i ritmi, gli stili di apprendimento e facilitando i meccanismi di autoregolazione.

Una didattica inclusiva, pertanto, va al di là della necessità di garantire a tutti gli studenti di partecipare alle attività scolastiche; essa rappresenta, altresì, un processo che interessa la globalità delle sfere educativa, sociale e politica e ha come obiettivo quello di promuovere in ogni studente, un apprendimento responsabile e consapevole, quindi, non solo *saper insegnare*, bensì, *saper far apprendere*.

La qualità della didattica inclusiva è determinata dalla riflessività e dall'intenzionalità educativa, dalla ricerca delle motivazioni e dalle ipotesi alternative, dalla capacità di cambiare le prospettive di significato e dalla possibilità di creare un apprendimento naturale e trasformativo.

La trasformazione di una prospettiva di significato, –che– rappresenta il processo attraverso cui si diventa critici sul modo e sul motivo per cui gli assunti personali hanno portato a condizionare il modo di percepire, di comprendere e di vivere emotivamente il mondo (...) consente –altresì– di acquisire una prospettiva più inclusiva, permeabile o aperta (Franzini, 2012) all'integrazione delle nuove esperienze.

Secondo la teoria trasformativa, la riflessione rappresenta un processo di verifica e il pensiero riflessivo, consente alla persona di mettere in discussione la logica che sta dietro all'interpretazione delle esperienze della vita quotidiana, quindi, tutte quelle azioni che vengono compiute seguendo i canoni interpretativi delle esperienze pregresse, o quelli dettati dalle restrizioni sociali.

Il postulato centrale della teoria trasformativa si basa su una visione costruttivista dell'apprendimento di cui gli schemi di riferimento ne costituiscono le fondamenta.

Il contributo della teoria dell'apprendimento trasformato pone in evidenza che le trasformazioni degli schemi di significato non costituiscono mai un atto spontaneo, bensì l'esito di un processo lungo e complesso che, generalmente, ha inizio quando un evento, un incontro, una situazione portano l'adulto a mettere in discussione gli assunti abituali alla base delle proprie prospettive di significato, perché queste ultime si rivelano non più adatte a interpretare quanto accaduto.

Ciò che si produce attraverso la riflessione sulle premesse, e che non si limita solo alla revisione dei contenuti e né attiene ai meri processi metacognitivi, coincide, per Mezirow, con l'apprendimento stesso.

La riflessione non è solo un obiettivo dell'apprendimento, –ma- la dinamica centrale del *problem solving*, del *problem posing* e della trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato (Mezirow, 2003).

Inoltre, nel precisare, come avviene l'azione di *reframing* riflessiva, Mezirow distingue la *riflessione critica sugli assunti* (CRA) dall'*auto-riflessione critica sugli assunti* (CSRA): accompagnata da un formatore o operata in autonomia.

A tal proposito, è importante soffermarsi sul ruolo dell'insegnante di sostegno, che nel corso degli anni, è andato sempre più impiantandosi nel contesto scolastico italiano.

La Legge 104 del 1992, riconoscendo al docente, la funzione di costruttore di percorsi educativi e didattici individualizzati e di possessore di strumenti e metodologie di recupero e di sostegno, ha fortemente enfatizzato la funzione dell'insegnante di sostegno, identificandone la contitolarità con gli insegnanti curricolari.

L'insegnante specializzato lavorando, infatti, nelle classi comuni e operando collegialmente con gli altri docenti in tutti i momenti della vita scolastica e negli interventi individualizzati, è, quindi, chiamato a sciogliere i nodi metodologici e didattico-disciplinari che ostacolano l'azione educativa nei confronti dell'alunno disabile (...) ed il suo intervento comporta un effettivo raggiungimento dell'integrazione nei momenti in cui è presente in classe, consentendo all'alunno di essere inserito in un contesto per lui il più possibile idoneo accanto ai compagni e ai docenti curricolari (Cairo, 2008).

Cottini ritiene che

pensare all'insegnante di sostegno come figura di sistema non significa – però – delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri BES. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi, rappresenta un'esaltazione della funzione nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e regolazione del progetto di vita (Cottini, 2018).

Egli è, tuttavia, un facilitatore ed un costruttore di reti di connessione e interazione, ma è anche un docente inclusivo, un professionista riflessivo che riesce a sviluppare strategie personali di risoluzione dei problemi.

Il concetto di riflessione in un certo senso, impone all'allievo disabile, un'autoregolazione critica dell'apprendimento, che porta ad una maggiore autonomia, infatti, proprio per questo motivo, la riflessione rappresenta il punto centrale dell'apprendimento intenzionale e ovviamente di quello trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Bortolot, S., De Polo, G., Pradal, M. (2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione: Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Cairo, M.T. (2008). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e pensiero.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Croce, L., Pati, L. (2011). *ICF a scuola*. Brescia: La Scuola.
- De Canale, B. (2011). *Identità relazione apprendimento. Percorsi di pedagogia culturale*. Napoli: Guida.
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, trad. Alessandro Fontana. Torino: Einaudi.
- Franzini, M. (2012). *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Schianchi, M. (2013). *Disabilità. Sai cos'è?*. Milano: Mondadori.
- Sgambelluri, R. (2016). *Come interpretare i bisogni educativi speciali. La declinazione didattica del linguaggio ICF*. Roma: Aracne.

