

Antonella Valenti*

*Bisogni Educativi Speciali (BES) e normativa scolastica
Postilla critica*



Suggested citation for this article:

Valenti, A. (2014), «Bisogni Educativi Speciali (BES) e normativa scolastica - Postilla critica», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 15: 94-103;
URL: http://www.topologik.net/A_Valenti_Topologik_Issue_n.15_2014.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Nell'articolo si discute la recente normativa scolastica sui bisogni educativi speciali nel quadro teorico di una pedagogia che trova all'interno dell'approccio fenomenologico le sue linee-guida e i principi di fondo. Oltre al poter disporre di competenze e capacità "professionali", il presupposto del futuro docente è la sua vocazione o passione per l'Altro. Ed è intorno a questa vocazione o passione per l'Altro che si strutturano la capacità di dialogo e di interrelazione, fonti di ogni comunicazione in senso pedagogico.

Parole chiave: bisogni educativi speciali, fenomenologia, dialogo, interrelazione, vocazione

Abstract

Special Educational Needs (SEN) and normative of schooling - Critical Note

The article deals with the recent normative of schooling on Special Educational Needs in the context of a theoretical pedagogy that, within of the phenomenological approach, finds its guidelines and principles underlying. Besides being able to have "professional" skills and abilities, the precondition of the future teacher is his vocation or passion for the Other. It is around to this vocation or passion for the Other that are structured capacities for dialogue and interrelation, the sources of all communication in pedagogical sense.

Keywords: Special Educational Needs, Phenomenology, Dialogue, Interrelation, Vocation

* Coordinatrice e responsabile del Centro Studi "Bisogni Educativi Speciali e Autismo" (B.E.S.eA.) del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria. Nella stessa università ricopre diversi incarichi istituzionali, tra cui quelli di coordinamento del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Studi Umanistici e di Delegato del Rettore per gli Studenti con Disabilità, DSA e BES.

La recente normativa scolastica sui bisogni educativi speciali (BES) sembra non porre in sufficiente rilievo una dimensione, quella che dà senso alla professione docente: la relazione educativa, intesa, al di là di ogni disamina di natura psicosociologica e ideologica sul rapporto docente-allievo e sulle loro rispettive funzioni e interazioni, come un momento d'incontro dialettico (e, in quanto tale, problematico) tra le persone coinvolte nel dialogo formativo. Una prospettiva, questa, che – in rinvio a Buber – evoca l'incontro tra un *io* e un *tu*, come relazione dialogica o pre-struttura a partire dalla quale è possibile parlare in termini di rapporto tra docente e allievo. Un *tu*, l'allievo, in quanto singolarità, individualità, particolarità, diversità con *bisogni educativi speciali*. D'altro canto, all'a priori della dialogicità – come pre-struttura che precede sempre già ogni dire in senso pedagogico – dobbiamo affiancare un paradigma oggi irrinunciabile e, allo stesso tempo, irriducibile: il paradigma della *cura*. Peraltro, non si tratta di un paradigma specifico relativo all'ambito didattico di *bisogni educativi speciali*, piuttosto del fatto che l'*impianto* pedagogico non avrebbe senso esternamente all'idea di cura, se con essa intendiamo il senso di responsabilità che costituisce l'essenza o l'a priori di ogni atto educativo¹.

Questo a priori si colloca all'interno della dialogicità che vede nella singolarità o particolarità dell'unicità dell'educando il punto di riferimento e la misura di ogni sforzo pedagogico. L'unicità del singolo educando è data dalle sue specifiche esperienze di vita, dalle attese ma anche dalle pretese, dalle ansie e dalle preoccupazioni, da speranze e sogni. L'essere umano, in quanto ente e essere allo stesso tempo, ente giustamente privilegiato – nel senso heideggeriano – capace, quindi, di comprensione e interpretazione, non è solo corpo o fisicità. È ente capace di interrogare e interrogarsi, ente capace di senso e bisognoso di senso. L'educazione, comunque definita, che sia pensata in ragione di bisogni specifici o in generale, si svolge all'interno di questa donazione e ricerca di senso. Ne consegue che tanto la dialogicità quanto la cura sono a priori ai quali corrispondere attraverso una presa d'atto della complessità dell'unicità dell'educando. Ha fatto bene Morin a sottolineare che l'essere umano è insieme fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico².

Quando la dimensione specificatamente umana della relazione educativa viene sottaciuta, negata o obliata può capitare che agli insegnanti siano chieste competenze “altre” per

¹ Sulla cura si vedano: V. BOFFO (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006; F. CAMBI, *La cura di sé nel processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010. Fondamentali sono gli scritti di M. FOUCAULT, *La cura di sé*, Feltrinelli Universale Economica, Milano 2010 (11a ed.); *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli Universale Economica, Milano 2011.

² Cfr. E. MORIN, *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

soddisfare istanze che vengono considerate “nuove”, ma che, in realtà, hanno caratterizzato da sempre il lungo dibattito pedagogico.

Porre l’attenzione sul solo apparato metodico e strumentale può far perdere un punto centrale: la scuola non deve solo istruire, ma anche educare. Se l’istruzione si occupa di saperi e conoscenze, l’educazione richiama la necessità di valorizzare i processi di crescita personale, di insegnare a comprendere e gestire con responsabilità la “condizione umana”³. Quest’ultima ha bisogno non solo di saperi e conoscenze, presuppone piuttosto dialogo, empatia, capacità di confronto e non da ultimo: ascolto. Occorre, allora, ripensare in modo nuovo la relazione educativa, riconoscerla come un a priori irrinunciabile, fondamentale sia sul piano teorico-pedagogico che sul piano della didattica e della valutazione dell’insegnamento. Occorre, questo ripensamento, anche perché sembra che l’attuale normativa scolastica si sia affacciata non in maniera incisiva laddove è, invece, opportuno guardare alla formazione, iniziale e in itinere, di docenti e dirigenti scolastici e all’autoformazione di tutti gli allievi, nessuno escluso.

Partendo dalla normativa ministeriale occorrerebbe verificare cosa è stato fatto e in che direzione si sta andando per interrogarci su quanto occorre ancora fare.

La prospettiva si presenta molto ampia. La stessa *pedagogia speciale* ha necessità di dialogare con altri ambiti di ricerca e di scienza: dalla pedagogia e didattica generale alle neuroscienze passando, non da ultimo, alla fenomenologia anche in chiave pedagogica.

È a partire soprattutto da quest’ultima che sarà facile riporre l’astratto al concreto, l’ordine impersonale all’ordine interpersonale, il diritto scolastico alla vita e alla socialità scolastica, a quella relazione docente-allievo originaria e immediata che di decreti, direttive, circolari e note ministeriali è certamente condizione, principio e non derivato. Ciò per non ridurre la *paideia* ai significati della mera episteme o ricerca empirica, ma per rimettere in moto il senso vero dell’educazione. Senso che prende forma soprattutto sul piano della dimensione emozionale/affettiva dell’educazione, rendendo unico il legame docente-allievo perché apre all’*humanus* dell’*humanitas*⁴. Semplice questione preliminare? No, è molto di più. Tanto fondamentale, da dover essere messa al centro delle politiche scolastiche. Insegnanti e dirigenti scolastici pedagogisti, non tecnici e burocrati. La scuola di oggi non ha bisogno del professore minimalista che si limita a eseguire pedissequamente ciò che è scritto da qualche parte, che si impegna a compilare documenti, valutare, classificare e che, nelle scartoffie, finisce per seppellire la singolarità

³ Cfr. *ivi*.

⁴ Cfr. M. BORRELLI, *Prefazione*, in A. VALENTI, *L’evoluzione dell’integrazione scolastica*, Monolite Editrice, Roma 2012, pp. 5-9.

e la dignità dell'allievo. Insegnanti fatti in serie! Abbiamo bisogno, invece, di insegnanti che, a partire dal dialogo (dal volto dello studente), si sentano responsabili e abbiano anche il bisogno di sapersi confrontare, giudicare e essere giudicati. L'insegnante *allevatore*, che bello!⁵. Può essere insegnato questo? Prima di pensare alla "formazione" dell'insegnante di lettere, di matematica e/o di sostegno si dovrebbe poter supporre ciò che può essere definita la *vocazione*. Può la "formazione" dell'insegnante fare a meno di questa vocazione o passione per i suoi allievi? Sottolinea Andreoli: «Tra le condizioni basilari per essere un buon insegnante c'è l'interesse, persino il fascino per i ragazzi: sentirli come Soggetti a cui dedicarsi. La voglia di comunicare, dunque, di farsi non solo capire [...], ma aggiungendovi la passione o quanto meno la partecipazione attiva, che significa dire e ascoltare e ascoltare dopo aver detto»⁶.

Chi sono l'Altro/gli Altri per l'esser-docente? I suoi interlocutori prossimi sono gli allievi in carne e ossa. Restando fedeli, anche terminologicamente, alla lezione di Lévinas, chiaramente palese tra le righe, possiamo dire che l'Altro, che sta di fronte all'io-docente, è l'allievo con la singolarità del suo Volto.

Perché tra le tante filosofie esistenziali-fenomenologiche, quella levinassiana? Proprio per quella tematizzazione del Volto così vicina al volto di una persona che nella sua vita scolastica vive una condizione di disagio o difficoltà, legata o meno al suo esser "diverso", di ciascun alunno che «con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali»⁷. E anche proprio perché grazie all'incontro con l'Altro è possibile ri-pensare la relazione educativa, non solo quella tra il docente e gli alunni, ma anche quella che inevitabilmente è presente tra gli alunni stessi. Solo nella relazione con gli altri l'Io può scoprire la propria identità⁸ o, se vogliamo, perché la singolarità di ciascuno non può fare a meno dell'essere con tanti⁹.

Cominciamo – scrive Lévinas – col domandarci se, a un io, l'alterità dell'altro uomo significhi immediatamente un'alterità logica [...] O se, come siamo inclini a pensare, l'alterità dell'altro uomo nei confronti di un io sia innanzitutto – e oserei dire, sia 'positivamente' – volto dell'altro uomo¹⁰.

⁵ V. ANDREOLI, *Lettera a un insegnante*, Rizzoli, Milano 2006, pp. 17-18.

⁶ *Ivi*, pp. 119-120.

⁷ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

⁸ P. RICOEUR, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano 1966.

⁹ J.-L. NANCY, *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001.

¹⁰ E. LÉVINAS, *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Jaca Book, Milano 2002, p. 200.

Stabilita la priorità dell'ordine fenomenologico su quello logico-scientifico, cosa accade nell'incontro dell'io con l'altro, nel cosiddetto faccia-a-faccia?

Immediatamente significativa al di là delle forme plastiche che continuamente lo nascondono come una maschera con la loro presenza nella percezione. Senza posa egli infrange queste forme. Prima di ogni espressione particolare – e sotto ogni espressione particolare che, già posa e contegno, la nasconde e protegge – nudità e denudamento dell'espressione come tale, cioè l'esposizione estrema, il senza-difesa, la vulnerabilità estrema [...] questo in faccia al volto nella sua espressione – nella sua mortalità – mi convoca, mi domanda, mi reclama¹¹.

Quella levinassiana è una fenomenologia della vulnerabilità: nella condizione dell'Altro ritroviamo la condizione umana, di ciascun uomo (prossimità della pluralità umana); ma, al contempo, è anche fenomenologia dell'interumano: la debolezza è esigenza, chiama alla responsabilità, esige la non-indifferenza.

Solo nella dimensione relazionale/affettiva, in questa apertura all'Altro si risveglia, ha luogo l'*humanus* che è (deve essere!) in ogni docente-pedagogo, «quell' *humanus* che [...] non può suddividere e distinguere gli umani in disabili e meno abili, in abili e diversamente abili, in dotati e diversamente dotati, ecc.»¹², catalogazioni che si riferiscono a norme puramente statistiche.

Come interpretare, quindi, la direttiva sui BES? Questa domanda racchiude i dubbi e le incertezze di molti insegnanti, ma vuole anche rapportarsi all'effettiva possibilità di un rinnovato impegno politico nel porre le esigenze speciali dei nostri bambini, adolescenti e giovani al centro delle politiche scolastiche e sociali. Ma da che lato pende il piatto della bilancia? Pedagogico o economico-giuridico? Non è ammissibile fare conti sui figli/alunni speciali della nostra società/scuola, subordinare i valori dell'etica pedagogica a altro, neanche in tempo di vacche magre... semplicemente perché significherebbe misconoscere l'esser persona che è in noi e negli altri, il nostro esser civico-sociale, i grandi valori/diritti/doveri incisi nel testo costituzionale: il dovere inderogabile di solidarietà politica, economica e sociale¹³ che, se rispettato da parte di ogni singolo cittadino e dello Stato, consente il pieno sviluppo della personalità di tutti; la pari dignità sociale senza distinzioni di condizioni personali e sociali¹⁴; la protezione dell'infanzia e

¹¹ *Ivi*, p. 182.

¹² M. BORRELLI, *Prefazione*, in A. VALENTI, *L'evoluzione dell'integrazione scolastica*, op. cit., p. 7.

¹³ Costituzione, art. 2.

¹⁴ art. 3

della gioventù¹⁵; il rispetto della persona umana e della dignità umana¹⁶, tanto che sia l'attività economica pubblica sia quella privata devono sempre essere indirizzate a *fini sociali*, perché il benessere e il progresso della Nazione non è solo da declinarsi in termini materiali ma *spirituali*¹⁷, nel senso laico del termine. Le grandi conquiste dell'inserimento prima, dell'integrazione poi e dell'inclusione ora, sono da ritenersi soddisfazione e concretizzazione piena del bisogno/benessere spirituale inscritto nel dettato costituzionale.

Se, nel solco della tradizione, il valore e la forza della recente normativa sui BES vogliono essere di pari intensità delle Leggi 118/1971, 517/1977, 104/1992 e delle Sentenze della Corte Costituzionale 215/1987 e 80/2010, allora come estrinsecarli in tutta la loro portata?

La Direttiva, richiamandosi alla Legge 53/2003

ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione di disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali [...] estende pertanto a tutti gli alunni in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'intervento¹⁸.

La direzione è quella della presa in carico globale degli alunni con BES, meglio, di tutti quelli che un Consiglio di classe riesce a individuare come tali. Or dunque, è qui che la tematica sui BES si mostra in tutta la sua complessità e delicatezza; in particolare, in merito alla terza sotto-categoria. La terza sotto-categoria in cui veramente potrebbe rientrarci un'intera classe, venticinque alunni su venticinque ... e non si tratterebbe di un caso raro! Certo, oltre alla scuola molte le altre agenzie formative, non formali e informali, ma è nell'ambiente scolastico che i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo. Consideriamo soltanto il primo ciclo di istruzione: dalle venticinque alle cinquanta ore settimanali nella scuola dell'infanzia; dalle ventiquattro alle quaranta per la scuola primaria; dalle ventinove alle quaranta per la scuola secondaria di primo grado¹⁹. Le ore del tempo-scuola sono tante e preziose per promuovere e sviluppare quelle capacità e potenzialità che resterebbero inespresse in un ambiente non adeguato

¹⁵ art.31

¹⁶ artt.3, 32 e 41

¹⁷ art.4

¹⁸ Circ. Min. 6 marzo 2013

¹⁹ DPR 89/2009

«nell’ottica di una crescita armoniosa, integrale e integrata di tutti gli allievi in età evolutiva, a partire da quelli in situazione di disabilità»²⁰.

Con la Legge 296/2006 l’assolvimento del diritto/dovere di istruzione è stato innalzato al sedicesimo anno di età, anche e sempre al fine di «favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva relazione con la realtà naturale e sociale» in linea con quelle che sono le direttive dell’Unione Europea in materia di Competenze chiave di Cittadinanza, tra le quali rientrano il *collaborare e partecipare* e l’*agire in modo autonomo e responsabile*²¹. Se con la Direttiva del 27 dicembre 2012 si è «voluto in primo luogo fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui è presente un disturbo clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della Legge 104/92 né in quelle della Legge 170/2010, in secondo luogo si son volute ricomprendere altre situazioni che si pongono oltre l’ordinaria difficoltà di apprendimento»²² o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali. Ricomprendere? Come? Per ogni alunno in situazione di “grave difficoltà” è possibile procedere a una individualizzazione/ personalizzazione della didattica in modi informali o formali, in quest’ultimo caso si elaborerà un piano didattico personalizzato (PDP). Ma «tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche didattiche»²³. Per gli alunni con svantaggio economico e socio-culturale nulla di più: uno spazio vuoto che dà da pensare, sempre in nome dell’inclusione e del diritto di tutti al successo scolastico e formativo.

Per affrontare le problematiche relative ai BES nella stessa Direttiva si è posta la questione della necessità di formare opportunamente il corpo docente e i dirigenti scolastici. A tale scopo il ministero, in accordo con i dipartimenti universitari impegnati nella formazione dei docenti, ha promosso l’attivazione di master e corsi di perfezionamento in didattica/psicopedagogia rivolti agli insegnanti in servizio, per favorire lo sviluppo di competenze mirate a favorire l’inclusione e l’educazione di soggetti con disturbi specifici dell’apprendimento, disabilità sensoriali o particolari disabilità intellettive (autismo, deficit di attenzione con iperattività, ...). Attenzione è stata posta anche all’educazione psicomotoria nell’infanzia, ma sarebbe auspicabile che pari impegno fosse dedicato alle problematiche della terza area, quello dello svantaggio

²⁰ Pecup 1° ciclo, Allegato D, DL 59/2004

²¹ Allegato A, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

²² Nota del 22 novembre 2013

²³ Circ. 8/2013.

economico, sociale, culturale e linguistico. In tal caso sarebbero opportuni corsi di alfabetizzazione emotiva/affettiva e empatica/relazionale, perché un'autentica e proficua relazione tra l'io e l'altro fa perno anche sulla capacità empatica, sul riuscire a mettersi nei panni dell'altro, a comprenderlo, a comprenderne gli stati d'animo e i sentimenti. Ma il comprendere l'altro, per aiutarlo a riconoscere e a gestire le proprie emozioni, richiede l'originaria comprensione del sé: l'autoconsapevolezza e l'autogestione delle proprie emozioni da parte dei docenti medesimi.

Educare i docenti per educare e rieducare gli allievi. La base delle diverse forme del disagio individuale/sociale è l'analfabetismo emozionale²⁴ e le competenze emozionali e sociali degli insegnanti possono e devono fare la differenza, «gli interventi volti ad affrontare carenze specifiche di abilità emozionali e sociali, che accentuano problemi come l'aggressività o la depressione, possono risultare efficacissimi per attenuare le difficoltà dei ragazzi [...] *misura preventiva per l'intera popolazione scolastica*, facendole impartire dagli insegnanti ordinari»²⁵. Lezioni di alfabetizzazione emozionale, quindi, per favorire la diffusione della cultura dell'inclusione e del rispetto per la diversità di ogni Persona, nessuna esclusa, ma questo si può realizzare solo se si è aperti all'Altro. Lezioni rivolte a tutti, a un'intera classe, a venticinque alunni su venticinque, e i BES non avrebbero bisogno di essere classificati.

Riguardo all'organizzazione territoriale per l'inclusione vorrei porre all'attenzione una sola questione in merito alla volontà d'attuazione dell'art. 50 della legge 35/2012. In detto articolo si prevede, oltre al tradizionale "organico di fatto" di ciascuna istituzione scolastica, un organico funzionale di rete, ossia di docenti non afferenti a un'istituzione scolastica ma a una rete di scuole. Docenti a disposizione di una rete di scuole, ossia docenti privi di una classe, chiamati a far da tampone: docenti svuotati del loro esser insegnanti... l'Insegnante è colui che si fa nel contesto di un'aula scolastica, nel rapporto con i suoi allievi. Perché vi siano integrazione e inclusione il contesto di apprendimento non può che caratterizzarsi come una comunità educante in grado di mobilitare

risorse, energie e sforzi da destinare al superamento del disagio e dello svantaggio e per garantire le pari opportunità, soprattutto sul versante della formazione, della educazione e della scelta del progetto di vita²⁶.

²⁴ Cfr. D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Bur, Milano 2013, pp. 373-420

²⁵ *Ivi*, p. 421 (corsivo mio).

²⁶ N. PAPARELLA, "Progettazione educativa e comunità educante" in *Id.* (a cura), *Il progetto educativo (Volume secondo). Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma 2009, p. 12.

Una comunità in cui si potranno allestire degli ambienti di apprendimento²⁷ e delle comunità di apprendimento: le relazioni docente/allievo e docente/allievi richiedono per costruirsi tempo, un tempo esteso che non può esser ottimizzato, un tempo in cui può aver luogo l'incontro tra l'*io-docente* e il *tu-allievo*.

Tutto questo è difficile che si realizzi attraverso la sola adozione del modello bio-psico-sociale dell'ICF, necessariamente bisogna arricchirlo di altre dimensioni, che non possono restare sottintese. Si vorrebbe portare il discorso sui BES da un'ottica di azione – solo a seguito di constatazione di casi effettivi – ad un'ottica, anche, di azione-prevenzione. L'un discorso non esclude l'altro, ma si co-implicano e si co-rafforzano come il tutto e la parte; ove la parte addetta a funzioni di elevata specificità/specialità perderebbe di senso e di funzionalità se non radicata e in sintonia con il tutto-sistema. Gli interventi specifici/speciali si perdono se non radicati nel modo giusto nel giusto terreno, ossia ben *humificato*. Il concetto è elementare, occorre nutrire il terreno per nutrire le sue piante!

²⁷ M.B. VARISCO, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2007^{3rst}.

References/Bibliography:

- ANDREOLI V., *Lettera a un insegnante*, Rizzoli, Milano 2006
- BOFFO V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006;
- BORRELLI M., *Prefazione*, in A. Valenti, *L'evoluzione dell'integrazione scolastica*, Monolite Editrice, Roma 2012
- CAMBI F., *La cura di sé nel processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010
- FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli Universale Economica, Milano 2011
- FOUCAULT M., *La cura di sé*, Feltrinelli Universale Economica, Milano 2010 (11a ed.)
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Bur, Milano 2013
- LÉVINAS E., *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Jaca Book, Milano 2002
- MORIN E., *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001
- NANCY J.-L., *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino 2001
- O.M.S., *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002
- PAPARELLA N. (a cura), *Il progetto educativo (Volume secondo). Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma 2009
- PIU A., *Progettare e valutare*, Monolite Editrice, Roma 2009
- PIU C., *Problemi e prospettive di natura didattica*, Monolite Editrice, Roma 2009
- RICOEUR P., *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Il Saggiatore, Milano 1966
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993
- VARISCO M.B., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2007^{3rd}