

# Indice

Premessa	
<i>Gaetano Domenici</i>	13
Sintesi dei lavori	17
<i>Capitolo primo</i>	
<b>Le questioni della scuola inclusiva tra possibilità e sostenibilità. Per un nuovo paradigma educativo</b>	
<i>Claudio De Luca, Giuseppe Spadafora</i>	31
1.1 Le radici storico-culturali della scuola inclusiva e alcune questioni epistemologiche	31
1.2 Il docente e il dirigente scolastico tra governance e didattica. Scuola dell'autonomia e scuola inclusiva	35
1.3 La scuola inclusiva tra possibilità e sostenibilità. Per un nuovo paradigma educativo	40
<i>Capitolo secondo</i>	
<b>Inclusione ed equità: i paradigmi di una scuola democratica</b>	
<i>Massimiliano Fiorucci, Lisa Stillo</i>	49
2.1 Il perimetro dell'inclusione	49
2.2 Dentro i contesti: l'emergenza pandemica nella scuola	51
2.3 Il corto circuito della scuola-comunità	53
2.4 Per una scuola resiliente: tre scommesse per il futuro	55
<i>Capitolo terzo</i>	
<b>Inclusione, sfida e paradigma</b>	
<i>Maurizio Fabbri</i>	63
3.1 Inclusione e contesto culturale: non crisi, bensì evoluzione	63
3.2 Inclusione e comunicazione: negazioni elettive, negazioni necessarie	68

### *Capitolo quarto*

#### **Scuola, svantaggio e inclusione**

<i>Massimo Baldacci</i>	73
4.1 La questione dello svantaggio sociale	73
4.2 Curricolo e competenze	75
4.3 L'inclusione e la scuola	77

### *Capitolo quinto*

#### **Oltre la pandemia: dal distanziamento all'inclusione**

<i>Domenico Simeone</i>	83
5.1 Cosa abbiamo imparato dalla pandemia?	83
5.2 Verso un nuovo futuro	85

### *Capitolo sesto*

#### **Critica della ragione filosofico-pedagogica e cultura dell'inclusione**

<i>Giuseppe Bertagna</i>	89
6.1 Inclusione	89
6.2 Integrazione	92
6.3 Il comune del non detto	93
6.4 Itard e Pinel: due paradigmi complementari	96
6.4.1 <i>Victor e il suo maestro</i>	97
6.4.2 <i>«Uomo» o «cittadino»?</i>	99
6.4.3 <i>«Scienze dell'educazione e/o della formazione»         e «pedagogia»</i>	100
6.5 La questione della radice antropologica	105

### *Capitolo settimo*

#### **Ripensare alla figura dell'insegnante di sostegno nella prospettiva dell'inclusione**

<i>Maura Striano</i>	111
7.1 La figura dell'insegnante di sostegno luci ed ombre	111
7.2 Insegnante di sostegno o insegnante per l'inclusione?	115
7.3 Oltre la dimensione del sostegno	117

*Capitolo ottavo*

**Inclusione e IA: linee di lavoro per la ricerca didattica contemporanea**

<i>Loredana Perla</i>	121
8.1 Dal fare al dire, oggi, di didattica	121
8.2 Può Sophia sfuggirci di mano?	124
8.3 Telemedicina, IA e inclusione	126

*Capitolo nono*

**La Differenziazione didattica come via per promuovere l'inclusione e il rinnovamento a scuola**

<i>Luigi d'Alonzo, Ilaria Folci</i>	133
9.1 Introduzione	133
9.2 La Differenziazione didattica: studi, approcci e prospettive	134
9.3 La didattica nell'ottica della Differenziazione: conoscere, progettare, monitorare e valutare	137

*Capitolo decimo*

**Per una valutazione inclusiva e orientante**

<i>Guido Benvenuto</i>	149
10.1 Una scuola inclusiva richiede una società inclusiva	149
10.2 Equità: inclusione e uguaglianza o parità di opportunità	154
10.3 Una scuola inclusiva richiede una valutazione orientante	158

*Capitolo undicesimo*

**Educazione, inclusione e dimensione internazionale: tra buone pratiche e tensioni**

<i>Carlo Cappa</i>	167
11.1 Introduzione	167
11.2 La comparazione come sentire	170
11.3 Formarsi per istruire, istruire per includere	174

*Capitolo dodicesimo*

**Per una scuola inclusiva di alta qualità**

<i>Lucia Chiappetta Cajola</i>	183
12.1 Introduzione	183
12.2 Diversità e Inclusione: quali contesti educativi	185

12.3 Il circuito valutazione-didattica-valutazione per la scuola di alta qualità	186
12.4 Uno sguardo alla valutazione nella scuola primaria oggi: i giudizi descrittivi	187
12.5 I fattori ambientali: i facilitatori risorsa strategica per l'inclusione	189
12.5.1 La progettualità docente	190

### *Capitolo tredicesimo*

#### **Il docente promotore del Welfare Culturale e della didattica inclusiva attraverso il museo multisensoriale**

<i>Paolina Mulè</i>	195
13.1 Introduzione	195
13.2 Il patrimonio come prospettiva di Welfare Culturale	197
13.3 Politiche per una maggiore accessibilità ai beni culturali	201
13.4 Il museo come luogo di inclusione: il ruolo del museo multisensoriale	209
13.5 La didattica inclusiva e gli strumenti per una cultura accessibile	214

### *Capitolo quattordicesimo*

#### **Formazione delle competenze psicologiche e digitali del docente. Individualizzazione didattica, orientamento formativo, qualificazione della relazione educativa per l'inclusione**

<i>Valeria Biasi</i>	229
14.1 Qualificare la relazione educativa attraverso l'individualizzazione didattica e l'orientamento formativo per prevenire il drop-out e favorire l'inclusione	229
14.2 La necessità di una formazione delle competenze psicologiche (relazionali e comunicative) del docente per qualificare la relazione educativa e fronteggiare il deficit di orientamento formativo	230
14.3 Conoscere le caratteristiche motivazionali e cognitive del discente per meglio orientare le scelte didattiche e migliorare la qualità della relazione educativa	233
14.4 Riflessioni conclusive e prospettive di sviluppo	243

*Capitolo quindicesimo*

**Una ulteriore riflessione sul corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico.**

**L'impegno della comunità scientifica tra certezze e criticità**

*Fabio Bocci* 247

15.1 Il contributo della comunità pedagogica:  
studiare i fenomeni in cui è coinvolta e fare ricerca 251

15.2 Il compito della comunità pedagogica:  
mettere il dito nella piaga 255

*Capitolo sedicesimo*

**La valutazione come paradigma della scuola inclusiva**

*Achille M. Notti, Alessia Notti* 265

16.1 Società, scuola ed uguaglianza delle opportunità 265

16.2 La valutazione come processo regolatore  
del binomio equità inclusione 270

*Capitolo diciassettesimo*

**La relazione pedagogica interculturale come fondamento della scuola inclusiva e sostenibile**

*Teodora Pezzano* 275

17.1 L'epistemologia della relazione pedagogica interculturale 275

17.2 La pedagogia della relazione intersoggettiva interculturale  
per la formazione alla cittadinanza solidale e inclusiva 278

17.3 Lo sviluppo inclusivo e sostenibile della scuola come  
fondamento della società democratica 283

*Capitolo diciottesimo*

**Verso un nuovo modello di scuola inclusiva delle persone con disabilità tra didattica digitale e nuove frontiere della Intelligenza Artificiale**

*Alessio Fabiano* 289

18.1 Il modello della scuola inclusiva. Alcune questioni 289

18.2 L'inclusione degli studenti con disabilità.  
La classificazione ICF tra progetto e realtà 291

18.3 Il processo formativo degli studenti con  
disabilità tra realtà e virtualità 294

*Capitolo diciannovesimo*

**Il dirigente scolastico come promotore della scuola inclusiva**

<i>Antonella Tiano</i>	303
19.1 Le competenze di cittadinanza per una scuola inclusiva	303
19.2 Le forme della cittadinanza: interculturale, digitale e sostenibile	308
19.3 Il dirigente scolastico per lo sviluppo dell'inclusione scolastica	311

*Capitolo ventesimo*

**Disabilità e Qualità della Vita:  
una nuova prospettiva di scuola inclusiva**

<i>Daniela Gulisano</i>	317
20.1 Preparare alla "Qualità" della Vita: premesse per una scuola inclusiva di "tutti e di ciascuno"	317
20.2 Disabilità e Modelli della Qualità della Vita (QdV)	320

*Capitolo ventunesimo*

**Nuove prospettive del gioco inclusivo con l'ausilio  
delle innovazioni digitali nella scuola dell'infanzia**

<i>Valentina Perciavalle</i>	329
21.1 Evoluzione del concetto di gioco	329
21.2 Coding e digital storytelling: pilastri educativi e formativi nella scuola digitale	331

*Capitolo ventiduesimo*

**Una pedagogia inclusiva per una scuola democratica**

<i>Rocco Digilio</i>	337
22.1 Pandemia e inclusione	339
22.2 Suggestioni donmilaniane per una scuola <i>vera mente</i> inclusiva e democratica	342
22.3 Per una pedagogia dell'inclusione	345
22.4 Sull'agire educativo. Dall'integrazione all'inclusione	347

*Capitolo ventitreesimo*

**Verso una nuova impostazione teorica  
sulla disabilità: quali implicazioni metodologiche**

<i>Marika Calenda</i>	359
23.1 Introduzione	359
23.2 Pluralità e flessibilità didattica per una scuola aperta a tutti	362
23.3 Professionalità dell'insegnante e nuove forme di agire didattico	365

*Capitolo ventiquattresimo*

**Inclusività e multiculturalismo: nuovi nomi  
per un potenziale molto vecchio**

<i>Eli Kramer</i>	377
24.1 Introduzione	377
24.2 Qual è la posta in gioco	378
24.3 T.H. White e John Dewey sulla politica evolutiva	380
24.4 Lezioni per la scuola inclusiva	386

*Capitolo venticinquesimo*

**Filosofia pragmatica della disabilità e sua  
rilevanza per l'educazione trasformativa**

<i>Todd Lekan</i>	389
25.1 Leggi sulla disabilità e ideali liberali fondamentali	389
25.2 Un dilemma familiare: il passaggio dalla scuola all'università	391
25.3 Il modello medico e la giustizia distributiva	393
25.4 Il modello sociale e la giustizia formale	394
25.4.1 <i>La concezione della giustizia educativa per gli studenti disabili</i>	395
25.4.2 <i>Una concezione del rapporto morale degli insegnanti con i loro studenti</i>	395
25.4.3 <i>Una concezione delle relazioni morali degli studenti tra loro</i>	396
25.5 Barnes e la costruzione sociale della disabilità	396
25.6 <i>Parte prima: Teoria sociale pluralista e democrazia come ideale morale</i>	399

25.7 <i>Parte seconda: L'individuo irriducibile</i>	403
25.8 <i>Parte terza: La crescita come ricchezza ordinata</i>	405
25.8.1 <i>La concezione della giustizia educativa per gli studenti disabili</i>	407
25.8.2 <i>Una concezione dello scopo educativo presupposta dal PD</i>	408
25.8.3 <i>Una concezione del rapporto morale degli insegnanti con i loro studenti</i>	408
25.8.4 <i>Una concezione delle relazioni morali degli studenti tra loro</i>	409
<i>Capitolo ventiseiesimo</i>	
<b>Oltre l'inclusione e l'adattamento: il futuro dell'educazione democratica nella scuola americana</b>	
<i>Johnathan Charles Flowers</i>	413
26.1 Introduzione	413
26.2 L'individuo nell'ambiente	414
26.3 Mythoi, Istituzioni che generano persone disabili	421
26.4 Adattamenti e Educazione Democratica	429

## Premessa

Gaetano Domenici

Dopo il varo della Legge quadro n. 104 del 1992, diventata come si sa una pietra miliare nell'evoluzione teorico-pratica e normativa dei complessi e delicati problemi storicamente determinati dell'integrazione nella scuola e dell'inclusione sociale di allievi con disabilità, la locuzione "inclusione scolastica" e il suo nucleo concettuale hanno via via assunto nel tempo, un significato prima connotativo, poi sempre più denotativo, del tutto specifici. Fino a circoscriversi, per alcuni versi impropriamente, come vedremo, in un articolato processo formativo che ha come scopo fondamentale quello di accogliere e valorizzare l'assai differenziata gamma dei bisogni educativi degli allievi con disabilità, nel quadro, e in vista, del pieno sviluppo delle potenzialità individuali. In tal modo però, escludendo dal suo orizzonte di senso altri soggetti e altre condizioni di fragilità e precarietà acclamate.

Prima di quella sorta di rivoluzione copernicana in campo pedagogico-educativo avvenuta nel nostro paese negli anni Settanta e Ottanta con la pur timida apertura politico-culturale e accademica alla ricerca empirico-sperimentale, l'attenzione verso la diversità e la disabilità di ogni tipo – almeno a partire dalla nascita della Repubblica –, è se non del tutto assente, assai limitata e in qualche modo espressa plasticamente dalla omogeneità di composizione degli allievi – pur con un numero non superiore a 15 –, delle *classi differenziali* e di *aggiornamento*. Classi istituite nel '62, con la nascita della scuola media unica, che offrono condizioni minime di asilo e contenimento degli allievi con disabilità e difficoltà di apprendimento e di socializzazione, con una qualità degli interventi che viene a dipendere essenzialmente dalla sensibilità dei direttori didattici e dei presidi della nuova scuola media unica nella scelta, tra gli insegnanti curricolari, dei docenti ritenuti più o meno adeguati allo scopo.

Dopo più di mezzo secolo dall'inizio del suo sviluppo in Europa e in Italia della pedagogia scientifica, bloccato peraltro nel nostro paese dall'Idealismo, la ripresa ammodernata della tradizione positivista – mai abbandonata negli altri Paesi occidentali – anche negli studi relativi alla disabilità, assieme *al dibattito psico-socio-pedagogico che ne è conseguito* contribuiranno non poco allo svi-

luppo concettuale della questione. In particolare, l'osmosi tra aree di studio pur viciniori, soprattutto tra quelle che hanno elaborato strategie didattiche e modelli di progettazione curricolare per rendere efficace la scuola ad ampia base sociale e quindi ad alta variabilità delle caratteristiche cognitive, affettive e relazionali degli allievi che la frequentano, nonché con la pedagogia e la didattica speciale, rappresenterà un elemento assai importante per l'evoluzione del concetto di inclusione. Ciò soprattutto per quel che riguarda il passaggio, che si direbbe paradigmatico, da una concezione che puntava essenzialmente all'inserimento e all'integrazione degli allievi con disabilità nel gruppo classe, a un modello didattico-educativo che, attraverso il coinvolgimento degli studenti della classe e in una più ampia dimensione sociale, potesse valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento dell'allievo con disabilità e dell'intero gruppo degli allievi. Ovvero, ad una strategia in grado di mettere in atto e concretizzare il concetto di "inclusione scolastica". Infatti, la più moderna e accreditata interpretazione dell'inclusione come promozione e come effetto della partecipazione di ogni singolo componente del gruppo a un processo significativo di interazione e di apprendimento in uno spazio sociale dato, *presuppone e comporta* (si direbbe *ovviamente*, almeno sul piano scientifico) tanto la valorizzazione delle specificità individuali e del gruppo, il potenziamento delle risorse generali e particolari disponibili, quanto, per converso, il superamento, e se possibile la rimozione degli ostacoli materiali e immateriali che rallentano o impediscono il pieno dispiegamento di quel processo. Tale interpretazione peraltro, attinge e fa propri, in maniera mediata, per arricchirli e svilupparli in modo sistematico attraverso la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute proposta dall'OMS (ICF), alcuni aspetti cruciali comuni alle diverse teorie della progettazione curricolare. In particolare, fa propri quelli che ne rappresentano il suo presupposto fattuale, ossia la classificazione preventiva delle risorse, non solo didattiche, disponibili e utilizzabili nel contesto scolastico, familiare e territoriale di riferimento, per poter dar corso a una reale individualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento nella stessa classe scolastica, che è fattore decisivo di innalzamento della qualità del processo educativo e dei suoi esiti. Un percorso formativo che ben mette in luce le risorse necessarie disponibili, ma anche quelle non disponibili, eppure necessarie per rendere adeguata la proposta formativa a chi apprende, ma sempre in vista dei traguardi specifici e generali perseguiti, così da poterne prevedere, quando possibile, una opportuna futura allocazione. *Una vera e propria concezione rivoluzionaria dei processi di inclusione*, come molto opportunamente si è sostenuto, *quella che fa leva sull'ICF*, e che potrebbe avere un forte impatto positivo se accolta nella scuola di ogni giorno, nel lavoro formativo

ordinario dei docenti, non già e non solo per seguire proposte nazionali o internazionali ritenute *à la page*.

Con una mutamento di rotta rispetto alle origini del concetto e della pratica di inclusione, quando gli esiti degli studi e della ricerca della psicologia e della pedagogia scientifica sulla disabilità diventavano elementi catalizzatori o metodi da applicare nei processi educativi ordinari della scuola di ogni giorno (si pensi al “metodo” Montessori) per renderli più efficaci. In questi ultimi anni si è in qualche modo verificato un processo analogo, ma inverso: taluni contributi delle riflessioni generali di alcune scienze dell’educazione hanno trovato applicazioni efficaci e meno pregiudiziali nelle proposte inclusive di allievi con disabilità.

In considerazione del fatto che la più accreditata letteratura internazionale, in particolare quella del nostro paese, antesignano nelle scelte politico-culturali relative all’inclusione scolastica, ha ampiamente mostrato come le iniziative e le attività che utilizzano l’ICF non solo nominalmente ma come vero e proprio fulcro delle attività formative ed esperienziali formali e non, riescono infatti a rendere più “agevolmente praticabile” il processo di inclusione, si potrebbe per così dire invertire il senso e la direzione d’impiego della proposta. Tale proposta, opportunamente integrata e ri-orientata nella sua funzione d’uso potrebbe dare in questo momento storico un contributo significativo, forse decisivo, alla qualificazione dei percorsi di istruzione ordinari<sup>1</sup>. In presenza dei pessimi risultati dell’apprendimento scolastico registrati e per così dire “certificati” periodicamente dalle indagini Iea, Pisa, Invalsi, peraltro peggiorati ulteriormente a causa della pandemia da Covid-19, è lecito supporre che il successo che di fatto si registra con gli allievi con disabilità e dei loro compagni di classe, si potrebbe così estendere con buona probabilità anche all’intero universo degli studenti. È una iniziativa che andrebbe assunta con tutta l’energia possibile, ad ogni livello di responsabilità nel campo delle politiche e delle pratiche educative, per esempio attraverso opportuni interventi *bottom up* e *top down*. E il periodo storico, soprattutto per l’Italia, con gli straordinari finanziamenti a fondo perduto e prestiti

---

<sup>1</sup> Nel dibattito internazionale sulla *Qualità dell’istruzione*, intesa – anche sulla base di evidenze empiriche – come una delle principali variabili codeterminanti il successo formativo degli allievi e dei processi di inclusione a livello scolastico, va sempre più emergendo l’alto peso specifico assunto dagli *atteggiamenti* e dalle *aspettative dei docenti*, in particolare dalla loro *percezione di auto-efficacia*. Esiti confermativi di tali constatazioni si sono registrati anche in una apposita ricerca coordinata da chi scrive, presso l’*Unicamillus International University of Health Sciences* di Roma: G.Domenici, V. Biasi; F. Wolf, C. De Vincenzo, “Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamenti professionali a seguito del corso di formazione iniziale per insegnanti di sostegno”, in *ECPS Journal*, n. 26, 2022, pp. 233-248.

agevolati del PNRR anche per istruzione e ricerca, è tra i più propizi. Alla luce di queste considerazioni, non bisogna inoltre dimenticare che tra gli effetti più perniciosi della pandemia causata dal Covid-19, con la sofferenza e la morte di ben 7 milioni di persone su poco meno di 800 milioni di casi confermati nel mondo, dati considerati, a ragione, come sottostimati dalla stessa OMS che li ha forniti (Fonte: *Health Emergency Dashboard*, maggio 2023), si è avuta anche una grave crisi economica, con la perdita del lavoro e l'arresto della straordinaria crescita progressiva del livello di istruzione della popolazione nonostante i drammatici problemi sanitari e alimentari che il raddoppio degli abitanti della Terra (pari ora a circa 8 miliardi) nell'ultimo quarantennio ha comportato. E in effetti, nel primo *lockdown* pandemico con un miliardo e mezzo di studenti coinvolti, oltre un terzo non ha potuto usare un qualsiasi *device* (Cfr. il Rapporto Unicef: *Remote learning Reachability*, 2020) per poter usufruire dei benefici dell'insegnamento a distanza, uso peraltro spesso vanificato a causa della mancata padronanza di mezzi e procedure da parte della maggioranza dei docenti. Sempre dopo il primo *lockdown*, in Italia ben il 6% degli studenti, pari a circa mezzo milione di allievi, non ha potuto più comunicare con i docenti della propria scuola (Fonte: MPI). Né si può continuare a pensare infine, ma non per ultimo, che il più alto numero di "esclusi" dall'esercizio consapevole di una cittadinanza sostanziale sia costituito da quegli studenti che abbandonano la scuola, un "esercito" di circa a 130-150 mila unità, a seconda della consistenza delle coorti degli studenti, e da coloro che pur in uscita da essa, non padroneggiano quei saperi e non hanno maturato, sviluppato e acquisiti atteggiamenti, disposizioni e "abiti mentali" che permettano l'apprendimento autonomo e la pratica del pensiero critico. Una percentuale, questa, secondo le ultime rilevazioni Invalsi, attestatasi dopo il picco pandemico del 2021, al 5-7% della popolazione studentesca.

Per far fronte a questi problemi, tanto giganteschi quanto ignorati – si pensi alla perdurante, irrimediabile bassa produttività formativo-culturale della scuola – ben oltre gli stanziamenti di quasi 32 miliardi di euro per istruzione e ricerca previsti con il PNRR, occorrerà cambiare davvero, nel senso in questa sede accennato, – quanto meno il paradigma di riferimento nella organizzazione didattico-curricolare dei processi educativi formali, soprattutto scolastici.