

# Indice

## Premessa

*di Lucia Chiappetta Cajola*

17

## PARTE PRIMA L'ALLIEVO, L'AMBIENTE E IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

### *Capitolo 1*

#### **Il Piano Educativo Individualizzato al centro della pratica inclusiva**

27

*di Lucia Chiappetta Cajola*

1. Il PEI questo (s)conosciuto

27

2. Un PEI sconosciuto è poco fecondo, poco utile all'allievo e agli insegnanti, per nulla inclusivo

30

    2.1. *Il PEI come progetto didattico-formativo nel curricolo di classe: fasi e articolazione*

32

    2.2. *Il PEI o il PEP? Il processo di adattamento e il principio di accomodamento ragionevole*

35

3. Il PEI nella dimensione culturale e operativa dell'ICF: il peso dei fattori ambientali, barriere e facilitatori

38

4. Il PEI con l'ICF: il passaggio dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale al "Profilo di funzionamento" che ricomprende entrambi

39

    4.1 *La certificazione della disabilità mediante l'ICD*

40

    4.2 *La diagnosi funzionale (DF)*

40

    4.3 *Il profilo dinamico funzionale/PDF a partire dalla DF*

41

    4.4 *Il profilo di funzionamento che ricomprende DF e PDF*

41

### *Capitolo 2*

#### **Conoscere l'ICF: struttura, significati e prospettive applicative**

43

**per il PEI**

*di Lucia Chiappetta Cajola*

1. Considerazioni introduttive per la descrizione dell'ICF	43
2. La struttura concettuale	44
2.1. <i>I qualificatori</i>	48
3. I significati	49
3.1. <i>Funzionamento e funzionamento umano: apprendimento e partecipazione</i>	49
3.2. <i>Disabilità</i>	51
3.3. <i>Salute</i>	52
3.4. <i>Fattori ambientali: barriere e facilitatori</i>	53
3.5. <i>Facilitazione quale prima forma di individualizzazione e ambiente di apprendimento</i>	54
3.6. <i>Il punto di vista imprescindibile dell'allievo e l'ambiente di apprendimento</i>	56
4. Le prospettive di applicazione nella scuola	57

### *Capitolo 3*

<b>L'osservazione sistematica e occasionale: conoscere l'allievo con disabilità in interazione con l'ambiente</b>	59
<i>di Lucia Chiappetta Cajola</i>	
1. L'osservazione nella prassi educativo-didattica	59
2. L'osservazione casuale e l'osservazione sistematica	60
2.1 <i>Gli elementi fondamentali dell'osservazione sistematica</i>	62
3. L'oggetto dell'osservazione	62
4. Le funzioni dell'osservazione	63
5. Le variabili e le metodologie dell'osservazione	64
5.1 <i>I modi e i tempi dell'osservazione</i>	64
5.2 <i>Lo spazio</i>	65
5.3 <i>Il ruolo dell'osservatore</i>	66
5.4. <i>Le modalità di raccolta dati</i>	66
5.5 <i>Tecniche di analisi e interpretazione dei dati</i>	68
6. L'osservazione dell'ambiente	70
7. L'apporto dell'ICF al processo di osservazione dell'allievo e dell'ambiente	71
7.1. <i>I Code set ICF per l'osservazione dell'allievo</i>	71
7.2. <i>I Code set ICF per l'osservazione dell'interazione tra allievo-ambiente</i>	72
7.3. <i>L'importanza di conoscere il punto di vista dell'allievo e di tenerne conto</i>	73

**PARTE SECONDA**  
**LE CARATTERISTICHE, I BISOGNI, LE POTENZIALITÀ E LE**  
**ASPETTATIVE DI SVILUPPO DELL'ALLIEVO CON DISABILITÀ**

*Capitolo 4*

<b>I Disturbi di Linguaggio. Caratteristiche generali e inquadramento teorico</b>	
<i>di Cristiana Lucarelli</i>	77
1. Definizione e caratteristiche	77
2. Per una corretta lettura della diagnosi: l'ICD-10 e il DSM-5	78
3. Gli indicatori di rischio	80

*Capitolo 5*

**Il Disturbo dello Spettro dell'Autismo**

<i>di Manuela Tola</i>	83
1. Definizione e caratteristiche	83
1.1. <i>Il deficit nell'area della comunicazione sociale</i>	85
1.2. <i>Il deficit di "immaginazione"</i>	86
1.3. <i>Altre manifestazioni cliniche</i>	86
2. L'intervento educativo-didattico	87
2.1. <i>La progettazione</i>	88
2.2 <i>L'organizzazione dell'ambiente (spazi e attività) e del tempo</i>	89
2.3 <i>Le strategie didattiche e valutative più efficaci</i>	92
2.4 <i>Il coinvolgimento attivo dei compagni di classe</i>	94

*Capitolo 6*

**La disabilità intellettuale**

<i>di Valeria Minghelli</i>	97
1. Definizione e caratteristiche	97
1.1. <i>Eziologia</i>	99
1.2. <i>Criteri diagnostici e classificazione</i>	99
1.3. <i>Caratteristiche</i>	101
1.4. <i>Considerazioni per un intervento inclusivo efficace: la "zona di sviluppo prossimale"</i>	103
2. L'intervento educativo-didattico	104
2.1. <i>La progettazione: obiettivi, contenuti</i>	106
2.2. <i>La progettazione: procedure di valutazione e modalità di lavoro</i>	109
2.3. <i>L'organizzazione dell'ambiente: attività, tempi e spazi</i>	111
2.4. <i>Metodologie e intervento didattico</i>	113

<i>2.5. Il clima di classe e il coinvolgimento dei pari: favorire l'aiuto e la collaborazione</i>	118
2.5.1. Conoscere la disabilità del compagno di classe	121
<i>Capitolo 7</i>	
<b>La disabilità uditiva</b>	
<i>di Vincenzina Campana</i>	125
1. Definizione e caratteristiche	125
2. Gli interventi specialistici: logopedia e logogenia	129
3. L'intervento educativo-didattico	131
3.1. <i>La progettazione (obiettivi, contenuti, procedure di valutazione e modalità di lavoro)</i>	133
3.2. <i>L'organizzazione dell'ambiente: attività e spazi</i>	137
3.3. <i>Metodologie e intervento didattico</i>	138
3.4. <i>Il clima di classe e il coinvolgimento dei pari: favorire l'aiuto e la collaborazione</i>	141
<i>Capitolo 8</i>	
<b>La disabilità visiva</b>	
<i>di Carmen Pirro</i>	143
1. Definizione e caratteristiche	143
2. Sviluppo cognitivo del bambino non vedente	144
3. L'apprendimento	147
4. L'intervento educativo-didattico	148
4.1. <i>La progettazione educativa</i>	148
4.2. <i>Metodologie e intervento didattico</i>	150
4.2.1. I concetti topologici	154
4.3. <i>L'organizzazione dell'ambiente: attività e spazi</i>	156
5. L'inclusione dell'alunno disabile visivo	158
<i>Capitolo 9</i>	
<b>La disabilità motoria</b>	
<i>di Cristiana D'Anna</i>	161
1. Definizione e caratteristiche	161
1.1. <i>Disturbo di sviluppo della coordinazione motoria</i>	164
1.2. <i>Paralisi cerebrali infantili</i>	165
1.3. <i>Classificazioni</i>	166
2. L'intervento educativo-didattico	168
2.1. <i>La progettazione: fase preliminare, obiettivi, contenuti</i>	170

<i>2.2. L'organizzazione dell'ambiente: assistenza, mobilità, interazione, partecipazione, indipendenza, sicurezza e accessibilità</i>	176
<i>2.3. L'organizzazione dell'ambiente: attività e tempi</i>	177
<i>2.4. Metodologie e intervento didattico</i>	178
<i>2.5. Feedback, verifica e valutazione</i>	181
<i>Capitolo 10</i>	
<b>La comorbilità tra le scienze mediche, umane e l'ambiente scolastico</b>	
<i>di Stefano Zucca</i>	183
1. Nascita ed evoluzione del termine comorbilità	183
2. Comorbilità e Diagnosi Differenziale, prospettive a confronto	185
3. Realtà clinica in comorbilità e interventi educativi	186
<i>Capitolo 11</i>	
<b>La Neuroriabilitazione: aspetti clinici, trattamento nei disturbi del neurosviluppo in età evolutiva e scuola</b>	
<i>di Lina di Lucente e Benedetta Mira</i>	189
1. Disturbi, deficit e trattamento neuroriabilitativo	189
<i>1.1. Disabilità Intellettivo-Relazionale</i>	189
<i>1.2. Disturbo del linguaggio</i>	189
<i>1.3. Disturbo dello spettro dell'autismo</i>	190
<i>1.4. Disturbo del Movimento (Coordinazione e Tic)</i>	191
<i>1.5. Esempi di comorbilità (con ADHD e DSA)</i>	192
<i>1.5.1. Disabilità con disturbo da deficit di Attenzione- Iperattività (ADHD)</i>	192
<i>1.5.2. Disabilità con Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA)</i>	193
2. La neuroriabilitazione in età evolutiva	193
<i>2.1. Family Engagement</i>	195
<i>2.2. Valutazione delle capacità e delle competenze della persona: il GLOI e l'Insegnante di sostegno</i>	195
3. Il setting terapeutico in neuroriabilitazione	196
4. La comunicazione quale strumento di neuroriabilitazione in ambito educativo e scolastico	197
<i>4.1. L'efficacia della comunicazione come strumento del processo neuroriabilitativo</i>	198
5. Interventi neuroriabilitativi e didattici nella scuola	199
<i>5.1. Tecniche cognitivo-comportamentali nell'età evolutiva</i>	200
<i>5.2. Tecniche per i disturbi del linguaggio</i>	201
6. Lo sport nel trattamento neuroriabilitativo (Sport-Terapia)	201

**PARTE TERZA**  
**LA DIDATTICA PER INCLUDERE E DIFFERENZIARE: LA**  
**GOVERNANCE TRA SCUOLA FAMIGLIA E TERRITORIO**

*Capitolo 12*

**La didattica inclusiva e lo sviluppo delle competenze dell'allievo con  
disabilità: il PEI nel curricolo di classe**

<i>di Marianna Traversetti</i>	205
1. La didattica inclusiva: tra bisogni educativi speciali e curricolo scolastico	205
1.1. <i>I bisogni educativi speciali/BES</i>	206
1.2. <i>Il curricolo inclusivo</i>	207
2. Il PEI tra curricolo d'Istituto e di classe	208
2.1. <i>La definizione degli obiettivi di apprendimento comuni e differenziati</i>	210
3. La didattica per competenze	215
4. L'individualizzazione e la personalizzazione	217
5. Le strategie didattiche inclusive	219
6. Le strategie di facilitazione dell'apprendimento	220
6.1. <i>Lezione frontale, lezione multimodale, istruzione diretta, strategie metacognitive e autoregolative, modellamento, feed-back, drill and practice</i>	220
7. La comprensione del testo: come facilitare il processo	224
7.1. <i>Esempi di applicazione del reciprocal teaching</i>	228

*Capitolo 13*

**La valutazione inclusiva: funzioni e strumenti nel processo didattico**

<i>di Marianna Traversetti</i>	231
1. La valutazione degli allievi con disabilità nel sistema di istruzione italiano	231
2. La valutazione delle condizioni dell'apprendimento	232
2.1. <i>L'apporto culturale del Nuovo Index for inclusion per la valutazione dell'inclusività della scuola</i>	233
3. Le funzioni della valutazione	237
4. Gli strumenti della valutazione degli apprendimenti	238
4.1. <i>Le prove oggettive</i>	239
4.2. <i>Le prove semistrutturate</i>	239
5. Gli strumenti della valutazione delle competenze: i compiti di realtà	240
5.1. <i>L'autobiografia cognitiva e la rubrica valutativa</i>	241
6. Esami di Stato e certificazione delle competenze	243

7. Il Piano di Integrazione degli Apprendimenti (PIA) e il Piano di Apprendimento Individualizzato (PAI): la valutazione in tempo di pandemia	245
8. L'autovalutazione dell'allievo	246
9. L'autovalutazione dell'istituzione scolastica: il RAV e gli indicatori sull'inclusione nella nuova prospettiva post emergenza sanitaria	247

#### *Capitolo 14*

#### **L'insegnante di sostegno nel progetto inclusivo della scuola**

<i>di Amalia Lavinia Rizzo</i>	249
1. La dimensione inclusiva e la leadership dell'insegnante di sostegno	249
2. La logica sistemica e la corresponsabilità educativa: presupposti fondamentali	251
<i>2.1. Le sinergie e la rete di interventi</i>	253
3. L'erronea interpretazione di un ruolo: il vissuto di isolamento, di insoddisfazione e di fuga dell'insegnante di sostegno	254
4. Il PEI nella programmazione di classe: il ruolo dell'insegnante di sostegno nell'ambito di un lavoro collettivo, collaborativo e condiviso	258
<i>4.1. Rendere virtuosa la diade insegnante di sostegno-allievo con disabilità</i>	260
5. Come lavora l'insegnante di sostegno?	261
<i>5.1. Dal Profilo di Funzionamento al PEI: l'insegnante di sostegno con i colleghi e nel Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (GLOI)</i>	262
<i>5.2. Il passaggio dell'allievo con disabilità da un ordine di scuola a un altro</i>	264
<i>5.3. La definizione degli obiettivi</i>	265
<i>5.3.1. L'ottimizzazione del carico cognitivo</i>	267
<i>5.4. L'organizzazione dell'aula e degli spazi</i>	268
<i>5.5. Le attività per lo sviluppo socio-emozionale della classe</i>	268
<i>5.6. Il coinvolgimento e la collaborazione con le famiglie</i>	270

#### *Capitolo 15*

#### **La sfida collegiale dell'inclusione scolastica. Le competenze inclusive degli insegnanti e la corresponsabilità educativa**

<i>di Anna Maria Ciraci</i>	273
1. Finalità e obiettivi generali del sistema di istruzione	273
2. L'inclusione scolastica è una sfida collegiale	277

3. Insegnanti inclusivi	278
4. Competenze didattiche per l'inclusione	280

## *Capitolo 16*

### **Orientamento e auto-orientamento tra scuola ed extra-scuola: dal PEI al Progetto di Vita. Una questione di governance**

di <i>Amalia Lavinia Rizzo</i>	285
1. I processi di orientamento nel curricolo inclusivo	285
1.1. <i>Prevenire l'insuccesso scolastico e l'esclusione</i>	286
1.2. <i>L'importanza della governance tra scuola, famiglia e territorio</i>	287
2. L'orientamento degli allievi con disabilità: prospettive e criticità	288
3. La centralità della scuola nell'orientamento permanente degli allievi con disabilità	291
4. Dall'orientamento formativo all'auto-orientamento	292
4.1. <i>Le competenze per l'orientamento</i>	293
4.2. <i>Le competenze per l'orientamento nel quadro europeo</i>	294
5. La continuità educativo-didattica nel processo di orientamento	299
6. Il progetto di vita	300
6.1. <i>Il progetto individuale e il ruolo della governance</i>	301
6.2. <i>Il ruolo del referente/coordinatore per l'inclusione</i>	303
6.3. <i>L'importanza dei percorsi in rete: il GLIR, gli accordi di programma, gli ambiti territoriali e i Piani di zona</i>	304

## *Capitolo 17*

### **La didattica orientativa per gli allievi con disabilità**

di <i>Amalia Lavinia Rizzo</i>	307
1. Didattica, orientamento e inclusione	307
1.1. <i>Il ruolo dei fattori ambientali</i>	307
1.2. <i>Gli obiettivi</i>	308
1.3. <i>Le metodologie</i>	310
1.4. <i>Le attività di accompagnamento</i>	311
1.5. <i>I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento nel PEI della secondaria di II grado</i>	311
1.5.1. Il modello formativo dei PCTO e il PEI: l'attenzione ai fattori ambientali	313
1.5.2. L'Impresa Formativa Simulata	314
1.5.3. L'Impresa in Azione	314
1.5.4. Il Service Learning (SL)	315

1.5.5. La competenza orientativa dell'insegnante di sostegno e il suo ruolo nei PCTO	315
2. La verifica e la valutazione del percorso di orientamento	317
2.1. <i>La dimensione orientativa del processo di certificazione delle competenze</i>	317
2.2. <i>Il consiglio orientativo</i>	318
2.3. <i>L'importanza dell'autovalutazione</i>	318
2.3.1 L'orientamento nel RAV	320
 <i>Capitolo 18</i>	
<b>Le tecnologie per l'inclusione degli allievi con disabilità</b>	
<i>di Marina Chiaro</i>	321
1. Il punto sulle competenze digitali in Italia	321
2. La formazione degli insegnanti sulle competenze digitali	323
3. Quali tecnologie nei diversi ordini di scuola?	324
4. L'accessibilità ed il paradigma dell'Universal Design	326
5. Le tecnologie a supporto della progettazione della didattica inclusiva nell'ottica ICF	327
6. Le tecnologie e l'apprendimento	329
 <i>Capitolo 19</i>	
<b>La didattica a distanza vs. la didattica digitale integrata: considerazioni al tempo della pandemia</b>	
<i>di Francesca Casamassima</i>	331
1. La situazione degli studenti italiani, delle loro famiglie al tempo del Covid-19	331
1.1. <i>Il documento dell'INDIRE "la scuola fuori dalle mura"</i>	332
1.2. <i>I tempi: fase di accoglienza, momenti sincroni e asincroni</i>	333
2. Le tecnologie e i materiali multimediali nella didattica a distanza	335
3. Percorsi e obiettivi dell'apprendimento nella didattica a distanza	337
3.1. <i>L'attenzione agli allievi con Bisogni Educativi Speciali</i>	338
4. Il ruolo delle famiglie	340
5. La valutazione nella didattica a distanza e la "valutazione formante"	341

**PARTE QUARTA**  
**LA COMUNITÀ SCOLASTICA PER L'INCLUSIONE**  
**DELL'ALLIEVO CON DISABILITÀ**

*Capitolo 20*

**La relazione di aiuto e la relazione educativa: il riconoscimento reciproco e la solidarietà**

<i>di Manuela Rosci</i>	345
1. Le caratteristiche della relazione di aiuto e della relazione educativa	345
1.1. <i>L'insegnante tra "congracenze" e "accettazione"</i>	347
2. L'alleanza educativa tra scuola e famiglia	351
3. L'educazione socio-emozionale e il clima della classe	353
3.1. <i>Star bene a scuola</i>	357
4. La risorsa compagni	359
5. Le abilità pro-sociali per lo sviluppo dell'apprendimento e della partecipazione all'esperienza scolastica	361
5.1. <i>Complessità delle classi e competenze sociali e civiche</i>	362
5.2. <i>La classe come comunità che impara ad aiutarsi</i>	364
6. I comportamenti problema: le risposte didattiche	366
6.1. <i>Gestire i problemi di comportamento</i>	368

*Capitolo 21*

**Gli allievi con disabilità di cittadinanza non italiana:**

**oltre i confini e le barriere**

<i>di Grazia Lombardi e Paolo Lucattini</i>	373
1. Una considerazione per iniziare	373
1.1. <i>L'evoluzione di definizioni e terminologie</i>	373
2. Il contesto di riferimento	374
3. Le prospettive educative	375
3.1. <i>L'accoglienza</i>	376
3.2. <i>La mediazione culturale</i>	377
3.3. <i>La formazione</i>	378
4. Una riflessione conclusiva	379

*Capitolo 22*

**La legislazione scolastica: dall'esclusione all'inclusione**

<i>di Teresa Luongo</i>	381
1. Alcuni presupposti	381

2. Dall'esclusione alla separazione	382
2.1. <i>Separazione</i>	382
3. Dall'inserimento all'integrazione, all'inclusione	384
3.1. <i>Integrazione</i>	386
3.2. <i>Inclusione</i>	391
<b>Bibliografia</b>	<b>399</b>

## Premessa

L'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola italiana affonda le sue radici nell'intreccio di cambiamenti normativi e processi culturali che, anche di recente, ne testimoniano l'accresciuta sensibilità nelle iniziative di riorganizzazione e razionalizzazione dei provvedimenti vigenti in materia e di riordino e consolidamento dei gruppi istituzionali di lavoro per l'inclusione.

L'obiettivo fondamentale resta quello di rafforzare il significato di "scuola inclusiva" che sa accogliere la vasta eterogeneità dei bisogni educativi speciali e dove, nell'ambito delle interazioni tra allievi, tra allievi e docenti e altre figure interne ed esterne alla scuola, sa costruire lo spazio per atteggiamenti di rispetto e di solidarietà verso le differenze individuali.

È proprio questo tipo di spazio competente e incoraggiante, entro il quale avviene l'incontro e il riconoscimento del senso di sé, degli altri e delle cose che ruotano attorno alle routine quotidiane, a rappresentare un aspetto importante, non secondario della vita scolastica. Favorire processi inclusivi aiuta, infatti, a incoraggiare un coinvolgimento più attivo alla vita scolastica, anche nella sua sfera strettamente didattica. È infatti in uno spazio sociale così contraddistinto che può realizzarsi la didattica inclusiva in grado di rendere significativi l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo con disabilità, mediante la rimozione progressiva degli ostacoli, materiali e immateriali, che si frappongono ad essi.

Interrogarsi su "come fare sostegno" a scuola richiede una risposta corale dal momento che il sostegno è anzitutto un impegno collettivo che necessita in primo luogo di una visione strategica dei nuclei culturali e valoriali e dei problemi prioritari, in cui il dialogo costante e l'impiego sistematico del *feedback* svolgono un ruolo fondamentale non solo a livello di insegnante-allievo, bensì anche di insegnante-insegnante e di altre figure scolastiche in sinergia con la famiglia, gli specialisti e altri operatori sul territorio.

È infatti il *feedback* sistematico e diffuso che, avvicinando i vari soggetti e rendendoli proficuamente solidali, permette di ben impiantare il Piano educativo individualizzato/PEI e di riorientarne continuamente le scelte educative e didattiche verso gli obiettivi posti, regolandone allo stesso tempo i processi sottesi.

Da questo punto di vista, il PEI costituisce il risultato più paradigmatico, anzi-tutto sotto il profilo culturale e sociale, della capacità di cooperazione, orizzontale e verticale, che è indispensabile per realizzare il processo di inclusione nel presente e nel futuro della vita dell'allievo con disabilità.

Il PEI, infatti, architrave di tale processo e centro delle decisioni e delle responsabilità, mostra la straordinaria opportunità per gli insegnanti di operare in modo condiviso rispetto alle scelte progettuali, metodologiche, organizzativo-didattiche e valutative, valorizzandone l'impiego in termini di autoefficacia e autostima.

L'elaborazione del PEI diviene pertanto un'operazione esemplare di intelligenza pedagogica, di sapienza dialogica e di creatività docente, grazie alla quale si attribuisce senso alla presenza dell'allievo con disabilità nel gruppo dei suoi compagni e dei suoi insegnanti. Così considerata, la sua elaborazione è rappresentativa di un vero e proprio metodo di lavoro che contribuisce a qualificare la scuola inclusiva, esaltandone sia le capacità sia l'autorevolezza nel rapportarsi con la disabilità come uno dei tanti aspetti della diversità umana presenti nell'eterogeneità delle classi.

E' incompatibile con le fondate consapevolezze fin qui argomentate che un'operazione di tale rilevanza sia messa in crisi tutte le volte che il PEI resta estraneo al curricolo di classe, indebolendo moltissimo la capacità, che dovrebbe invece caratterizzarlo, di orientare e sostenere in ambito collettivo lo sviluppo delle potenzialità dell'allievo con disabilità fino ai massimi livelli possibili. Così, sconosciuto ai più ed estraneo all'allievo stesso, non appare utile né a quest'ultimo né agli insegnanti, divenendo un'occasione purtroppo mancata di crescita individuale e sociale. È un aspetto critico da superare definitivamente anche andando oltre i limiti della formazione e delle inadempienze che fanno capo a responsabilità istituzionali, centrali e periferiche.

A ben guardare, la scuola può essere davvero uno straordinario ambiente di apprendimento, di partecipazione e di crescita in cui, rimossi progressivamente gli ostacoli materiali e immateriali, si lascia il campo ad azioni sistemiche per l'incremento di fiducia nei confronti delle potenzialità di ciascuno e del rispetto delle differenze.

Dunque, proprio in ragione della funzione strategica del PEI, il volume prende avvio da alcune riflessioni su quest'ultimo, ritenendolo un vero e proprio crociera tra le scelte operative e i fondamenti teorici multidisciplinari che le hanno determinate, mostrando la significativa correlazione tra la teoria e la pratica della didattica inclusiva in grado di innalzare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, e in definitiva dell'inclusione stessa.

In tale scenario, la nota affermazione “non c’è migliore pratica di una buona teoria” si ripropone qui con una forza tuttora rivoluzionaria nell’orizzonte scolastico e formativo che, nel contesto specifico di questo volume, funziona da guida a “come fare sostegno” in modo efficace.

A tal fine, attraverso le riflessioni e le proposte formulate dagli autori dei vari capitoli presenti in apposite parti, si descrivono gli insegnanti, *in primis* coloro che sono in servizio su posto di sostegno, quali veri “esperti” dei processi di inclusione. Pur accanto ad una saggezza pratica, sempre preziosa, una cosa è infatti aver studiato apparati teorici e avere esperienza, un’altra è essere un insegnante esperto ovvero consapevolmente capace di capitalizzare le buone pratiche e di favorirne la spendibilità con opportuni adeguamenti, secondo i criteri dell’individualizzazione e della personalizzazione.

Ci si riferisce, in definitiva, allo sviluppo della *teacher effectiveness* unanimemente riconosciuta quale variabile decisiva da cui dipende il miglioramento degli apprendimenti e della piena partecipazione di ciascun allievo. Definita in importanti studi nazionali e internazionali come la mescolanza di saperi e di esperienze in grado di migliorare le prassi didattiche degli insegnanti, la *teacher effectiveness* permette la trasposizione dal ‘sapere sapiente’ al ‘sapere insegnabile’, collegando magistralmente la teoria con la pratica e viceversa.

Da tale prospettiva, è possibile affermare che, in riferimento agli allievi con disabilità, migliorare le prassi didattiche rientra in quella visione strategica, già citata in precedenza, che fa dell’inclusione un processo che, per definizione, non può che regredire o avanzare e che, dal punto di vista di questo volume, può solo avanzare, migliorando continuamente e a vantaggio di ciascuno e di tutta la comunità.

Sulla base dei convincimenti fin qui esposti nasce l’idea di comporre in questo libro i contributi di colleghi ed esperti, punti di riferimento nelle rispettive aree di competenza, i quali sono in gran parte anche amici e compagni di un viaggio verso l’inclusione intrapreso da lungo tempo tra vita scolastica e vita accademica. Un viaggio che ci ha visti impegnati tutti al servizio degli allievi con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, e che continueremo a fare verso mete che sono sicuramente ancora da raggiungere.

L’idea corrisponde all’esigenza di ragionare su alcuni temi circostanziati ai quali è stato attribuito un significato sistematico, prospettando concrete vie d’uscita per il superamento di alcune persistenti criticità che costituiscono barriere, a volte materiali spesso immateriali, che rischiano di inficiare sia l’integrazione nel gruppo classe dell’allievo con disabilità sia la sua più ampia inclusione nella società.

Basti pensare, ad esempio, all’impiego di docenti non specializzati, alla mancanza di formazione comune a tutti gli insegnanti, alla scarsità delle risorse umane e non solo, alla non sempre efficace progettualità organizzativa e didattica in cui un PEI non condiviso diviene emblematico di una carente cooperazione e contaminazione fra tutte le risorse presenti nella scuola e nel territorio. È l’affermazione del contrario di ciò per cui è stato istituito. In questo senso, il nuovo modello di PEI su base ICF potrà essere una ulteriore opportunità e, il senso di attesa che, al riguardo, è andato accrescendosi nella scuola, porta a sperare che sarà così.

Si tratta dunque di un libro in cui gli autori, grazie ad una predeterminata modalità di lavoro corale e interattiva fortemente ricercata, hanno potuto condividerne l’intento convergendo sugli stessi imprescindibili punti di forza per creare le ‘migliori’ condizioni per apprendere e partecipare: l’attenta conoscenza dell’allievo e dell’ambiente circostante, le complesse competenze degli insegnanti, le sinergie con la famiglia, con gli specialisti e gli operatori del territorio.

La coralità di lavoro, tipica di chi si occupa di inclusione, si coglie con immediatezza non soltanto nella coerenza ai principi fondamentali dell’uguaglianza e della giustizia sociale, bensì anche attraverso gli interessanti rinvii da un contributo all’altro che sottolineano una volta di più che l’inclusione è un processo dinamico nonché un’azione multidimensionale e sinergica in cui convergono competenze e volontà plurime.

Da questo punto di vista, “come fare” sostegno a scuola è una scelta che si colloca tra l’azione condivisa dei docenti nelle loro rispettive funzioni e l’contro di queste con l’insieme delle mediazioni e delle risorse necessarie per rimuovere gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione dell’allievo con disabilità.

Rivolgendosi agli insegnanti in un dialogo costruttivo, gli autori analizzano elementi e aspetti a fondamento della didattica inclusiva e, nell’evidenziarne talune persistenti criticità, presentano piste di riflessione supportate da proposte operative che risultano tra le più efficaci per la scuola, alla luce della ricerca scientifica più avanzata.

Ciò comporta l’urgenza di riconoscere con maggiore consapevolezza il PEI quale opportunità irrinunciabile e strumento chiave per promuovere e accompagnare lo sviluppo progressivo e integrale dell’allievo con disabilità, promuovendo allo stesso tempo quello della cultura inclusiva della comunità scolastica. Da qui emerge la centralità dell’insegnante di sostegno nel ruolo di leadership e di regista della situazione educativa in grado di valorizzare il confronto con tutti gli attori coinvolti, *in primis* con l’allievo stesso.

Nell'espletamento di tale ruolo, l'insegnante di sostegno sa certo gestire anche situazioni impreviste con le proprie capacità di intuizione derivanti dall'accumulo progressivo di esperienza pratica, dalla capacità di avvalersi delle conoscenze opportunamente aggiornate e fondate sui migliori esiti della ricerca educativa e didattica, e non ultima, dalla padronanza dei saperi essenziali sui mondi delle disabilità e dei bisogni educativi speciali.

Dunque dal punto di vista della ricerca di piste operative affidabili, il volume spazia dall'osservazione, alla didattica e alla valutazione, dall'orientamento alla legislazione scolastica specifica, dalla conoscenza essenziale delle disabilità anche in situazione di comorbilità e in relazione ad allievi con cittadinanza non italiana, dalla neuroriusabilitazione connessa al processo educativo e dagli interventi logopedici, alle molteplici forme di incoraggiamento nell'ambito della relazione educativa nonché di accompagnamento individualizzato/personalizzato anche nell'ottica del modello biopsicosociale dell'ICF, senza trascurare la dimensione della didattica digitale integrata ed altro ancora.

Gli autori si sono occupati, anzi preoccupati, ed io con loro in un gioco di squadra, dell'urgenza di creare ambienti favorevoli alla crescita integrale di tutti e di ciascuno, alla fiducia, alla motivazione, alla comprensione e al rispetto reciproco, facendone una sfida che solo collettivamente è affrontabile.

Abbiamo unito le risorse e le volontà per poter esprimere tutto ciò e anzitutto per riaffermare che l'inclusione è un diritto umano fondamentale e, in quanto tale, irrinunciabile. Speriamo di esserci in qualche misura riusciti e di poterci continuare a confrontare con insegnanti determinati a "fare sostegno" efficacemente inclusivo a scuola, che abbiano piena consapevolezza di essere il punto di forza per eccellenza del processo di inclusione degli allievi con disabilità nelle nostre scuole.

*Lucia Chiappetta Cajola*