

Indice

Introduzione	17
--------------	----

PARTE PRIMA ELEMENTI DI PEDAGOGIA SPECIALE

Capitolo primo

La Pedagogia Speciale: oggetto, finalità, aspetti epistemologici	23
Premessa	23
1.1. La questione epistemologica ovvero la sua collocazione	24
1.2. La Pedagogia Speciale, come pedagogia della complessità e della diversità	26

Capitolo secondo

Origini e sviluppi della Pedagogia Speciale	29
Premessa	29
2.1. Ancora sul senso originario e costitutivo della Pedagogia Speciale	30
2.2. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)	31
2.3. Antoine de La Garanderie (1920-2010) e Theo Peeters (1943-2018)	33
2.4. Maria Montessori (1870-1952)	34
2.5. Andrea Canevaro (1939-2022)	40

Capitolo terzo

Fondamenti della psicologia dello sviluppo e dell'educazione e Pedagogia Speciale	47
Premessa	47
3.1. La psicologia dello sviluppo	47
3.2. La psicologia dell'educazione	48
3.2.1. <i>Il Comportamentismo</i>	49
3.2.2. <i>Il Cognitivismo</i>	52
3.2.3. <i>Il Costruttivismo</i>	55
3.2.4. <i>Quadro sintetico sulle conseguenze di queste teorie sull'azione/relazione didattica</i>	57
3.3. Psicologia dell'apprendimento	58

3.3.1. Altri grandi esponenti della psicologia dell'apprendimento	64
3.4. Psicologia sociale	68
3.4.1. Genesi, significato e primi sviluppi della Psicologia Sociale	69
3.4.2. Lo sviluppo sociale del bambino	71
3.4.3. Ulteriori prospettive teoriche sullo sviluppo sociale	73

Capitolo quarto

Fondamenti e sviluppi delle teorie pedagogiche e Pedagogia Speciale	75
4.1. La pedagogia	75
4.2. La storia della pedagogia (ovvero le principali visioni pedagogiche nel tempo)	77
4.3. Con l'esplosione del "sessantotto" cambia la cultura pedagogica	82

Capitolo quinto

La società contemporanea: caratteristiche, opportunità e rischi per la promozione dei processi di inclusione	85
Premessa	85
5.1. La complessità della società e della vita contemporanea vista nell'azione dell'insegnante	85
5.2. La società complessa rappresenta il "cambiamento" e apre alla società globale	87
5.3. Dalle opportunità della società globale ai guadagni per l'individuo	88
5.4. Le conseguenze negative che più direttamente interessano i processi educativi	90
5.5. Antidoti, contrappesi, cautele al cospetto della globalizzazione	92
5.6. Sfruttare i vantaggi educativi e formativi derivanti dai processi di globalizzazione	93
5.7. La società della conoscenza	94
5.8. L'innovazione tecnologica e i processi formativi	96

Capitolo sesto

Le risposte dei sistemi scolastici europei alle sfide della società contemporanea	99
6.1. La società conoscitiva è ambivalente	99
6.2. Lo sguardo europeo sull'educazione e sull'istruzione pubblica	102

6.3. L' Europa nella società della conoscenza	103
6.3.1. <i>La visione e la costruzione della società conoscitiva in Europa</i>	103
6.3.2. <i>L'Europa della conoscenza per fronteggiare la crisi dell'economia mondiale</i>	105
6.3.3. <i>Luci e ombre nella costruzione europea della società conoscitiva</i>	106
6.3.4. <i>L'Italia nell'Europa della società conoscitiva</i>	108
6.4. La ricerca e la promozione della “competenza” nella (prima) Raccomandazione dell'U.E.	109
6.4.1. <i>Le originarie competenze chiave europee</i>	111
6.4.2. <i>La risposta italiana alla Raccomandazione dell'UE: le competenze chiave di cittadinanza del Regolamento sull'obbligo scolastico</i>	112
6.4.3. <i>Un bilancio sulla promozione della competenza voluta della Raccomandazione del 2006</i>	115
6.5. Le Raccomandazioni UE “rinnovate” (2018)	116
6.6. Elementi fondamentali dei sistemi scolastici europei	118
<i>Capitolo settimo</i>	
L'inclusione è anche “interculturale”	121
Premessa	121
7.1. Dalle “Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”	122
7.2. Orientamenti sulle ”Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”	138

PARTE SECONDA

PROMUOVERE L'INNOVAZIONE DIDATTICA PER MIGLIORARE I PROCESSI DI INCLUSIONE EDUCATIVA

<i>Capitolo ottavo</i>	
Per “progettare” e “fare” inclusione occorre una scelta di campo civile e pedagogica	145
Premessa	145
8.1. Un dubbio	146
8.2. Dalle domande alla voglia di impegno “anche” e soprattutto a scuola	148

8.3. Alcune priorità dell'agire educativo e didattico	151
8.4. Educare è "prendersi cura"	152
8.5. La scuola come luogo anche "altro"	154
8.6. La relazione come scelta metodologica e didattica iniziale e di fondo. E poi le altre scelte	156
8.7. Le relazioni tra docenti come strumento di inclusione	158

Capitolo nono

Le forme di progettazione e di azione didattica adeguate a promuovere l'inclusione	161
9.1. Una progettazione didattica aperta, flessibile e a "maglie larghe"	161
9.2. L'inclusione dell'allievo è "anche" una faccenda di organizzazione	162
9.3. Il Curricolo di istituto deve essere flessibile, integrato e inclusivo	163
9.4. Perché preferire un'azione didattica inclusiva	164
9.5. Prima e durante l'intervento didattico: aspetti essenziali dell'azione e della relazione educativa	166
9.6. Conseguenze dirette per il "fare scuola"	168
9.7. Aspetti metodologici fondamentali dell'azione dell'insegnante	170
9.8. Elementi essenziali dell'azione didattica nella scuola attuale	171

Capitolo decimo

La scelta della didattica costruttivista per procedere in direzione inclusiva	175
10.1. L'evoluzione della didattica in senso costruttivista	175
10.2. Forme della Didattica costruttivista	178
10.3. Condizioni essenziali per la messa in atto di un'azione didattica costruttivista	181
10.4. Per promuovere l'inclusione occorre un'attenzione particolare agli ambienti di apprendimento	184

Capitolo undicesimo

Per l'inclusione occorre promuovere un'innovazione didattica "dal basso"	187
11.1. Insegnare facendo partecipare	187
11.2. Per stimolare gli alunni a studiare e imparare occorre un insegnamento aggiuntivo e attraente	190
11.3. L'opzione laboratoriale per il potenziamento e il recupero	192

11.4. Progettare una quota di attività curricolari meno tradizionalmente “disciplinari”	193
11.5. Predisporre interventi che aiutino gli alunni a orientarsi	195
11.6. Interventi di sostegno psicologico e di facilitazione della capacità di autovalutazione	196

Capitolo dodicesimo

Promuovere l’inclusione attraverso impostazioni didattiche innovative	199
12.1. In primo luogo, l’azione didattica (innovativa) deve essere personalizzata	199
12.2. La didattica metacognitiva: elementi essenziali	200
12.2.1. <i>La didattica metacognitiva a sostegno dell’autonomia dell’allievo nella società contemporanea</i>	201
12.2.2. <i>Cambiare prospettiva didattica: passare dal “cosa” al “come” insegnare</i>	202
12.2.3. <i>Linee portanti dell’intervento didattico metacognitivo</i>	203
12.2.4. <i>Individuazione e promozione di attività di studio metacognitive: aspetti generali</i>	205
12.3. L’Apprendimento Cooperativo	206
12.3.1. <i>L’Apprendimento Cooperativo condizione e veicolo dell’innovazione didattica</i>	213
12.4. La didattica per problemi	215
12.5. La didattica per progetti	216
12.6. La didattica laboratoriale	217
12.7. La Flipped classroom	220
12.8. L’apprendimento situato	221
12.9. Altre strategie/tecniche innovative	222
12.10. Conclusioni	223

Capitolo tredicesimo

La progettazione di unità di apprendimento “inclusive”	225
13.1. Per un’azione veramente inclusiva, occorre migliorare la progettazione delle unità di apprendimento	225
13.2. La progettazione di unità di apprendimento: annotazioni preliminari e aspetti essenziali	227
13.3. Le caratteristiche essenziali delle unità di apprendimento	229

13.4. Le unità di apprendimento tra processi di istruzione e di educazione, entrambi “inclusivi”	231
13.5. Linee di fondo per la costruzione delle unità di apprendimento (“inclusive”)	233
13.6. Modi diversi e percorsi differenti di costruzione dell’unità di apprendimento	234
13.7. Le unità di apprendimento devono essere flessibili	236
13.8. Disciplinarietà e pluridisciplinarietà delle attività didattiche nell’uda	238
13.9. Una proposta di modello di unità di apprendimento	240

Capitolo quattordicesimo

La progettazione di unità di apprendimento “inclusive”

(di *Paola Accardo* e *Luigia Favia*) 253

14.1. Unità di apprendimento inclusiva (scuola primaria): In giro per la Puglia: alla scoperta dell’arte, delle tradizioni popolari e dei piatti tipici” (<i>Paola Accardo</i>)	253
14.2. Unità di apprendimento per l’inclusione scolastica: “Il futuro è oggi” (<i>Luigia Favia</i>)	273

Capitolo quindicesimo

Valutazione degli apprendimenti, certificazione e inclusione scolastica

Premessa	285
15.1. Senso complessivo, significati essenziali, procedure di base della valutazione	286
15.2. Le innovazioni in materia di valutazione del decreto legislativo 62/2017	289
15.3. Le “competenze: genesi, significati, implicazioni didattiche (Raccomandazioni UE dl 2006 e del 2018)	299
15.4. Le competenze a scuola	315
15.4.1. Lavorare “per competenze”	316
15.5. La certificazione delle competenze nelle disposizioni normative	317
15.6. La valutazione degli alunni diversamente abili	318

PARTE TERZA

COSTITUZIONE, STATO GIURIDICO E PROFESSIONALITÀ DOCENTE, L'INCLUSIONE NELLE NORME DELLO STATO

Capitolo sedicesimo

La Costituzione e la scuola italiana	325
Premessa	325
16.1. La struttura della Costituzione della Repubblica Italiana	325
16.2. Origini e fondamenti della Costituzione italiana	326
16.3. Dopo i “principi”, l’Ordinamento, il Presidente della Repubblica, il governo e la Pubblica Amministrazione	328
16.4. Le modifiche costituzionali e la Riforma del Titolo V della Costituzione	332
16.4.1. <i>L’Istruzione Pubblica tra Stato e Regioni nel rinnovellato Titolo V della Costituzione</i>	333
16.5. La Costituzione italiana e il diritto allo studio	335
16.6. Principali norme sul diritto-dovere di istruzione e formazione ispirate dalla Costituzione	337
16.7. La Costituzione nei documenti nazionali di orientamento curricolare	338

Capitolo diciassettesimo

Norme fondamentali di legislazione scolastica ed elementi essenziali dello stato giuridico del personale docente	345
17.1. Il senso della conoscenza delle principali norme di legislazione scolastica	345
17.2. Un elenco sintetico e, ovviamente, parziale e provvisorio	346
17.3. La genesi e il significato dello stato giuridico del docente	351
17.4. Elementi essenziali dello stato giuridico del docente	352
17.5. L’impianto complessivo del Decreto Delegato 417/1994	353
17.6. Elementi costitutivi dello stato giuridico dell’insegnante	355
17.7. Cambiamenti sullo stato giuridico dell’insegnante e sulla funzione docente nel tempo	373

Capitolo diciottesimo

Dall'introduzione dell'autonomia scolastica alla Legge 107/2015 per la "riforma" della scuola italiana	379
18.1. Ragioni educative e formative a fondamento dell'introduzione dell'autonomia scolastica	379
18.2 Il contesto sociale e culturale che ha "generato" l'autonomia scolastica	380
18.3. I "limiti" di attuazione dell'autonomia scolastica: le colpe del "centro"	383
18.4. I limiti di attuazione dell'autonomia scolastica: il ruolo del contesto socioculturale	385
18.5. I limiti di attuazione dell'autonomia scolastica: le differenti risposte delle scuole	387
18.6. Per sostenere l'autonomia scolastica occorre rileggere e applicarne il "suo" Regolamento	389
18.7. Finalità e scopi della Legge di Riforma 107	390
18.8. La funzione delle "forme di flessibilità" per l'applicazione e lo sviluppo dell'autonomia	391
18.9. Le forme di flessibilità della Legge di Riforma	393
18.10. Il sostegno della Legge 107/2015 alla messa in atto delle forme di flessibilità	394
18.11. La predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa per l'attuazione dell'autonomia scolastica	396
18.11.1. <i>Dal RAV al Piano di Miglioramento</i>	397
18.11.2. <i>Il PTOF delle istituzioni scolastiche nella Legge 107/2015</i>	399

Capitolo diciannovesimo

Il percorso normativo dell'inclusione scolastica: dalla L. 118/1971 alla Legge Quadro n.104/1992	401
Premessa	401
19.1. Il sistema scolastico italiano è ancora all'avanguardia dei processi di integrazione e di inclusione	403
19.2. I principi costituzionali n. 3 e n. 34	404
19.3. Legge 118/71 e Legge 517/77	404
19.4. Legge Quadro 104/92	406
19.5. DPR 24 febbraio 1994	407

Capitolo ventesimo

Il percorso normativo dell'inclusione scolastica: dalla Legge 328/2000 alla Direttiva Ministeriale del 27.12.2012	409
Premessa	409
20.1. La legge 328/2000 per realizzare il sistema integrato di interventi e servizi sociali	410
20.1.1. <i>Cenni storici di riparto delle funzioni di gestione dei servizi sociali</i>	410
20.1.2. <i>Importanza e funzione della Legge 328/2000: innanzitutto, la sua "cultura"</i>	411
20.2. Le Linee Guida per l'integrazione degli alunni disabili (2009)	412
20.3. ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento. Dalla prospettiva sanitaria alla prospettiva bio-psico-sociale	419
20.4. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica	431
Premessa	431

Capitolo ventunesimo

Il percorso normativo dell'inclusione scolastica: dal Decreto Legislativo 66/2017 al Decreto Interministeriale 182/2020	443
21.1. Le norme della "Buona Scuola" e il Decreto Legislativo n.66/2017	443
21.2. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità	444
21.3. Decreto Interministeriale n. 182 del 29.12. 2020 "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità"	461
21.3.1. <i>Impianto e articolazione del Decreto</i>	462
21.3.2. <i>Le principali novità introdotte</i>	462
21.3.3. <i>I punti di forza e criticità</i>	465
21.3.4. <i>Conclusioni</i>	467

APPENDICI
“QRcode A CURA DI GIACOMO MONDELLI”

Appendice n.1

QRcode

Il Bando per il Concorso per titoli ed esami per l’accesso ai ruoli del personale docente della scuola dell’infanzia e primaria su posto comune e di sostegno, ai sensi del Decreto ministeriale 26 ottobre 2023, n. 206 (evidenziare la parte specifica per il sostegno) 471

Appendice n.2

QRcode

Il Bando per il Concorso per titoli ed esami per l’accesso ai ruoli del personale docente della scuola della scuola secondaria di primo e secondo grado su posto comune e di sostegno, ai sensi del Decreto ministeriale 26 ottobre 2023, n. 206 (evidenziare la parte specifica per il sostegno) 472

Appendice n.3

QRcode

Legge 328/2000 473

Appendice n.4

QRcode

Legge 170/2010 474

Appendice n.5

QRcode

Linee Guida D.I. 182/2020 475

Appendice n.6

QRcode

Modello PEI Scuola dell’infanzia 476

Appendice n.7

QRcode

Modello PEI Scuola Primaria

477

Appendice n.8

QRcode

Modello PEI Scuola Secondaria di Primo Grado

478

Appendice n.9

QRcode

Modello PEI Scuola Secondaria di Secondo Grado

479

Appendice n.10

QRcode

Tabella Fabbisogni

480

Appendice n.11

QRcode

Debito di funzionamento

481

Appendice n.12

QRcode

Programmi sostegno (dall'Allegato A)

482

Bibliografia essenziale

483

Introduzione

L'emergenza sanitaria, ha determinato ovvero accentuato o, ancora, semplicemente, portato allo scoperto una cospicua serie di pesanti inadeguatezze, di gravi difficoltà, di forti disagi, soprattutto, antichi, sia, nell'insieme, della nostra società, sia, in particolare, della scuola italiana. Per consolarci e a voler essere, davvero, buoni, oltre che ottimisti, si potrebbe, persino, affermare che c'è del buono anche in una simile drammatica scoperta. A condizione, però, che se ne sappia trarre, per così dire, giovamento. Ossia, a condizione che si intervenga opportunamente per eliminare, o quantomeno, per contrastare e limitare tali "sofferenze".

Conseguentemente, possiamo considerare, sia pure e ancora paradossalmente, come positivo un altro aspetto strettamente connesso, alla medesima situazione emergenziale. Quello costituito dal fatto che essa ha permesso che venissero "riconosciuti" come bisognosi di particolare cura e attenzione dei territori problematici di esperienza e di relazione rimasti, fino a quel momento, nell'ombra. Tra questi, da segnalare come semplice esempio, la condizione "abitativa" e "ambientale" di una grande parte delle famiglie italiane e i, per molti versi, conseguenti problemi relazionali che l'impossibilità di uscire di casa ha evidenziato, quando non determinato.

Situazione, questa, che non poteva (e non può) che aggravarsi se e quando, all'interno del nucleo familiare e abitativo, c'è, è inserito e "vive" una persona in condizione di disabilità e, per noi, i bambini e i ragazzi diversamente abili. Chiusi in casa e, quindi, senza poter frequentare la scuola, i loro compagni, i propri docenti.

C'è anche da dire, però, che, d'altro canto, è doveroso rilevare come, la medesima emergenza, insieme alle varie, drammatiche e complicate situazioni di vita, di relazione e di lavoro che l'hanno accompagnata, ha permesso lo sviluppo, quando non la genesi, di processi di grande guadagno per gli individui e, in prospettiva, e, persino, per l'umanità intera. A riguardo, poniamo mente, guardando sia alla generalità delle persone sia ai soggetti in situazione di particolare difficoltà e disagio (e, tra questi, ai nostri alunni diversamente abili) ad alcuni aspetti di notevole e significativa rilevanza.

Nella fattispecie, in primo luogo, andrebbe considerata la diffusione delle sensibilità igieniche, salutistiche, di cura della persona e, in secondo luogo, la promozione e allo sviluppo di più elevate consapevolezze sociali, etiche, civili. L'incrocio, la connessione, l'interazione di tali disposizioni ha contribuito fortemente, oltre che a limitare decisamente i danni alla salute della generalità degli individui, a "promettere" forme di convivenza (a tutti i livelli, compreso quello planetario) in grado di consentire l'evoluzione della cifra di umanità nei comportamenti degli individui.

Ovviamente, a simili processi a favore della generalità delle persone, vanno sommati o, meglio, integrati, quelli che sono derivati dal contributo arrecato dalle (nuove) tecnologie. Tra i quali, occorre ricordare, innanzitutto, i guadagni offerti a vantaggio delle possibilità stesse di "sopravvivenza", oltre che, concretamente, degli individui, anche di alcune delle attività di cura, lavorative, professionali e di studio. Senza, dimenticare di considerare gli apporti che la stessa tecnologia promette in prospettiva futura, ovvero in riferimento alla possibilità di riformulazione delle modalità di lavoro per migliorare le condizioni di vita degli individui. Compresi quella dei soggetti diversamente abili e, quindi anche, degli alunni e degli studenti portatori di forme di disabilità e di disagio.

Un po' di tutto questo è accaduto dell'area dei processi educativi e formativi, sempre al tempo della piena emergenza sanitaria. Quando, immediatamente, sono risultate evidenti le potenzialità connesse allo "sfruttamento" delle nuove tecnologie e dei recentissimi dispositivi digitali, quantomeno, per consentire alla scuola di continuare ad esercitare la sua funzione educativa e formativa. Ma quando, anche, sono, per così dire, affiorate in superficie buona parte delle manchevolezze e delle difficoltà della nostra scuola. Ovviamente, molto più estese di quelle connesse alla scarsa attitudine/capacità tecnologica delle nostre scuole e, ben più antiche, profonde e significative di quelle che si rendevano palesi nella situazione emergenziale. Anzi, sovente, a loro medesimo strutturale fondamento.

Senza sviluppare ulteriori preamboli argomentativi, proviamo, adesso, a entrare con decisione in argomento, segnalando, sia pure sinteticamente, alcune delle più gravi e pesanti inadeguatezze della nostra scuola.

1. *È emersa l'antica dimenticanza di buona parte della scuola nei confronti, non soltanto, delle caratteristiche evolutive degli alunni e degli studenti che le frequentano, ma anche della loro attuale condizione di vita.* Una "dimenticanza" presente, oggi, quantomeno sotto traccia, persino nella "primaria" e sempre più evidente con il salire gli scalini del sistema scolastico. Una "dimenticanza" ancora più grave e nefasta se e quando

colpisce (e la colpisce duramente) i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi diversamente abili.

2. *Inoltre, è apparsa sempre più chiara l'inadeguatezza tanto degli edifici scolastici e degli ambienti di studio, quanto, delle stesse modalità di svolgimento dell'intervento didattico*, ancorati i primi come le seconde a canoni tradizionalmente trasmissivi di promozione dell'azione formativa e di sviluppo dei processi di insegnamento, di studio e di apprendimento. Inadeguatezza, questa, che, davvero, ha penalizzato e penalizza fortemente e ancora di più gli alunni più deboli, più indifesi, maggiormente in difficoltà. Da queste gravi mancanze, qui, abbiamo volutamente escluso le sempre (più) penalizzanti condizioni abitative degli istituti scolastici, continuamente e pesantemente messe sotto schiaffo dalla densità di popolazione scolastica (rispetto agli spazi e agli ambienti a disposizione) che accusano – e, che, purtroppo, in molti casi, rivendicano – e la, anche conseguente, diffusa di mancanza di sicurezza.
3. *Ancora: l'organizzazione scolastica, si è dimostrata decisamente inadeguata, soprattutto, in riferimento all'azione formativa che dovrebbe promuovere portando a risorsa concreta ed efficace la scelta autonómica del nostro sistema scolastico*. Infatti, essa, se la consideriamo a riguardo della messa in atto effettiva delle attività didattiche (ad esempio, i tempi annuali, mensili e settimanali di insegnamento, le modalità anche temporali di attività di studio degli alunni, la persistente scelta, da un lato, dell'intervento didattico esclusivamente disciplinare e, dall'altro lato, paradossalmente, dell'aula/classe “neutra”, “non dedicata ad alcun sapere, ma a tutti, ecc.”), risulta decisamente inefficace quando non inappropriata a causa della presenza sia di un numero scarso di addetti sia, quasi conseguentemente, di modalità tradizionali del loro utilizzo. Un'analogica scarsa funzionalità ed efficacia, è facilmente dimostrabile anche, in riferimento ai soggetti (compresi gli allievi diversamente abili) che quelle aule “abitano”, quelle attività “esercitano”, quei tempi “vivono”. E, perciò, sostanzialmente, a causa delle medesime ragioni (mancanza di risorse, poco personale docente, debolissima cultura innovativa), nei confronti delle quali, la “scuola dell'autonomia” mostra tutta la sua inadeguatezza. Ovvero, per dire le cose come effettivamente stanno, il suo autentico fallimento.

Basti ricordare, per esempio, come, in barba a tutte le promesse di flessibilità organizzativa da adottare per migliorare l'azione educativa e didattica in direzione del successo formativo della generalità degli alunni e della maturazione personalizzata di ciascuno di loro, tutto (o quasi) rimane tradizionalmente inalterato. Infatti, sia gli alunni sia i docenti vengono assegnati a una determinata classe per l'intero anno scolastico: i primi, in fondo, su base quasi esclusivamente anagrafica; i secondi per ragioni che non sempre tengono conto della loro professionalità correlata alle esigenze/caratteristiche degli alunni. Inoltre, gli studenti appartenenti a una determinata classe quasi mai si “mescolano” con gli studenti di altre classi, salvo (chissà perché?) che nei progetti extracurricolari ...). Infine, sempre tradendo il senso educativo e formativo a fondamento e ragione dell'introduzione dell'autonomia scolastica, si assiste a un processo di forte regressione nell'adozione di modalità organizzative di tipo collaborativo e cooperativo tese alla promozione della complessiva esperienza scolastica e delle specifiche attività di insegnamento e di studio. Insomma, la scuola del nostro paese non gode di ottima salute! Le ragioni e le cause, ovvero i fattori in gioco, sono tanti e tra di loro strettamente connessi. E, ovviamente, non possiamo neanche pensare di trattarli in questa circostanza di scrittura e di riflessione che come sappiamo è dedicata a una specifica, ma delicata e complessa questione, quella riguardante *la genesi e lo sviluppo nel tempo del processo di inclusione scolastica a vantaggio degli alunni e degli studenti diversamente abili*.

Però, a pensarci, è proprio dal ragionare su questi temi e considerando il forte sviluppo – per quantità e qualità – che hanno fatto registrare i processi educativi e di insegnamento progettati e messi in atto a favore dell'inclusione degli alunni/studenti disabili e degli altri allievi in condizione di BES, che si può sperare o, meglio, ci si può convincere che risultati altrettanto significativi si possano ottenere in altri ambiti del nostro sistema scolastico. Iniziando dall'individuare e seguire la stessa direzione di marcia dei processi di inclusione: fare scuola guardando dalla parte dei bambini e dei ragazzi¹. A partire da quelli più fragili. D'altronde, qualcosa di analogo è già accaduto nel passato e gli esempi della Montessori, di don Milani, di Freinet, di Lodi² stanno emblematicamente a dimostrarlo.

¹ Mondelli G., Venuti V., *Riformiamo la scuola guardando dalla parte dei bambini e dei ragazzi*, Euroedizioni, Torino, 2023.

² Lodi M., *C'è speranza se questo accade al Vho*, Einaudi, Torino, 1972.