

DIFFERENZE

DIDATTICHE INCLUSIVE

I5

Direttore

Diana Carmela DI GENNARO
Università degli Studi di Salerno

Comitato scientifico

Qais I AL MEQDAD
Qatar University

Fabio BOCCI
Università degli Studi Roma Tre

Okan BULUT
University of Alberta

Maria Teresa CAIRO
Università Cattolica del Sacro Cuore

George Liu CHAOJIE
La Trobe University

Piero CRISPIANI
Università degli Studi di Macerata

Linda DANIELA
University of Latvia

Tonia DE GIUSEPPE
Università Giustino Fortunato

David F. DELACATO
Presidente Delacato International

Julie DELELLO
University of Texas at Tyler

Patrizia GASPARI
Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

Dobrinka GEORGIEVA
South-West University “Neofit Rilski”

Annalisa IANNIELLO
Università degli Studi di Salerno

Masamine JIMBA
The University of Tokyo

Se-Kang KIM
Fordham University

Junko KIRIYA
La Trobe University

Katri KOIVUNEVA
University of Lapland

David MILLER
University of Florida

Eva PODOVŠOVNIK
Univerza na Primorskem

Heli RUOKAMO
University of Lapland

Stefano SALMERI
Università degli Studi di Enna Kore

Patrizia SANDRI
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Shalom H. SCHWARTZ
The Hebrew University of Jerusalem

Giuseppe SELLARI
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Stephen SHORE
Adelphi University

James TOGNOLINI
The University of Sydney

DIFFERENZE

DIDATTICHE INCLUSIVE



La différence est la légère, l'aérienne, l'affirmative

GILLES DELEUZE

La collana intende costituire un luogo di incontro tra riflessioni, esperienze e sperimentazioni che rappresentino le diverse declinazioni del concetto di inclusione nella scuola italiana e nel panorama nazionale ed internazionale della ricerca scientifica sulla Didattica Speciale. Il recente cambio di paradigma dall'integrazione all'inclusione, recepito anche a livello istituzionale, si configura come ulteriore tappa di una storia innovativa della didattica italiana e offre l'opportunità per un ripensamento della Didattica Speciale, a partire dall'idea di differenza come *singularità positiva* cara a Deleuze e dal riconoscimento del processo di insegnamento–apprendimento come sistema complesso adattivo, in grado di cambiare in seguito all'esperienza, composto da un numero elevato di parti interagenti in modo non lineare che danno luogo a comportamenti globali. Da questa prospettiva, la differenza appare non più come una *condizione liminare*, rispetto alla quale esclusione o integrazione si pongono come estremi di un unico *continuum*, ma come sintesi risolutiva della complessità, come complessità accessoria, “semplice” perché relativa alla situazione locale, come luogo di nascita di una singolarità che si stabilizza definitivamente attraverso la variazione. In questo quadro, il *focus* della collana sulla dimensione educativa e didattica rappresenta un *trait d'union*, una lente attraverso cui leggere ed interpretare una serie di interventi che, nel tentativo di rendere la complessità del fenomeno osservato, spaziano dall'ambito clinico e terapeutico alla riabilitazione, dall'aspetto politico–istituzionale alla dimensione sociale e antropologica della *differenza* in educazione.

La collana è *peer reviewed*.

Classificazione Decimale Dewey:

**370.1 (23.) EDUCAZIONE. FILOSOFIA E TEORIA, PER SPECIFICI OBIETTIVI, PSICOLOGIA
EDUCATIVA**

PROFESSIONE INCLUSIONE

RIFLESSIONI E ITINERARI
NEI PERCORSI DI SPECIALIZZAZIONE
PER LE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO DIDATTICO

A cura di

PAOLA AIELLO





©

ISBN
979-12-218-2186-4

PRIMA EDIZIONE
ROMA 30 DICEMBRE 2025

INDICE

- 11 Prefazione
Maurizio Sibilio
- 15 Premessa
Paola Aiello
- 19 Semplèsità e metacognizione: una possibile traiettoria
nell'agire riflessivo del docente
Maurizio Sibilio, Alessio Di Paolo
- 39 Comprendere l'autismo: fondamenti e suggestioni
didattiche per un approccio "speciale"
Paola Aiello, Flavia Capodanno
- 71 Disabilità visiva a scuola: suggestioni didattiche in
prospettiva inclusiva
Diana Carmela di Gennaro
Schede di approfondimento sulla disabilità visiva: 1. *La pedagogia innovativa di Augusto Romagnoli* (Addolorata Amadoro), 87 – 2. *Tiflodidattica: strumenti e sussidi in ottica inclusiva* (Umberto Veneruso), 94.

- 99 *Agire l'inclusione: valori, alleanze, partecipazione*
Iolanda Zollo, Rita Colace
- 121 *La storia dei sordi nel mondo: un viaggio nel tempo*
tra società e identità
Maria Annarumma
- 137 *Educare all'inclusione: il dispositivo cooperativo*
Lucia Ariemma
- 153 *Educazione inclusiva, qualità della vita e sviluppo*
delle capacità: un modello progettuale per il benessere
individuale e collettivo
Erika Marie Pace, Rossella D'Agostino
- 175 *La gestione dei "ragazzi difficili" nella classe inclusiva*
Fausta Sabatano, Cristina Promentino
- 193 *Bisogni Comunicativi Complessi a scuola: co-costruire*
ambienti di apprendimento inclusivi e accessibili con la
CAA
Michela Galdieri
- 221 *Sul fondamento umanistico della relazione di cura*
nell'ambito educativo: prerequisiti per lo sviluppo degli
atteggiamenti metacognitivi e l'uso di tecnologie assistive
Stefano Di Tore, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello
- 245 *Comprendere e potenziare le abilità socio-comunicative*
per una piena inclusione degli allievi con disturbo dello
spettro autistico
Emanuela Zappalà

- 277 Pedagogia inclusiva e gestione didattica integrata del gruppo classe
Tonia De Giuseppe
- 291 Valori, agire educativo e inclusione: implicazioni possibili? Una revisione della letteratura
Annalisa Ianniello
- 311 L'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva: l'osservazione per la progettazione inclusiva
Ilaria Viola
- 335 La gestione della classe per l'inclusione: orientamenti pedagogici e didattici per la progettazione di spazi accessibili
Vincenza Barra
- 353 Tra cura e narrazione: per una didattica *Felice*
Giovanni Savarese
- 367 «Lo vidi, lo udii e me ne innamorai»: un maestro, un allievo e una relazione speciale
Nunzia D'Antuono
- 383 Strategie psicologiche per un intervento efficace a scuola
Mauro Cozzolino
- 447 L'attitudine all'inclusione degli aspiranti docenti di sostegno: uno studio esplorativo
Roberto Marcone, Maddalena Fusco, Jessica Napolitano

- 465 Percorsi TFA sostegno: un approccio sociocostruttivista
Monica Mollo
- 487 Il bambino muto lo capisce non solo la mamma ma anche l'Insegnante di Sostegno
Ruggero Andrisano Ruggeri
- 505 L'apprendimento tra definizioni di senso comune e teorie psico-educative: implicazioni per l'insegnante di sostegno
Giuseppe Ritella
- 523 La condizione delle persone con disabilità nella Costituzione, nel mondo antico e nei testi sacri. Riflessioni per una cultura dell'inclusione nell'era della policrisi
Armando Lamberti
- 553 La sofferenza psichica in età evolutiva
Chiara Fioretti
- 569 Le forme del disagio psichico e psicopatologico in adolescenza: vecchie realtà e nuove contemporaneità
Francesca Tessitore
- 585 *Bibliografia*
- 679 *Le autrici e gli autori*

PREFAZIONE

MAURIZIO SIBILIO

Nel contesto educativo odierno, sempre più orientato a pratiche inclusive, il volume *Professione inclusion. Riflessioni e itinerari nei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico*, a cura di Paola Aiello, si presenta come un contributo interessante per la riflessione scientifica e l'innovazione pedagogico–didattica. Esso si colloca nel solco di una tradizione italiana che ha fatto dell'inclusione non solo un fondamento pedagogico, bensì etico, giuridico e culturale dell'istruzione pubblica. In quest'opera, frutto delle suggestioni di diversi docenti impegnati nei percorsi di specializzazione per le attività didattiche alle alunne e agli alunni con disabilità, il lettore avrà modo di rintracciare non un semplice repertorio di buone pratiche, ma una densa e articolata tessitura concettuale che tiene insieme l'evoluzione normativa, le sfide formative, le pratiche educative e, soprattutto, la rinnovata identità professionale dell'insegnante di sostegno.

La raccolta, ricca e plurivoca, si articola in ventiquattro contributi che esplorano, da prospettive disciplinari diverse, i molteplici significati dell'educazione inclusiva, della

relazione educativa e della progettualità didattica rivolta ad alunne e alunni con Bisogni Educativi Speciali. La scansione tematica del volume pone in rilievo l'aspetto sistemico dell'inclusione, che non si esaurisce nel pur necessario intervento specialistico, ma chiama in causa la totalità del sistema scolastico medesimo, dei suoi attori e delle sue strutture.

Tale approccio sistemico, i cui nodi concettuali attraversano come una trama sotterranea molte delle riflessioni raccolte e di respiro fortemente interdisciplinare, delineano un quadro critico ma propositivo dell'identità del docente di sostegno nel nostro ordinamento, rilevando come la sua funzione abbia progressivamente assunto un carattere duplice: da un lato, figura di supporto direttamente agli studenti aventi Bisogni Educativi Speciali; dall'altro, *agente interindividuale* con i colleghi curricolari nell'attuazione di pratiche didattiche personalizzate, rivolte a tutti e a ciascuno. Questo *doppio mandato* richiede un ripensamento delle competenze professionali in chiave dialogica, collaborativa e formativa.

È proprio questa visione evolutiva della professionalità del docente di sostegno che rappresenta uno dei *fil rouge* del testo. Molti capitoli, infatti, si concentrano sulla centralità della metacognizione, della cooperazione, della progettazione educativa personalizzata, fino ad evidenziare come la relazione si configuri quale luogo fondativo dell'apprendimento. Sono tutte istanze che rimandano a una concezione non ancillare, bensì in costante evoluzione del ruolo del docente specializzato, inteso come figura capace di presidiare la complessità educativa attraverso strumenti teorici solidi e dispositivi didattici innovativi.

Questa complessità si intreccia, inevitabilmente, con la storia normativa italiana che, a partire dalla Legge 517/1977,

ha progressivamente spostato l'asse dell'educazione speciale da una logica segregativa ad una pienamente integrativa, e poi inclusiva. Come rammentano da buona parte degli autori, tale evoluzione ha comportato non solo un cambiamento lessicale, ma anche un profondo mutamento paradigmatico, sottolineando come il discente avente disabilità non sia più oggetto di intervento specialistico isolato, ma individuo attivo di un processo educativo condiviso, collettivo e diffuso e che richiama la visione di una scuola quale *Umwelt ecologico*, in cui l'interazione tra attori, contesti, strumenti e valori diviene il collante per la costruzione di relazioni e apprendimenti significativi.

Le diverse sezioni del volume, in tal senso, risultano emblematicamente posizionate rispetto al cuore dell'intero progetto, in modo tale da ribadire come l'inclusione non sia meramente ancorabile a strategie didattiche, bensì connotata da momenti di ascolto, di presenza empatica e responsabile, suggerendo una visione prima ancora che metodologica, interconnessa.

L'armonizzazione del volume, nonostante la varietà dei temi, risiede proprio nella sua coerenza epistemologica: l'inclusione non è mai pensata come un comparto dell'educazione, bensì come il suo orizzonte di senso necessario. In tale direzione, risulta fondamentale il richiamo al *Profile of Inclusive Teacher* delineato dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, che non attribuisce il processo inclusivo alla singola figura specializzata, ma alla collegialità, permeata al contempo da corresponsabilità e professionalità *diffusa e continua*. Non si può pensare, in tale ottica, a un sistema scolastico inclusivo se non caratterizzato nella capacità di proporre percorsi di formazione iniziale e continua capaci di integrare la pedagogia

speciale all'interno della cornice più ampia della didattica, corpo agente della pedagogia medesima, e in cui i percorsi di formazione e abilitazione sul sostegno emergono, prima ancora che come percorsi di formazione, quali laboratori dell'agire in cui realizzare la piena centralità al processo di *prassi-teoria-prassi*. Occorrerebbe, dunque, investire in modo sistemico sulla qualità della formazione di tutti i docenti, affinché l'inclusione diventi effettivamente una competenza trasversale e non una specializzazione residuale.

Il volume, che si muove con consapevolezza e rigore lungo questo crinale, offre dunque non solo riflessioni teoriche, ma anche "*suggerzioni didattiche*", come recita il sottotitolo. Ed è proprio questa capacità di coniugare teoria e prassi, concetto e esperienza, sistema e individuo, a rendere quest'opera uno strumento importante per la comunità scientifica, per i docenti in formazione, per gli operatori scolastici e per tutti coloro che vedono nella scuola il luogo dell'equità, della crescita e della libertà.

Il futuro della formazione inclusiva, quindi, passa dal pensiero riflessivo, dalla metacognizione e dalla responsabilità. È in questo orizzonte che si gioca la sfida dell'inclusione, quale processo e regola generativa di una scuola da *co-costruire* mediante alleanze, secondo una logica di formazione continua in grado di tracciare percorsi operativi *non lineari* e orientati sempre più alla diversità.

PREMESSA

PAOLA AIELLO

La scuola italiana, già dagli anni '70 del secolo scorso, si è affermata come modello di organizzazione educativa e didattica di ispirazione per il resto del mondo, compiendo la scelta avanguardistica della graduale chiusura delle scuole speciali e dell'eliminazione delle classi differenziali (l. 517/77 scuola primaria e media, l. 270/82 infanzia, C.M. 262/88 secondaria II grado) e dando avvio all'iter legislativo dell'integrazione prima, e dell'inclusione poi, di tutti gli alunni e di tutte le alunne in classi comuni.

Tale evoluzione si è consolidata con una serie di interventi legislativi (Legge 107/ 2015, Decreto legislativo 66/2017, successivamente integrato e modificato dal d.lgs. 96/2019) che hanno introdotto una visione di scuola come comunità educante, ridefinendo la *governance* dell'inclusione scolastica e introducendo il principio di progettazione educativa, l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato nella cornice interpretativa bio-psico-sociale dell'ICF (*International Classification*

of Functioning, Disability and Health) e proponendo il concetto multidimensionale del funzionamento della persona.

In tale scenario, ha assunto una posizione di centralità la figura del *docente di sostegno*, la cui specificità si è evoluta nel tempo parallelamente alla mutevolezza lessicale nella definizione (da insegnante specializzato per interventi individualizzati di carattere integrativo da svolgersi nella scuola comune a insegnante specializzato per favorire attività didattiche finalizzate all'integrazione degli studenti con disabilità, a insegnante di sostegno, insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità) che non appare neutrale rispetto ai significati che la terminologia adottata veicola, alle concezioni pedagogico-didattiche della disabilità sottese ai diversi modelli di formazione che ne discendono.

Infatti, l'evoluzione delle proposte formative rivolte al docente di sostegno incarna e testimonia il più ampio iter interpretativo della disabilità dal modello medico-individuale a un approccio bio-psico-sociale. Tale prospettiva, promossa dal modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, ridefinisce la disabilità non più come mera condizione patologica dell'individuo, ma come il risultato dell'interazione dinamica tra caratteristiche personali e fattori ambientali. In particolare, nel quadro normativo e concettuale delineato, il docente specializzato per le attività di sostegno didattico (d'ora in poi nel testo docente o insegnante specializzato oppure docente/insegnante di sostegno) ha assunto progressivamente le caratteristiche di un professionista dell'inclusione, la cui formazione implica l'acquisizione di un articolato bagaglio

di conoscenze afferenti a diversi ambiti scientifico–disciplinari (pedagogico, psicologico, didattico, giuridico, medico) indispensabili per l’attuazione concreta delle politiche inclusive e per il coordinamento dei servizi e delle collaborazioni tra scuola, famiglia e territorio.

In questa cornice concettuale, la formazione del docente di sostegno non può orientarsi verso la costruzione di competenze inclusive, senza disattendere la dimensione specialistica. La specificità del ruolo, infatti, richiede competenze psicopedagogiche, metodologiche e relazionali, orientate alla progettazione didattica inclusiva e individualizzata, definita nel Piano Educativo Individualizzato.

I percorsi universitari di specializzazione introdotti dal d.m. 249/2010, pur rimanendo suscettibili di aggiornamenti e revisioni alla luce delle più recenti evidenze scientifiche e delle nuove concettualizzazioni pedagogiche, rispecchiano pienamente la visione specialistica ed inclusiva oggi affermata a livello nazionale e internazionale. Tali percorsi, in particolare, si fondano su un modello formativo integrato che intreccia i saperi teorici, le esperienze laboratoriali e il tirocinio diretto e indiretto, favorendo la riflessione critica sull’agire educativo; la dimensione teorica, esperienziale e riflessiva si intrecciano, dunque, per costruire una professionalità consapevole, “capace di leggere la complessità delle situazioni educative e di progettare interventi personalizzati e inclusivi”, come evidenziato dalle Linee Guida per la formazione degli insegnanti di sostegno (MIUR, 2011).

Va da sé che la costruzione di tale professionalità può realizzarsi unicamente attraverso percorsi formativi rigorosamente coerenti con il profilo professionale auspicato e collocati all’interno di contesti universitari qualificati, nei quali sia possibile accedere a saperi fondati scientificamente

e a insegnamenti condotti da docenti e ricercatori capaci di operare una consapevole trasposizione didattica dei contenuti disciplinari, costantemente informata dai risultati della ricerca scientifica.

Di fatto, solo una formazione adeguata, accompagnata da una solida e autentica vocazione educativa, può garantire la presenza di professionalità che operano con consapevolezza e responsabilità nei complessi e mutevoli contesti scolastici.

Coerentemente con quanto detto, questo testo intende fornire ai futuri docenti specializzati per le attività di sostegno didattico una guida utile e approfondimenti tematici in linea con il profilo professionale auspicato. A tal riguardo, si propongono i contributi di alcuni dei docenti universitari che hanno svolto gli insegnamenti durante i nove cicli del corso di specializzazione per il sostegno agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi di Salerno, che, fino all'ottavo ciclo sono stati diretti magistralmente e con passione lavorativa dal compianto professore Felice Corona, il cui ricordo vive ancora indelebile nella mente e nel cuore dei docenti e dei discenti dei percorsi di specializzazione.

SEMPLICITÀ E METACOGNIZIONE: UNA POSSIBILE TRAIETTORIA NELL'AGIRE RIFLESSIVO DEL DOCENTE

MAURIZIO SIBILIO, ALESSIO DI PAOLO

Introduzione

L'insegnamento, quale processo in cui si incontrano diversi sistemi umani, ai quali è richiesta una precisa capacità di armonizzazione, implica la possibilità da parte di chi educa di *riconoscere, fronteggiare e superare* le numerose complessità derivanti da tale interconnessione (Sibilio, 2014). La stessa voce verbale *insegnare*, ovvero “*incidere, imprimere dei segni*”, (sottinteso, nella mente), composta dalla radice *in-* e *signare*, indica al contempo il meccanismo di trasferimento di informazioni che il docente mette in atto, nonché di *orientamento dell'agito* verso quelle che sono le peculiarità dei propri discenti, facendo leva su di un significato dell'azione che si realizza esclusivamente in ragione dell'altrui apprendimento (Sensevy *et al.*, 2015). Il docente dovrebbe, in tale ottica, scegliere dei precisi *modi operandi* che rispecchino caratteristiche quali la flessibilità, l'azione immediata allo stimolo, al fine di rendere il proprio agito conforme alle esigenze di tutti e di ciascuno,

secondo una prospettiva inclusiva (Frohn, 2022). Tale azione richiama la necessaria capacità di riflettere, avere coscienza del proprio agito, al fine di renderlo modellabile sulla specificità, dunque una capacità metacognitiva in azione che plasma il docente quale attore della riflessione stessa, un *reflective practitioner* (Schön, trad. 2017; Aiello, 2018) fautore di un lavoro di destrutturazione della linearità nell'azione e orientato verso logiche *non lineari*.

Tale prospettiva abbraccia una visione bioeducativa (Frauenfelder, 2000; 2004; Frauenfelder & Santoianni, 2003), in cui la riflessione metacognitiva evoca ermeneuticamente i diversi significati dell'azione, della percezione e della cognizione, mettendo in luce come le modalità di apprendimento del discente, pur rispecchiando specifici vincoli biologici individuali, possano trovare nell'operato del docente un punto di equilibrio. Ciò richiede, pertanto, una complessa interrelazione tra fattori biologici e pedagogici, riconoscendo che l'insegnamento, come l'esperienza umana si sviluppano all'interno di un'architettura condivisa con altri esseri viventi e con entità non viventi, culturali e che, pur non avendo vita, partecipano attivamente alla costruzione e alla trasformazione delle condizioni in cui si opera (Descola, 2021).

La metacognizione, quale meccanismo di mediazione fondato proprio sulla capacità di riconoscere i propri processi per renderli adattabili a quelli altrui, trova in tale interdipendenza la via inusitata dell'adattamento e dell'incontro sistemico (Karpov *et al.*, 2021). Avendo specificato ciò, è utile evidenziare che il processo metacognitivo, in quanto fondato sull'azione, richiama ulteriori processi sottesi quali la sensazione, la cognizione che implicano, altresì, una declinazione strettamente didattica