



Maria Antonella Galanti

Department of Civilization and Forms of Knowledge – galanti@unipi.it

Catia Giaconi

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata – catia.giaconi@unimc.it

Tamara Zappaterra

Department of Humanistic Studies, University of Ferrara – tamara.zappaterra@unife.it

Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion *

Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione

Numero Monografico

ABSTRACT

The stories and evolutive traces that marked the long path toward school inclusion give us today new reads and synergies between Special Education and the Inclusive Pedagogy.

By reminding never to lose the overall vision and not allow fragmented and simplistic visions, authors bring to light epistemological statutes and conceptual evolutions between propulsive and conservative thrusts, general and specialized frontiers.

The contribution aims to delineate new frameworks of reflection for building inclusive contexts.

Authors come together on the individualized dimension and that of the multiple differences of special didactic and on the intersections in the design of an inclusive curriculum. This allows the reader to focus the attention on new levels of reciprocity between the individual and the community, between Special Pedagogy and Inclusive Pedagogy.

Keywords: epistemologies, didactics, planning, inclusion, Special Pedagogy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Galanti, M.A., Giaconi, C., Zappaterra, T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 7-14 | <https://doi10.7346/sipes-01-2021-01>

Corresponding Author: Catia Giaconi | catia.giaconi@unimc.it

Received: 16.06.2021 | **Accepted:** 19.06.2021 | **Published:** 28.06.2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl | ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2021-01

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: il paragrafo 2 è di Maria Antonella Galanti; il paragrafo 3 è di Tamara Zappaterra; il paragrafo 4 è di Catia Giaconi. Abstract, introduzione, conclusioni e bibliografia sono comuni.



1. Introduzione

Ci troviamo a scrivere questo contributo in un momento storico (ed esistenziale) molto particolare, che ci consegna la responsabilità etica e professionale di riuscire a intravedere, tra le contraddizioni del nostro tempo e tra le spinte propulsive e conservative di ogni storia, un bilancio e allo stesso tempo un orizzonte di senso verso quale condurre non solo la riflessione di singoli studiosi, ma quella di una comunità educante.

La call specifica di questo numero monografico ci porta al centro di un dibattito scientifico che non può essere più rimandato e che riguarda la relazione, le differenze e le specificità tra la pedagogia speciale e la pedagogia dell'inclusione. Le coordinate di questo confronto affondano le loro radici nella storia stessa della pedagogia speciale e nel lungo percorso verso l'integrazione scolastica e sociale degli uomini e delle donne con disabilità e verso l'inclusione scolastica e sociale di tutti e di ciascuno.

Resistenze, forze propulsive, rinnovamenti culturali, tensioni e nuovi equilibri tracciano un lungo cammino che ha coinvolto le culture, le società, i territori, le scuole, le famiglie, le comunità. Per superare la tentazione di letture frammentate e di tecnicismi, il contributo parte proprio dalla ricostruzione del clima culturale e delle radici epistemologiche che valorizzi posizianutere scientificamente fondate sull'analisi critica e sul rigore metodologico. Tale approccio ha permesso di affrontare la questione non per dicotomie, ma per piani di lettura che permettessero di cogliere, nella pluralità delle dimensioni possibili, intersezioni e connessioni in grado di generare contesti formativi inclusivi attenti alle differenze e alle diversità dei singoli e delle comunità.

Tra le diverse angolazioni, abbiamo scelto di analizzare la relazione tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione affrontando la questione delle didattiche e delle progettazioni che animano il contesto scolastico. Per questo, nel secondo paragrafo si scende nella specificità della didattica speciale, che nel tempo ha consolidato un suo statuto epistemologico e ha costruito un nuovo dialogo interdisciplinare nei contesti formali e non formali, nei contesti scolastici ed extrascolastici. Nel terzo paragrafo si riparte dalla relazione tra programmazione curricolare e programmazione educativa individualizzata, tracciando nuove traiettorie di progettazioni integrate e inclusive.

2. Il clima culturale dall'integrazione all'inclusione tra spinte propulsive e conservative

L'inclusione scolastica di alunni con particolari fragilità in Italia ha una storia quarantennale e al centro una figura professionale, quella dell'insegnante di sostegno che fin dalla sua istituzione ha avuto il ruolo di filtro comunicativo e mediatore dei conflitti, rafforzando la coesione dell'intera classe, e a cui è stato affidato il compito di integrare gli alunni con disabilità e i relativi svantaggi di apprendimento. La legge 517 (MIUR, 517) riguardava solo la scuola dell'obbligo, ma negli anni, attraverso nuovi provvedimenti legislativi, l'inclusione si è estesa a tutti i livelli dell'istruzione pubblica, dagli asili nido per bambini 0-3 anni fino alle istituzioni universitarie.

Il clima culturale che ha caratterizzato gli esordi dell'integrazione era un clima di grande fermento. La riflessione che accompagnava l'istanza democratica delle persone con disabilità era al fianco di quella relativa ad altri gruppi di persone soggette a pregiudizi o ingiustizie e discriminazioni a causa della loro diversità. Negli anni immediatamente successivi al '68 sono emerse nuove soggettività collettive. È il caso, ad esempio, dei movimenti delle donne e degli studenti, della cosiddetta "antipsichiatria", o ancora, del movimento che si occupa dei diritti dei malati e degli anziani. Di questa stagione di rinnovamento culturale è rimasta traccia in molti scritti pubblicati alla fine degli anni Sessanta e Settanta, che si sono rivelati pietre miliari lungo il percorso dell'inclusione rispetto alle differenze (Basaglia, 1968; Bettelheim, 1974; Goffman, 1961, 1963). L'idea comune in queste diverse espressioni di desiderio di cambiamento è una sorta di aspirazione alla felicità intesa non in senso individualistico, ma come qualcosa di condiviso, capace di creare una maggiore armonia tra le aspirazioni del singolo e del collettivo.

Questo clima non lasciava fuori la scuola e il corpo docente. Anzi, quella fu per la scuola una stagione particolarmente fruttuosa in termini di idee, di pratiche, di innovazione di modelli didattici, non senza tensioni. Da una parte vi era la tendenza di molti insegnanti ad abbracciare un'idea di scuola profondamente innovativa. D'altro canto ve ne erano altri desiderosi di mantenersi ancorati alla didattica tradizionale. La combinazione di punti di vista contrapposti in momenti di grande fermento sociale e di trasformazione storica è un elemento assodato. Pertanto possiamo dire che l'idea di integrazione è apparsa come un segno di apertura che avrebbe migliorato la qualità della vita non solo degli studenti con disabilità, ma anche di quelli senza particolari problemi perché li avrebbe incoraggiati a misurarsi con la diversità e sviluppare relazioni e abilità sociali legate alla solidarietà, al superamento del desiderio di autorealizzazione in termini egocentrici. Una convivenza civile, quella di alunni con sviluppo tipico e atipico nelle classi comuni che, quando è realizzata effettivamente, porta alla maturazione del gruppo classe nel suo complesso, alla sdrammatizzazione delle imperfezioni di ciascuno, comprese le proprie, al rafforzamento delle



capacità di adattamento a regole sociali condivise, a imparare a rimandare i bisogni immediati a favore di una vita comunitaria armoniosa e di coesione tra pari.

D'altra parte vi erano anche spinte conservative a causa di insicurezze e ansie che il nuovo modello di apertura della scuola portava con sé. Non pochi insegnanti erano disorientati e colpiti da un intenso senso di inadeguatezza, impotenza e persino di paura. Tuttavia, nonostante lo sconvolgimento, la maggior parte di loro è riuscita ad accettare l'idea di una scuola aperta al territorio e a trasformarsi in relazione ad esso, anche cambiando il proprio stile didattico. Il passaggio graduale dall'integrazione all'inclusione è stato infatti dovuto a un processo portato avanti dal basso da molti docenti disposti a ripensare il proprio ruolo e le proprie pratiche educative e didattiche per trasformare la scuola, rendendola capace di accogliere ogni differenza. Dal punto di vista dell'integrazione, quindi, l'Italia ha saputo offrire un modello apprezzato anche in altri Paesi, sia per il processo inclusivo svolto dal basso da molti docenti, sia per la sua legislazione avanzata.

Fu proprio dopo l'approvazione della legge 517 del 1977 che in Italia si cominciò a vedere un vero cambiamento nelle pratiche scolastiche; ovvero la possibilità di radicare le tradizioni obsolete aprendo a tutto il territorio e al diffuso bisogno di conoscenza i muri invalicabili del sapere scolastico e universitario. In questo processo si sono create anche le premesse per la successiva creazione della Pedagogia Speciale come settore specifico di studio della condizione di disabilità, nonché del percorso di integrazione e inclusione scolastica (Canevaro, 2007; d'Alonzo & Caldin, 2012; Goussot, 2007; Pavone, 2010; Crispiani, 2016).

Esiste ancora oggi una tensione tra spinte propulsive e spinte conservative, se non regressive, rispetto al modello di scuola che si considera in sintonia con il proprio punto di vista e ciò pone la figura dell'insegnante di sostegno in un difficile equilibrio tra scienza e affettività, tra tecnica e cura. Questo è l'elemento irrisolto di tutte le figure che hanno una funzione di cura e di aiuto alla persona. Ancora oggi definire il ruolo dell'insegnante di sostegno è il problema più complesso tra le tante questioni relative all'inclusione.

Il panorama giuridico degli anni Settanta ha fatto da sfondo, a partire dai Decreti Delegati (Ministero della Pubblica Istruzione, 1974), alla partecipazione sociale alla gestione della scuola, intesa come spazio comunitario non più autoreferenziale e circoscritto ai propri confini, ma in dialogo interattivo con il territorio circostante. Tuttavia, da allora ci sono state discrepanze e resistenze nelle pratiche scolastiche, dovute ad arretratezza culturale o a stereotipi e pregiudizi persistenti. C'è stato insomma un conflitto tra innovazione legislativa e procedure operative scolastiche, e profonde differenze (non solo di visioni, ma anche di pratiche) da scuola a scuola. All'epoca questo contrasto si ripercuoteva anche nell'immaginario collettivo.

Il conflitto tra le tensioni sociali utopiche ed altre legate ai desideri conservatori che caratterizza l'epoca in cui è stata emanata la legge 517, è rimasto nel tempo e ha fatto sì che le pratiche finalizzate all'integrazione potessero essere ridotte a vuoti rituali formali. Per questo le problematiche odierne relative all'inclusione sono legate alla capacità delle scuole e delle famiglie, in comunicazione con i servizi sanitari, di progettare un programma che vada oltre lo scolastico, sia diacronico che sincronico. Un "progetto di vita" dovrebbe infatti coprire tutti gli aspetti dell'esistenza, a partire da quelli extracurricolari e proseguire nel tempo fino all'età adulta, con uno sbocco lavorativo quando la disabilità lo consente.

La difficoltà di far dialogare quanto accade in classe e il progetto di vita di uno studente con disabilità può essere legata a molte variabili, tra cui tracce di vecchi pregiudizi che rimangono nel nostro immaginario, determinando comportamenti che possono essere (a volte involontariamente) discriminatori. Ad esempio, c'è la tendenza a proteggere eccessivamente gli alunni con disabilità, considerandoli come eterni bambini e placando la nostra ansia con pratiche puramente assistenziali. Infatti, di fronte ad apprezzabili sviluppi nel campo della socializzazione delle persone con disabilità, almeno a scuola, non si può dire lo stesso per quanto riguarda i luoghi del tempo libero. Inoltre, la questione dell'apprendimento è ancora molto critica, in quanto spesso troppo legata a quella della classe e proposta in modo semplificato, con il rischio di proposte di intervento didattico stereotipato e/o semplicistico rispetto alle reali potenzialità di uno studente con capacità intellettuali medie o gravi (Galanti, 2019).

Infine, da ultimo ma non per importanza, va ricordato il contributo al processo di inclusione dato dalle associazioni delle famiglie delle persone con disabilità. Oltre a fungere da filtro mediatore tra scuola e società, hanno spesso sopperito alle carenze istituzionali e, soprattutto a partire dall'ultimo ventennio del Novecento, hanno contribuito a richiamare l'attenzione pubblica non solo sui diritti delle persone con disabilità, ma anche sui loro desideri e aspirazioni, andando ben oltre il punto di vista del mero assistenzialismo.

Guardando allo scenario attuale, dopo più di 40 anni, occorre saper individuare le criticità che oggi possono tradursi in pericolo di regressione. Molte nuove paure sono legate alla perdita di certezze sull'identità, così come al diffuso egoismo. Per poter introdurre nelle scuole i soggetti con disabilità, la legge 517 presupponeva due variabili: la creazione della nuova figura dell'insegnante di sostegno, esplicitamente indicata come sostegno alla classe e non solo al singolo studente con disabilità, e la trasformazione della didattica e della relazione educativa.

Tuttavia, sostenere il percorso di integrazione spesso finiva per ricadere sulle spalle unicamente dell'insegnante



di sostegno, con deleghe di colleghi, dirigenti scolastici e istituzioni. Talvolta l'ostilità dei genitori dei compagni, preoccupati che l'inclusione delle persone con difficoltà di apprendimento nelle classi regolari avrebbe potuto ostacolare il normale percorso educativo dei loro figli, ha dato origine alle molte differenze tra contesti in termini di disponibilità e apertura all'integrazione, sia nella scuola che nella società (Canevaro, d'Alonzo & Ianes 2009).

Anche oggi gli incontri tra docenti, medici e altre figure professionali coinvolte nel processo di inclusione possono, talvolta, trasformarsi in meri incontri rituali che producono documenti pieni di formule vuote o di prescrizioni educative e didattiche astratte, elaborate in un clima di delega e di reciproco rimprovero. Questo conflitto deriva anche dal fatto che le diverse figure professionali aderiscono a diversi approcci epistemologici disciplinari, che dovrebbero imparare a confrontarsi tra loro e a fare sintesi.

A volte gli studenti con disabilità in età evolutiva sembrano divisi tra una pletora di figure professionali, ognuna delle quali crea un progetto per ciò che considera prioritario, ma senza alcuna certezza che qualcuno creerà una sintesi dei vari programmi per costruire un vero e proprio progetto condiviso (Galanti & Sales, 2017). Inoltre, va sottolineato che la nostra comprensione dell'idea di salute è cambiata molto nel corso degli anni. Per quanto riguarda le condizioni di disabilità dalle quali non è possibile guarire, anche quando esistono programmi attuabili di cura e miglioramento dell'apprendimento scolastico e della qualità generale della vita, questo può tradursi in una minore attenzione alla soggettività della persona a favore dell'oggettività di una categoria nosografica.

Produrre una diagnosi basata sugli indispensabili Manuali Diagnostici (APA, 2013; WHO, 2007) diventa spesso un percorso meramente descrittivo. Le scuole non sfuggono a questa tendenza, affidando la valutazione ai test e dando la supremazia agli aspetti quantitativi su quelli qualitativi dell'apprendimento. Questo modo di valutare i processi di apprendimento può diventare una ricerca quasi compulsiva di segni misurabili e dati numerici nella ferma convinzione che si stia raggiungendo una maggiore obiettività, considerando segmenti della realtà come separati, piuttosto che parte di una rete di relazioni. Anche il mondo interno viene sezionato, per ricondurre ogni singola deviazione dalla norma ad una patologia, magari biologicamente determinata.

Tutto ciò può sembrare molto rassicurante perché apparentemente libera da responsabilità soggettive riguardo a comportamenti che incutono paura o che non possiamo accettare, come distruttività, tensioni violente, malattia mentale, autolesionismo o chiusura relazionale. Tali visioni riduzioniste della patologia o disabilità psichica portano principalmente a fare affidamento su rimedi farmacologici, chirurgici e generalmente tecnici (Galanti & Sales, 2017).

Bisogna fare attenzione ai rischi del tecnicismo, senza però essere contrari alla tecnica. L'errore del tecnicismo, infatti, non risiede nell'attribuire il giusto valore ad una tecnica come strumento per migliorare la qualità della vita, ma nel considerarla quasi fine a sé stessa, trasformandola da mezzo a fine, senza accompagnarla con adeguate relazioni anche di natura educativa.

Nel campo della ricerca relativa alla cura è un errore sempre più frequente considerare come scientifico solo ciò che si presenta come asettico, cioè completamente sottratto alla dimensione della soggettività. Ciò può verificarsi anche nella scuola quando negli studenti vengono incoraggiati atteggiamenti compiacenti, acritici ed eccessivamente adattativi alle aspettative degli adulti. In una scuola che opera in questo modo, anche lo spazio per l'inclusione rischia di ridursi giorno dopo giorno (Galanti & Zappaterra, 2020).

3. La didattica speciale: dalla dimensione individualizzata a quella per differenze plurime

La *didattica speciale* nasce nei primi anni Duemila nelle istituzioni universitarie come disciplina che prepara l'operatore della formazione, in genere l'insegnante specializzato per il sostegno, ma anche il docente curricolare – alla professione docente nella specificità dell'insegnamento-apprendimento ad alunni con disabilità. Tale disciplina è transitata da questo esclusivo appannaggio, cioè dai percorsi formativi esclusivamente per chi si forma in maniera specialistica per l'intervento educativo e didattico rivolto ai soggetti con disabilità, a percorsi di studio di area pedagogico-didattica *tout court* e in alcune lauree dell'area sanitaria (Zappaterra, 2017).

Questa apertura a ventaglio ampio riflette non solo la trasformazione che la disciplina ha visto *ab intra* nell'arco dell'ultimo ventennio, ma è da considerarsi anche come un'onda lunga delle trasformazioni che l'hanno caratterizzata *ab extra*, nel rapporto con le altre discipline che ugualmente hanno nell'intervento alla persona la loro cifra e che affonda le radici in quelle istanze egualitarie e democratiche sorte negli anni Settanta.

La *didattica speciale* ha poi una forte caratterizzazione per quanto attiene il contesto scolastico, anche se non esclusivamente. In quanto correlata alla scuola vede una intersezione disciplinare con la *didattica generale* di antica memoria – *διδάσκειν*, 'insegnare' in greco antico e *ars didactica* in latino nel senso di 'tecnica' dell'insegnamento. Lo statuto epistemologico della didattica intesa come disciplina attuale affonda le radici nell'accezione moderna datale prima da Comenio (1657), come *docendi artificium*, quindi da Herbart, tra Settecento e Ottocento, come in-



sieme non solo di pratiche o di metodologie per usare un lessico moderno, ma anche come quel complesso di teorie relative alla progettazione dell'insegnamento, ad orientamenti, conoscenze, modalità operative che siano in grado di assicurare l'efficacia formativa (Trisciuzzi, 2007², *sub voce* "didattica").

Si tratta pertanto di un sapere pedagogico che ha come oggetto di studio l'insegnamento, come attività formale e organizzata da espletarsi in un contesto ben preciso, quasi sempre la scuola. Per quanto attiene al suo essere *speciale*, l'aggettivo ne evidenzia, o quanto meno ne ha evidenziato per molto tempo, i destinatari negli alunni con una disabilità a vario titolo. Essendo questi alunni portatori di una differenza che necessita una cura educativa particolare, la specialità si estrinseca nel padroneggiare da parte del docente tutta una serie di metodologie, strumenti e modalità relazionali di tipo 'speciale', perchè direttamente connesse ad aspetti intrinseci di certe tipologie di disabilità.

La didattica speciale nasce quindi a forte vocazione di intervento individualizzato per dare pari opportunità formative ad alunni a sviluppo atipico integrati in contesti formativi comuni. Essa infatti è la versione evoluta della didattica differenziale, che proponeva approcci di tipo differenziato per ogni tipologia di disturbo, partendo dall'assunto che da ognuno di essi, i disturbi e non i singoli individui, si potessero far derivare un insieme di pratiche di intervento efficaci da proporre in base a più livelli. Il suo essere differenziale si esplicava anche in questo elemento, nella proposta di diversi livelli di intervento, oltre che nel tener conto della tipologia differenziata di disabilità.

Si trattava pertanto di un sapere altamente specialistico, ma con un overlap ancora importante con l'ambito medico e con quello psicologico che ne indirizzavano la caratura sul versante riabilitativo più che su quello didattico. L'insegnante che operava nelle scuole speciali agli inizi del Novecento si occupava esclusivamente di alunni con disabilità fisiche, psichiche e sensoriali. La sua formazione avveniva nella Scuola Magistrale Ortofrenica per quanto riguardava la disabilità intellettiva, oppure avveniva negli istituti speciali per l'educazione dei ciechi e 'sordomuti' per quanto atteneva alle disabilità sensoriali. Le discipline che caratterizzavano la formazione di tale insegnante erano di ambito medico. Ad esempio il curriculum della Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma aveva materie quali fisiologia, studio degli organi collegati agli aspetti psichici, educazione dei sensi e dei movimenti, igiene, assistenza medica. Questo tipo di formazione non teneva conto delle competenze che l'insegnante avrebbe dovuto acquisire per accompagnare la maturazione degli aspetti sociali e relazionali dell'alunno inserito in un dato contesto. Ciò accadeva quando il contesto era la scuola speciale o la classe differenziale (Trisciuzzi, Fratini & Galanti, 2003; Trisciuzzi, 2005).

Con l'avvento, negli anni Settanta del Novecento, dell'inclusione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, la 'neonata' figura dell'insegnante di sostegno erediterà dall'insegnante speciale tutta quella serie di competenze fondate sulle metodologie e sugli strumenti – una eredità che a dire il vero nei primi anni Duemila è andata un po' scemando – ma si arricchirà di competenze socio-psico-pedagogiche e didattiche in grado di gestire l'alunno inserito in una classe comune e in grado di operare interventi nell'ottica dell'inclusione e del progetto di vita dell'alunno (d'Alonzo & Caldin 2012; d'Alonzo, 2017; Cottini, 2017).

La didattica speciale dell'ultimo quarantennio ha avuto un carattere operativo, in virtù dell'aspetto riabilitativo e tecnico da cui era derivata, ma ha assunto sempre più un carattere critico-riflessivo. Essa infatti non mira solamente al recupero delle funzionalità inespresses, ma opera in funzione del potenziamento in una logica di progettazione dinamico-funzionale (Trisciuzzi, 2007², *sub voce* "didattica").

Perché gli interventi educativi siano efficaci, lo sguardo della didattica speciale deve aprirsi al dialogo con le discipline di confine e con quelle che condividono con essa parte dello statuto epistemologico. In questo senso, tutte le discipline che si rivolgono alla persona in formazione e in particolar modo alla persona con disabilità, devono divenire oggetto di dialogo: dalla medicina all'ingegneria (Crispiani, 2016; Galanti & Sales, 2017).

Soprattutto, oggi la didattica speciale vive una rinnovata istanza sociale. Si rivolge ad alunni con disabilità inseriti in classi eterogenee dove i bisogni di un alunno devono venire affrontati a partire da tutte le risorse di quel particolare contesto. Pertanto il suo dominio scientifico parte dai bisogni formativi dell'alunno con disabilità e procede analizzando le soluzioni di intervento tenendo conto delle variabili dell'intera classe o, a seconda dei casi, dell'intero contesto scuola (Pavone, 2014; d'Alonzo, 2017).

La presenza di alunni con particolari difficoltà nei contesti formativi comuni è l'elemento che contraddistingue il sistema scolastico italiano da quello di tutti gli altri paesi del mondo. Questa presenza non è stata solo un approdo di istanze sociali ed egualitarie, non è un processo concluso. Essa funge continuamente da specchio della società intera. L'alunno con disabilità interroga non solo gli insegnanti a soluzioni di intervento innovative e sfidanti, bensì chiama la comunità educante tutta a riflettere sul suo grado di civiltà, a domandarsi quale sarà la conformazione della società del domani (Zappaterra, 2019).

Fornire uno strumento compensativo perché un alunno con fragilità possa formarsi al pari dei suoi compagni non è quindi solamente una scelta operativa. È una scelta operativa che giunge al termine di una riflessività che tiene conto dell'efficacia di strumenti in relazione alla funzionalità dell'alunno non solo per sé, ma inserito in quel



particolare contesto classe, in quella particolare materia, del grado di interazione sociale connesso alla metodologia adottata in quel particolare segmento del curriculum formativo.

Per fare questo un insegnante deve avere una solida competenza di didattica generale, ma deve anche avere chiaro l'orizzonte dei diritti attuale: "la partecipazione di tutti e l'interazione sociale nel contesto della classe e della scuola, oltre alla promozione di un ruolo attivo dell'alunno con disabilità, sono le finalità della *didattica speciale* odierna. Vanno pertanto ricercati interventi individualizzati per il singolo alunno che, senza negare il bisogno di individualizzazione, siano messi in campo in contesti di team, di piccolo gruppo, di coppia" (Zappaterra, 2019, p. 119). Oggi il contesto è il mediatore più forte. Pertanto tutte le risorse, umane e strumentali, che la classe può offrire divengono condizioni imprescindibili per l'apprendimento, dalla risorsa compagni, ai linguaggi transdisciplinari, alle strumentazioni tecnologiche (Moliterni, 2013; de Anna, 2014; d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015; Cottini, 2018).

4. La progettazione educativa e didattica: intersezioni, prospettive e piani di azione professionali

Le storie e le tracce evolutive, che nei paragrafi precedenti hanno visto delineare un nuovo incontro generativo tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione, ci conducono in questo paragrafo ad affrontare una dimensione concettuale e professionale altamente complessa come quella della progettazione. *Core category* dell'agire didattico e del fare scuola, la progettazione educativa e didattica assume, oggi più che mai, un interessante asse per ripensare identità e differenze, che comunque devono dialogare, tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione, tra didattica generale, didattica disciplinare e didattica speciale.

Se volessimo fotografare la situazione odierna in termini di progettazione, oggi il team docente si trova a dover pensare a una programmazione di classe e a dover prevedere percorsi di personalizzazione, in caso di bambini o bambine con certificazione di Disturbi Specifici di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali, o percorsi di Progettazione Educativa Individualizzata per alunni e alunne con disabilità. Il rischio che questi fili vadano a tessere trame poco organiche e coese è molto alto. Pertanto, la pluralità di livelli di progettazione presente a scuola potrebbe favorire una frammentazione di azioni che porti a pensare all'attivazione di interventi specifici prima di intervenire sulla costruzione di un curriculum inclusivo (Giacconi, 2016). Concordiamo con diversi autori (d'Alonzo, 2017; Cottini, 2017) che rintracciano nella progettazione e nell'adattamento del curriculum scolastico la prima azione inclusiva, in grado di gettare le basi per un agire didattico flessibile volto alla partecipazione attiva di tutti gli studenti e le studentesse, con le loro diversità e differenze.

Procediamo nell'analisi di tre questioni pedagogiche centrali quando si vuole affrontare il complesso fenomeno della progettazione educativa e didattica nel contesto scolastico e non solo.

La prima direzione per una progettazione inclusiva è sicuramente quella di partire dalle linee dell'*Universal Design Learning* elaborate dal *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011) dell'Università della California del Nord. Nella pluralità delle concettualizzazioni del Learning Design (LD), diversi studiosi forniscono, con puntuali *review* o teorizzazioni, quadri sinottici chiari e puntuali, dove ad esempio, vengono precisati i principi e le differenze tra LD come concetto, LD come processo e LD come prodotto (Dobozy, 2011). Tale prospettiva permette di entrare nella valorizzazione della costruzione di una professionalità docente che veda nella riflessione e nella progettazione esplicita indicatori essenziali per lo sviluppo professionale (Laurillard, 2014). Questo aspetto, come vedremo nelle conclusioni, è di fondamentale importanza anche per la relazione tra docenti curricolari e docenti specializzati in un clima coeso di co-progettazione.

La seconda linea di riflessione riguarda la relazione tra la progettazione di curricula inclusivi e la progettazione educativa individualizzata. Nella progettazione rimane elevata la tensione a polarizzare l'attenzione anche sull'esigenza di una progettazione educativa individualizzata che, però, non perda mai il contatto con la programmazione curricolare. Per progettare questa connessione, diversi sono le possibili metodologie di raccordo tra gli obiettivi della programmazione curricolare e della progettazione educativa individualizzata, che prevedono comunque un principio indiscutibile di reciprocità: l'adattamento degli obiettivi deve riguardare tanto il progetto educativo individualizzato quanto la programmazione curricolare. Pertanto, le azioni di allineamento permetteranno sia all'alunno e all'alunna con disabilità di partecipare, a diversi livelli, alle attività previste nella programmazione di classe, sia alla classe di partecipare alle attività individualizzate previste nel PEI. In questo modo, viene a essere favorita una reciprocità sociale e culturale in grado di creare degli autentici contesti inclusivi.

Infine, scendendo all'interno della progettazione educativa individualizzata, non possiamo trascurare come siano due le polarità da mettere in relazione: da un lato, come abbiamo appena illustrato, l'attenzione ad attivare punti di contatto con la programmazione curricolare; dall'altro, la spinta a creare connessioni con il progetto di vita del



ragazzo o della ragazza con disabilità. La centralità della co-progettazione si gioca dunque all'interno degli spazi e dei tempi della scuola come all'esterno delle mura scolastica, permettendo così di realizzare contesti inclusivi attenti alla Qualità di Vita di tutti e di ciascuno.

A garanzia di questa nuova visione integrata, gli stessi processi formativi degli insegnanti curricolari e degli insegnanti specializzati devono condividere nuovi percorsi, che attraversino le concezioni sulla stessa progettazione (Amatori, Giaconi, Del Bianco, Aparecida 2021) e che giungano a una formazione inclusiva in grado di superare logiche semplicistiche e frammentate tra il curricolo inclusivo e il curricolo per gli studenti e le studentesse con disabilità.

5. Conclusioni

Questo contributo non ci porta, in conclusione, a tracciare una linea di demarcazione netta nè tra passato, presente e futuro, nè tra pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione.

Si tratta, a nostro avviso, di trovare una "terza via" in grado di far dialogare, come ci ha dimostrato la storia, spinte propulsive e conservatrici, didattiche speciali e didattiche disciplinari, progettazioni e procedure di valutazione.

Ripercorrendo il clima culturale dall'integrazione all'inclusione, le diverse trasformazioni, che hanno attraversato il contesto sociale e quello scolastico, hanno anche segnato un nuovo approccio a quella che potremmo definire comunità educante. Le radici della nostra storia ci mostrano come, ancora oggi, le spine individualistiche e distruttive dovrebbero lasciare il posto a nuovi scenari di dialogo e di co-progettazione. Non si tratta più di scegliere tra singolo e collettività, ma di costruire contesti in grado di trovare nuove forme di armonia tra singolarità e collettività.

Attraversando il complesso assetto scientifico e professionale della progettazione educativa e didattica, le riflessioni ci conducono a intravedere, anche in questo caso, nuove intersezioni tra programmazione curricolare e progettazione educativa individualizzata, tra didattica speciale, didattica generale e didattica disciplinare. Nella fenomenologia della vita scolastica è il team docente che attiva forme di co-progettazione per riadattare il curricolo didattico e aprirlo a una pluralità di modalità di rappresentazione, di espressione dei concetti e di coinvolgimento. Tre semplici principi che, se condivisi in un clima di co-progettazione intenzionale, permettono di "gettare lo sguardo in avanti" (Giaconi, Rodrigues, & Del Bianco, 2019, p. 25) per realizzare e attivare percorsi coerenti e attenti alle diversità e alle differenze degli studenti e delle studentesse. In altre parole, nel ripensare il curricolo didattico vanno ad essere previsti e legittimati diversi percorsi per raggiungere lo stesso risultato, ovvero il successo formativo. Dalla diversificazione della presentazione delle proposte didattiche alla promozione di processi di autodeterminazione (Cottini, 2016; Del Bianco, 2019), quello che viene ad essere garantito è una progettazione inclusiva, orientata alla Qualità della Vita (Giaconi, 2015).

In conclusione, questa nuova frontiera richiama con sé anche la necessità di ripensare la formazione docente. Pensare che un docente curricolare non debba avere una formazione inclusiva oggi non sembra più essere una ipotesi sostenibile e praticabile. Così come, bisogna attenzionare le tendenze generalistiche che propendono per rendere l'inclusione una dimensione professionale sfumata e inglobante la natura stessa della formazione dell'insegnante specializzato. Pertanto, come nella progettazione educativa e didattica occorre ripensare a un curricolo inclusivo, così occorre non banalizzare il diritto per i bambini e le bambine con bisogni educativi speciali ad avere un mirato intervento da parte di un personale docente formato e con uno specifico profilo di competenze, in grado di mediare e di trovare nuove strade e nuove connessioni tra necessità, potenzialità e opportunità.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G., Del Bianco, N., Capellini A.S., & Giaconi C. (2021). Formazione degli insegnanti specializzati e progettazione educativa individualizzata: una ricerca sulle percezioni. *Form@re*, 21, 1, 24-37.
- APA American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: APA Publishing.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata*. Torino: Einaudi.
- Bettelheim, B. (1974). *A home for the heart*. New York: Alfred A. Knopf.
- Canevaro, A, d'Alonzo, L., & lanes, D. (eds.), (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (ed.) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Versione 2.0. Wakefield : CAST.



- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Crispiani, P. (ed.), (2016). *Storia della Pedagogia speciale*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L. & Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson: Trento.
- d'Alonzo, L., Bocci F., & Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L. (2014). La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 109-127.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Dobozy, E. (2011). Typologies of Learning Design and the introduction of a "LD-Type 2" case example. *E-Learning Papers*, 27, 3-11.
- Galanti, M. A. & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti, M. A. (2019). Images of intellectual disability: the pedagogical gaze and the neuropsychiatric gaze. In Galanti M. A. (ed.), *Disturbi del neurosviluppo e dell'apprendimento in un'ottica inclusiva*. Numero monografico, *Nuova secondaria ricerca*, 7, XXXVI, 27-35.
- Galanti, M.A. & Zappaterra, T. (2020). From Integration to Inclusion. Some Critical Issues about Teacher Training in the Italian Experience. In D. R. Andron, & G. Gruber (Eds.), *Education Beyond Crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World* (pp. 95-111). Leiden: Brill.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2016). Una via per l'inclusione: il progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità. In P.G. Rossi, & C. Giaconi (eds.), *Micro-progettazione: pratiche a confronto* (pp. 39-49). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Rodrigues M.B., Del Bianco N. (2019). *Inclusive Education*. Germania: EIA.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City N. Y. : Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice Hall, Englewood Cliffs 3.
- Goussot, A. (2007). *Pedagogie dell'uguaglianza: Saggi di pedagogia politica e filosofica*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministry of Education, Decreti Delegati, 1974.
- MIUR (2011). Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- MIUR, Law 107, 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- MIUR, Law 517, 4 agosto 1977. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, G.U. n. 224 del 18 agosto 1977.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi, L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per la disabilità*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. (2007²). *Dizionario di didattica*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti M.A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- WHO (2007). *International Classification on Functioning of Disability and Health: Children and Young Version*. Geneva: WHO Press.
- Zappaterra, T. (2019). Didattica speciale (voce di dizionario). In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 115-121). Brescia: Morcelliana.
- Zappaterra, T. (2017). Ridisegnare il curriculum formativo dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tra esigenze culturali e di inclusione. In Domenici G. (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 73-76). Roma: Armando.