
PEDAGOGIA SPECIALE E GESTIONE INCLUSIVA DEL GRUPPO CLASSE

Appunti di sintesi delle lezioni 1-6

TFA Sostegno, Scuola Secondaria di II grado

Disclaimer

Questo documento è un appunto personale di sintesi, redatto in autonomia. È prodotto a uso didattico, come materiale di recupero e/o di approfondimento riservato ai docenti che hanno frequentato il corso. Gli appunti e i contenuti multimediali possono essere stati prodotti con l'aiuto di sistemi di intelligenza artificiale. Non è materiale ufficiale fornito dall'Università e non sostituisce i testi, le dispense o le indicazioni ufficiali del docente. Può contenere semplificazioni, omissioni o imprecisioni: si consiglia di verificare sempre sul materiale originale del corso.

www.chierchia.eu

Risorse, guide e materiali didattici per docenti e futuri insegnanti di sostegno

Parte prima. L'identità della pedagogia speciale

1.1 L'esigenza di educare oggi

In una società ipercomplessa, dominata da un'incertezza radicale, la pedagogia assume un ruolo cruciale: l'educazione incide sul percorso di crescita e di promozione umana delle persone e della comunità. L'esigenza di educare (dal latino educere, trarre fuori, condurre) è un compito urgente, che chiama gli educatori a confrontarsi con difficoltà, disagio, disorientamento e sfide globali. La formazione della persona mira a promuoverne la libertà, l'autonomia e la maturazione della responsabilità esistenziale.

1.2 Cinque luoghi comuni da superare

Mito	Che cosa sostiene (e perché è fuorviante)
Mito della prassi	Educare sarebbe uniformarsi a prescrizioni già fissate su come comportarsi in ogni situazione
Mito dell'omologazione	Educare sarebbe conformare la persona alla società, trascurando il valore della sua singolarità
Mito della tecnica	Educare sarebbe applicare metodologie e "ricette" per risolvere un problema
Mito del successo	Educare servirebbe a far conseguire a ogni costo la riuscita negli apprendimenti e nella realizzazione di sé
Mito dell'acquisizione	Educare sarebbe assimilare informazioni e competenze in modo autocentrato, chiuso alla relazione con gli altri

1.3 Pedagogia generale e pedagogia speciale

Pedagogia generale e pedagogia speciale sono **discipline autonome** che condividono un territorio comune di indagine. La pedagogia speciale, a lungo associata alla generale, si è data un proprio statuto epistemologico e un proprio oggetto di studio, l'educazione delle persone con disabilità, e in seguito ha ampliato il campo ai processi di inclusione come guida e principio dell'azione educativa. Le due discipline sono anche **in dialogo**, in una dimensione di interconnessione e riconoscimento reciproco. La pedagogia speciale si caratterizza per un "pensare speciale" (Montuschi), legato alla natura mutevole, complessa e imprevedibile dei processi educativi, e vive un paradosso evocato da Canevaro: vuole esistere come disciplina, ma scomparire il più possibile nelle pratiche, offrendo risposte efficaci nei contesti ordinari, nei territori di tutti.

1.4 L'evoluzione identitaria

Solo di recente la pedagogia speciale è diventata una scienza autonoma, con un'identità teorica e pratica che risponde al bisogno di riflessione e di azione senza chiudersi nella ricerca pura né perdere l'aspetto concettuale esaltando la pratica. Le tappe richiamate sono:

- **1964:** compare per la prima volta in ambito universitario, insegnata da Zavalloni presso la Facoltà di Magistero di Roma, come scienza della promozione dell'individuo secondo le sue disponibilità interiori ed esteriori, attraverso la rimozione, il contenimento o la compensazione delle difficoltà, per realizzare la dignità della persona qualunque sia il disadattamento.
- **1969:** al IV Congresso di ortopedagogia, la denominazione "pedagogia speciale" sostituisce quelle di matrice medica, **pedagogia emendativa** (De Sanctis, tra Ottocento e Novecento, a sostegno del primato

dell'educazione sulla medicina ma con un'impostazione correttiva e di subalternità) e **pedagogia curativa**, in cui la cura è intesa come caring, relazione d'aiuto volta al benessere psico-fisico-sociale.

Già nel 1961 un dizionario di pedagogia affermava che la pedagogia curativa non è una disciplina sussidiaria della medicina, ma il contrario, e Montessori sosteneva il primato dell'educazione sulla cura medica. Il carattere emendativo non scompare del tutto: Zavalloni lo descrive come ri-educazione del comportamento e adattamento alla vita psichica normale, con interventi riparatori verso chi non corrisponde alla norma.

1.5 Diversità, norma e complessità

I concetti di distanza dalla norma e di adattamento indicano interventi volti a ridurre il divario tra diversità e presunta normalità. La pedagogia speciale pone però come principio fondativo l'**educabilità di tutti e di ciascuno**, intesa come apertura a orientarsi verso una meta propria e a sviluppare continuamente le proprie potenzialità; il suo ambito comprende i processi formativi delle persone con disabilità, con disturbi più o meno gravi o evidenti, con situazioni di vita marginale. Abbandonando il pensiero lineare e riduttivo dei protocolli rigidi di trattamento del deficit, adotta il **metodo della complessità** (Morin): pensare senza chiudere i concetti, ristabilire le articolazioni tra ciò che è disgiunto, comprendere la multidimensionalità, pensare con la singolarità, la località e la temporalità. È aperta al dialogo con le altre discipline, perché ogni persona è un'unità composta la cui identità è determinata dall'interazione delle sue componenti (Sibilio).

1.6 Pedagogia speciale e inclusione

Il legame con il paradigma dell'inclusione è sostanziale. Il processo inclusivo si fonda su una **cultura dell'incontro** tra educatore ed educando e tra alunni diversi: come scrive Goussot, inclusione non è assimilazione, non è accettare l'altro perché è come me, ma stare insieme agli altri con la propria differenza. Valorizzando le differenze come fine e mezzo di una progettazione personalizzata e individualizzata, la pedagogia speciale riconosce l'inclusione come **principio irrinunciabile da cui ogni azione educativa deve iniziare** (Booth e Ainscow), non come un obiettivo eventualmente da raggiungere.

1.7 Quattro volti della pedagogia speciale

Prospettiva	Idea centrale
Scienza del riconoscimento delle diversità	Non si interessa alla diagnosi che chiude la persona in un'etichetta (normale e anormale, completo e carente), ma a comprendere l'altro nella sua identità, storia e percorso, riconoscendone i diritti e il pieno diritto di cittadinanza della sua diversità. La diversità è varietà e complessità, ma anche dialettica di limiti e possibilità, e richiede interventi educativi speciali quando partecipazione e qualità dei processi formativi non sono adeguati ai bisogni della persona
Scienza metabletica	Non c'è educazione inclusiva senza cambiamento, e non c'è cambiamento senza una consapevole riprogettazione, cioè una postura continua di teoria, azione e valutazione che investa contesti, elementi e relazioni. È la disciplina delle possibilitazioni e delle capacità (Nussbaum, Sen), anche imprevedibili, e della riprogettazione esistenziale
Scienza della cura e della relazione d'aiuto	Individua metodologie, strumenti e risorse per rispondere ai bisogni educativi speciali nei contesti ordinari, con cura educativa e accompagnamento competente, per garantire una "speciale normalità" (Ianes e Demo). Cura e aiuto sono gesti non sostitutivi e non invadenti, che valorizzano il potenziale umano. La cura non sconfigge il deficit ma aiuta a comprenderne il senso e ad accettarlo, riducendo l'handicap

Prospettiva	Idea centrale
	(Canevaro). Richiede relazione, intenzione, attenzione, apertura, accoglienza, tempo, fiducia, nell'intreccio tra etica dell'intenzionalità e della responsabilità

La dialogica della speciale normalità

Normalità e specialità sono due principi che insieme costruiscono l'educazione inclusiva. Il principio di **normalità** sottolinea l'uguale valore di tutti i bambini e ragazzi, il pari diritto a un'educazione di qualità e il valore di luoghi formativi democratici con un curriculum comune. Il principio di **specialità** guarda all'unicità di ciascuno e dà attenzione particolare a chi, per marginalizzazione o vulnerabilità, fatica a fruire dell'offerta formativa, chiedendo un'offerta plurale che intervenga in modo mirato. Nessuno dei due basta da solo, entrambi sono parziali e comportano rischi. Metterli in dialogo permette di superare la contrapposizione: la specialità entra nella normalità e la rende plurale, ma l'equilibrio va monitorato per evitare, da un lato, di appiattire le differenze come se fossero uguali, dall'altro di etichettare e stigmatizzare, e per garantire sostegni senza isolare né delegare.

Parte seconda. Dall'esclusione all'inclusione: la via italiana

2.1 Le fasi delle tre "I"

Periodo	Passaggio
Prima degli anni Sessanta	Dall'esclusione alla medicalizzazione
Anni Sessanta, fino alla metà degli anni Settanta	Dalla medicalizzazione all'inserimento
Metà anni Settanta, fino agli anni Novanta	Dall'inserimento all'integrazione
Dopo gli anni Novanta	Dall'integrazione all'inclusione

2.2 Esclusione e medicalizzazione

Prima degli anni Sessanta prendersi cura delle persone con disabilità significava affidarle a contesti medici specializzati, per interventi sanitari, riabilitativi e di contenimento: inserimenti spesso forzati, che toglievano dignità e compromettevano ogni recupero, come Basaglia avrebbe fatto notare. Il clima era di esclusione rigida: la persona poteva essere segregata in famiglia o in istituti speciali, considerata un frammento umano inutile e scomodo. Nella scuola, la circolare ministeriale del 1953 descriveva le **classi speciali** (istituti per fanciulli con minorazioni fisiche o psichiche, con metodi didattici speciali) e le **classi differenziali** (presso le scuole comuni, per alunni ritenuti nervosi, tardivi, instabili, inadattabili ai ritmi ordinari). Prevaleva l'intervento medico-specialistico su quello educativo: gli alunni con "ritardo lieve" andavano nelle classi differenziali, i sordi, i ciechi e i "subnormali" in scuole e edifici separati; nelle differenziali finivano anche bambini con disagio sociale o familiare. L'impostazione assistenziale si estendeva alla scuola materna con sezioni e scuole speciali. Il risultato era una separazione fisica e sociale, aggravata dal limitato accesso all'istruzione e dai pregiudizi culturali.

2.3 L'inserimento: "ti accetto fisicamente in classe"

Dalla metà degli anni Sessanta cresce una forte contestazione contro le istituzioni nate per curare e proteggere ma che in realtà escludevano. I movimenti culturali di quegli anni portano alla **Legge 517 del 1977**, che prevede la chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali e l'inserimento di tutti i bambini nelle classi comuni con il supporto di insegnanti specializzati, e alla **Legge Basaglia (180 del 1978)**, che chiude i manicomi e favorisce l'inserimento sociale. L'Italia è così il primo Paese a riconoscere alla persona con disabilità il diritto al supporto educativo nei luoghi di tutti. L'inserimento, però, è ancora una mera giustapposizione dell'alunno in un ambiente standardizzato che non cambia in risposta ai suoi bisogni.

2.4 L'integrazione

A partire dalla 517 i bambini entrano nella scuola comune. In alcune realtà nascono forme interessanti di didattica di supporto, in altre la presenza dell'alunno con disabilità è vissuta come una complicazione per una scuola che conosce solo modelli pensati per gli studenti "nella media". Spesso l'inserimento è forzato, la didattica non cambia e il ragazzo è lasciato alle cure dell'insegnante di sostegno, considerato insegnante dell'alunno e non figura di supporto all'intera classe.

La legge 517 prevede, tra l'altro, attività integrative organizzate per gruppi di alunni e interventi individualizzati, con insegnanti specializzati, servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno; per la scuola media, un docente specializzato per classe fino a sei ore settimanali, classi con alunni con handicap fino a 20 alunni, attività di integrazione e sostegno fino a 160 ore annue.

Una definizione efficace, tratta da Canevaro (1985): se un bambino viene ammesso in una scuola che non cambia nulla, viene "assimilato"; se l'accoglimento comporta piccoli adattamenti da parte del bambino e della scuola, si può parlare di integrazione. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco, un processo aperto, correlato al riconoscimento e all'assunzione delle identità.

La Legge 104 del 1992

La legge quadro afferma l'integrazione scolastica e sociale in ogni contesto di vita (scuola, famiglia, lavoro, società) e in ogni passaggio dell'età evolutiva. Unifica la terminologia precedente (anormale, subnormale, minorato) nella locuzione "persona handicappata" e chiarisce che non è la mera presenza del deficit a produrre l'handicap: il deficit origina svantaggi nell'apprendimento, nella relazione e nella comunicazione, e se queste difficoltà fossero ridotte l'alunno non sarebbe in situazione di handicap. Da qui la dizione corretta "in situazione di handicap", non "portatore di". Resta però, secondo la lettura proposta nelle lezioni, una logica assimilatoria: è lo studente a dover dimostrare capacità per accedere ai contesti scolastici, anziché essere i contesti ad adattarsi ai bisogni di tutti.

2.5 L'inclusione

Dopo gli anni Novanta si consolida l'inclusione, processo attraverso cui la scuola diventa un ambiente sensibile ai bisogni di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni educativi speciali: una scuola per tutti e per ciascuno, che non lasci indietro nessuno. Il percorso normativo richiamato comprende la L. 170/2010, le indicazioni sui BES del 2012 e 2013, la L. 107/2015 e i decreti attuativi D.Lgs. 66/2017 e D.Lgs. 96/2019. Il concetto di integrazione viene superato a favore dell'**accomodamento ragionevole** promosso dalla Convenzione ONU del 2006: adottare gli accorgimenti per creare le condizioni ottimali al più alto grado di autonomia, senza il rischio di essere "normalizzati". Il dispositivo inclusivo si rivolge a tutte le differenze, indipendentemente dalla gravità, supera la standardizzazione di spazi, organizzazione e contenuti ed è un processo continuo di cambiamento dei contesti di vita.

L'inclusione non riguarda solo la presenza in classe di alunni con diagnosi funzionale, ma la concreta possibilità di offrire a tutti pari opportunità di frequenza, partecipazione attiva, apprendimento solido e benessere. Integrazione e inclusione non sono in rapporto gerarchico: si richiamano reciprocamente. Con le parole di Dovigo, l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione; l'inclusione è un processo, una filosofia dell'accettazione, una cornice in cui tutti possono essere valorizzati e rispettati a prescindere da abilità, genere, lingua, origine.

Integrazione	Inclusione
Guarda al singolo alunno	Guarda a tutti gli alunni
Interviene prima sul soggetto e poi sul contesto	Interviene prima sul contesto e poi sul soggetto
Incrementa una risposta speciale	Trasforma la risposta speciale in normalità

Parte terza. Differenze, linguaggio ed educazione inclusiva

3.1 Chi è normale?

Come diceva Basaglia, "visto da vicino nessuno è normale". La norma è una costruzione, e riconoscere la varietà dei modi di funzionare è il punto di partenza di una scuola inclusiva.

3.2 Le parole della disabilità

Il linguaggio plasma lo sguardo. Termini come minorato, subnormale, ritardato, anormale, invalido, handicappato, storpio, mongoloide o portatore di handicap, per quanto talvolta usati in buona fede, hanno veicolato stereotipi e vanno eliminati. Dopo oltre trent'anni dalla L. 104/1992, il cosiddetto "decreto disabilità 2024", attuativo della L. 227/2021, ridefinisce la terminologia: "handicap" è sostituito da "condizione di disabilità"; le espressioni "persona handicappata", "portatore di handicap", "persona affetta da disabilità", "disabile" e "diversamente abile" da "**persona con disabilità**"; le formule "con connotazione di gravità" o "in situazione di gravità" da "con necessità di sostegno elevato o molto elevato"; "disabile grave" da "persona con necessità di sostegno intensivo". Il decreto dà attuazione alla Convenzione ONU, per assicurare accesso pieno ed effettivo a servizi e supporti, anche con accomodamenti ragionevoli e progetti di vita personalizzati, fondati su autodeterminazione e non discriminazione.

Un errore frequente, nonostante le buone intenzioni, è lo sguardo che compatisce o sottovaluta, quello che presume l'incapacità dell'altro: da qui l'invito a "presumere la competenza" e a non lasciare indietro nessuno.

3.3 L'educazione inclusiva

L'educazione inclusiva rivede in modo critico i percorsi formativi, riconosce le differenze nel percorso evolutivo e riduce barriere, ostacoli, emarginazione e isolamento nei contesti micro e macro socioculturali. Promuove una **progettazione inclusiva destinata a tutti gli alunni**, non solo a quelli con bisogni speciali. Accessibilità, appartenenza e partecipazione sono valori costitutivi della cittadinanza e richiedono opportunità formative condivise, eque e accessibili, nel rispetto del diritto alla diversità, cioè dell'unicità di ciascuno, riducendo disuguaglianze ed esclusioni. A ogni allievo va garantito di essere riconosciuto nella propria identità, storia, desideri, bisogni e progetti, in forme di appartenenza e convivenza delle differenze capaci di generare contesti formativi trasformativi.

Che cosa fa una scuola inclusiva

- Accompagna e si prende cura del percorso formativo ed esistenziale di tutti, valorizzando le differenze di tutti e di ciascuno.
- Previene svantaggi, disuguaglianze, situazioni di handicap ed emarginazione.
- Riconosce che le differenze portano benefici, promuove competenze utili per l'esistenza dentro e fuori la scuola e valorizza la persona come artefice del proprio apprendimento e del proprio Progetto di vita.

Educare alle differenze

La scuola ha un ruolo centrale, con percorsi didattici innovativi e l'obiettivo di cittadinanza, equità, accessibilità e partecipazione per tutti. Il paradigma inclusivo non si limita a strumenti compensativi speciali: mira a trasformare in modo creativo modelli e abitudini didattiche, evita approcci riduttivi e assistenzialistici, implica un rinnovamento educativo e culturale, con attenzione a prossimità e comunità. La sfida attuale è ritrovarsi, riconoscersi, partecipare.

Unicità, alterità e spazio del noi

Ogni studente è unico nella sua complessità: servono metodi accessibili, strategie differenziate, contrasto alla standardizzazione e una progettualità basata su buone prassi attive, evolutive e creative. **Educare all'alterità** significa rispetto e valorizzazione dell'altro, solidarietà attiva, partecipazione collettiva e personale; l'altro è un volto umano irriducibile, e anche la fragilità stimola l'azione educativa. La "pedagogia delle contaminazioni" (Canevaro) rinnova le prospettive. Lo **spazio educativo intersoggettivo** è l'incontro autentico con l'altro, fondato sulla partecipazione, sull'autodeterminazione e sulla pluralità didattica: l'identità nasce dalla relazione e lo "spazio del noi" è il fondamento dell'inclusione, che supera l'individualismo performativo.

Educare per il futuro

L'agire inclusivo è sostenibile e universale. Occorre contrastare il mito della performance e restituire valore alla persona: ogni alunno può tornare a essere un "capolavoro". La prospettiva inclusiva è un impegno collettivo che favorisce diversità, umanità e futuro condiviso, in un'educazione che accoglie e trasforma.

www.chierchia.eu

Parte quarta. I modelli di lettura della disabilità

La **cultura dell'inclusione** prevede che tutti assumano ruoli sociali significativi in contesti che si modificano per accogliere ciascuno, senza pretendere che le persone con disabilità possiedano le caratteristiche ritenute adeguate per frequentare i contesti comunitari, una sorta di soglia di funzionamento minimo di natura abilista. Questa posizione è sostenuta dal modello sociale, dall'ICF, dalla Convenzione ONU del 2006 e dal Capability Approach.

4.1 Il modello individuale (o medico)

Vede la disabilità come un problema dell'individuo, causato direttamente da una condizione patologica di natura neurobiologica, che richiede un intervento di professionisti: azione clinica, riabilitativa ed educativa per affrontare le carenze della persona e facilitarne l'adattamento al contesto sociale. Se assunta in modo rigido, questa prospettiva presta poca attenzione al fatto che l'avvicinamento debba essere reciproco, e che anche l'ambiente diventi capace di considerare la diversità di ciascuno come condizione normale ("la diversità è la norma", Cottini).

4.2 Il modello sociale

Nasce dall'attivismo politico delle persone con disabilità, soprattutto nei Paesi anglosassoni negli ultimi decenni del Novecento (Oliver), in opposizione alla visione della disabilità come deficit individuale, per spostare l'attenzione sul ruolo disabilitante delle barriere sociali. Lo esprime bene la domanda attribuita ad Adolf Ratzka: non posso salire sugli autobus cittadini perché ho avuto la polio vent'anni fa, o perché gli autobus non sono accessibili a chi ha avuto la polio? È la società che deve essere ridisegnata per tenere conto dei bisogni diversi: i deficit biologici diventano disabilità perché la società non è attrezzata ad accogliere la differenza nei funzionamenti umani. Da questo quadro deriva la disciplina dei **Disability Studies**, che mette in discussione il nesso causale tra avere una menomazione ed essere disabile e mira a cambiare la società, nel nostro caso l'organizzazione scolastica. Il limite attribuito all'integrazione è il suo sguardo sui deficit, con risposte nettamente differenziate per allievi che devono adattarsi a una classe pensata per i compagni a sviluppo tipico. Le difficoltà di alcuni allievi non sono negate, ma sono viste come condizione intrinseca con cui l'insegnante deve confrontarsi, più che come mancanze individuali.

4.3 L'ICF

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2001) si pone come anello di congiunzione dei due modelli. Al centro mette il concetto di **salute**, un ideale che nessuno sperimenta in modo completo, perché in momenti diversi della vita ciascuno può avere difficoltà in qualche dimensione del funzionamento. L'approccio è **bio-psico-sociale**, una sintesi tra le dimensioni biologica, individuale e sociale della salute. Il funzionamento e la disabilità sono concepiti come complessa interazione tra condizioni di salute e fattori ambientali, in rapporto all'attività concreta e alla partecipazione sociale: un ambiente favorevole e accessibile, privo di barriere e ricco di facilitatori, può consentire di agire e partecipare nonostante le menomazioni. Cambia anche il concetto di salute: non più la dicotomia sano-malato, ma benessere bio-psico-sociale per la piena realizzazione del proprio potenziale (capability). Gli autori dei Disability Studies ritengono tuttavia timido l'ampliamento di prospettiva operato dall'ICF (Medeghini e altri).

Secondo l'OMS il funzionamento è frutto dinamico dell'interazione di sette fattori:

Fattore	Contenuto
1. Condizioni fisiche	Condizioni acute, croniche, anomalie
2. Strutture corporee	L'insieme degli organi

Fattore	Contenuto
3. Funzioni corporee	L'insieme delle attività fisiologiche degli organi
4. Attività personali	Competenze tipiche della persona: apprendimento, comunicazione, cura di sé e dell'ambiente
5. Partecipazione sociale	Scuola, lavoro, vita di comunità
6. Contesti ambientali	Tutte le situazioni che il soggetto incontra fuori da sé
7. Contesti personali	Variabili psico-affettive: autostima, autoefficacia, identità, motivazione

4.4 La Convenzione ONU del 2006

La Convenzione di New York sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'ONU il 25 agosto 2006, è il primo grande accordo internazionale sui diritti umani del XXI secolo. L'articolo 24 impone agli Stati di riconoscere il **diritto all'istruzione**. Ribadisce che i diritti valgono per ogni essere umano indipendentemente dal livello di gravità, che non basta ridurre la limitazione funzionale ma occorre abbattere le barriere ambientali e ogni forma di discriminazione, e che le risposte speciali non bastano: servono l'adesione ai principi dell'Universal Design e l'accomodamento ragionevole.

4.5 Il Capability Approach

Formulato a metà degli anni Ottanta dall'economista e filosofo Amartya Sen, si è diffuso nei campi dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà, anche per le persone con disabilità. Il benessere (well-being) dipende non tanto dai mezzi disponibili quanto dalla capacità di **trasformarli in realizzazioni concrete**. L'insieme dei traguardi raggiungibili (spazio delle capacità) o realizzati (spazio dei funzionamenti) determina qualità della vita e benessere; l'enfasi è sulla possibilità effettiva di scegliere azioni, traguardi e piani di vita, e in questa libertà risiede il concetto di giustizia (Sen, Nussbaum). L'approccio supera la tipizzazione delle menomazioni e considera l'azione reciproca tra caratteristiche individuali e restrizioni sociali, misurando i risultati come espansione delle opportunità di scelta. Il superamento della disabilità non coincide con l'adeguamento a una normalità, ma con l'**ampliamento delle possibilità di scelta**, con la promozione dell'autodeterminazione, cioè del diventare agente causale primario della propria vita. Gli interventi sociali non devono solo compensare lo svantaggio, ma accrescere la capacità di scegliere.

4.6 Il confronto tra i tre modelli

	Medico o individuale	Bio-psico-sociale	Sociale
Disabilità come	Problema individuale	Risultante di fattori personali e di contesto	Problema sociale
Risposta	Riabilitazione per superare la disabilità	Adattamenti per superare le barriere	Trasformazione dei contesti per eliminare la disabilità
Orientamento	Normalizzazione	Normalizzazione	Autodeterminazione
Pratiche	Pratiche mediche	Pratiche mediche e politiche sociali	Pratiche e politiche sociali
Contesto	Nessuna trasformazione	Nessuna trasformazione del contesto, ma inclusione	Trasformazione del contesto per renderlo

	Medico o individuale	Bio-psico-sociale	Sociale
		delle differenze	inclusivo

www.chierchia.eu

Parte quinta. Il docente per il sostegno e per l'inclusione

5.1 Il docente di sostegno

Gli insegnanti di sostegno sono docenti specializzati che operano nel sistema scolastico con la funzione di garantire il diritto all'istruzione e all'inclusione degli alunni con disabilità. L'articolo 13 della Legge 104/1992 stabilisce che in ogni ordine e grado di scuola il sostegno è garantito con l'assegnazione di docenti specializzati. Sono **contitolari delle classi** in cui operano e partecipano alla programmazione e alla verifica nei consigli di classe, di interclasse e nei collegi dei docenti. L'insegnante di sostegno è un facilitatore dell'apprendimento, con competenze pedagogico-didattiche e relazionali finalizzate all'integrazione attraverso la mediazione.

5.2 Verso il docente per l'inclusione: il dibattito

Le lezioni richiamano un dibattito attuale, da seguire negli aggiornamenti normativi. Nel luglio 2025 è iniziato alla Camera, in commissione, l'esame di una proposta di legge che introdurrebbe, al posto del docente di sostegno, il "docente per l'inclusione", a sottolineare il valore pedagogico della figura. Secondo la lettura proposta, la proposta si inserisce in una traiettoria che sembra puntare a una **separazione statutaria** del docente di sostegno dagli altri insegnanti: altri provvedimenti, come il Decreto-Legge 71/2024, introducono la conferma dell'insegnante di sostegno su richiesta della famiglia, avvicinandolo a un assistente personale, e alcune associazioni propongono una classe di concorso specifica. La posizione sostenuta è che non sia corretto né auspicabile distinguere nettamente docente curricolare e docente di sostegno: la vera inclusione si fonda sull'idea che **ogni docente è responsabile di tutti gli alunni della classe**.

Tre elementi vengono indicati come fondamentali:

- la **formazione iniziale** di tutti i docenti per lavorare in classi eterogenee e inclusive;
- la **cattedra inclusiva**, modello organizzativo in cui lo stesso docente può essere incaricato sia di insegnamento disciplinare sia di sostegno nella stessa classe (ad esempio sette ore di italiano e sette di sostegno), per favorire corresponsabilità, conoscenza di tutti gli alunni e collaborazione tra colleghi; una sperimentazione nazionale è in corso e ne confermerebbe la validità, anche in contesti complessi;
- la **didattica inclusiva**, con strategie come l'Universal Design for Learning, da conoscere già nella formazione iniziale perché tutti i docenti parlino lo stesso linguaggio educativo.

5.3 Competenze specialistiche e competenze speciali

Competenze specialistiche	Legate alle varie tipologie di disabilità e di deficit. L'insegnante specializzato può e deve avere informazioni mediche, ma il suo sguardo deve restare pedagogico, complesso, aperto e globale: le conoscenze mediche sono di ausilio, ma sono un frammento della conoscenza integrale dell'alunno.
Competenze speciali	Nell'approccio olistico-globale il sostegno è un reticolo sinergico di sostegni e aiuti, interpretati in senso evolutivo e dinamico e costruiti con una progettazione di rete integrata. Dal sostegno individuale si passa alla rete di sostegni e aiuti distribuiti, trasferibili, contestualizzati e personalizzati.

5.4 Modello duale e modello inclusivo

Nel modello tradizionale, **individuale e duale**, il docente di sostegno fa sostegno, è sostegno, coincide con il sostegno in senso riduttivo, causa di delega e di micro e macro esclusioni nella classe. I rischi sono

assistenzialismo, custodialismo, pietismo, delega deresponsabilizzante, iperspecializzazione, tecnicismo, linguaggio burocratico e spontaneismo ascientifico.

Nel modello inclusivo il sostegno è **competente, collettivo, co-evolutivo, distribuito e dinamico**: promosso dal docente specializzato e dai curricolari, supera la logica del PEI per promuovere la ridefinizione del Progetto di vita. Secondo Canevaro i sostegni vanno personalizzati e contestualizzati in base alle caratteristiche del bambino e al contesto. Il docente specializzato va letto come **figura di sistema**, professionista ecologico-sistemico, docente pivotale, esperto della complessità delle esperienze formative scolastiche ed extrascolastiche.

5.5 Che cosa si chiede al docente di sostegno

Area	Competenze
Formazione progettualità	e Formazione forte (sapere, saper fare, saper essere, saper sentire), lifelong learning, progettualità flessibile, reticolare e sinergica; uso partecipato di oggetti mediatori (PDF, PEI, PDP, protocolli osservativi descrittivi e documentativi); mediazione, negoziazione e lavoro di rete
Cura accompagnamento	e Cura educativa, relazione d'aiuto, accompagnamento competente; agente metabellico, promotore di cambiamento; ruolo facilitatore nella riprogettazione dell'esistenza degli alunni con bisogni educativi speciali; organizzazione, monitoraggio e valutazione della qualità del processo inclusivo
Qualità personali	Saper prendersi cura e progettare azioni di aiuto; pazienza e umiltà; saper accettare l'errore e l'imprevisto; saper ricevere l'altro come storia, narrazione e identità senza etichettarlo; favorire l'accettazione del deficit e la riduzione dell'handicap
Comunicazione mediazione	e Tradurre i linguaggi specialistici e non specialistici nel linguaggio pedagogico-didattico; ascoltare, accogliere, comprendere, attivare processi di empatia; mediare, negoziare, attivare sinergie e alleanze
Metodo organizzazione	e Osservare, progettare, coordinare, monitorare, organizzare, valutare; potenziare le competenze riflessive e autoriflessive; valorizzare quelle relazionali, interattive e comunicative gestendo i conflitti; ridurre le barriere per favorire accessibilità, partecipazione e appartenenza; potenziare le scelte, il potere decisionale, l'autonomia e la ridefinizione del personale progetto di vita ("il pensami adulto")
Competenza competenze	delle Favorire risorse, potenzialità e capacità stando in regia educativa; pluralismo metodologico, non riduzionistico né omologante (Canevaro: possedere una metodologia che contenga sempre più metodi); competenze tecnico-strumentali e organizzative
Essere inclusivi	Coniugare competenze umane, didattico-curricolari, disciplinari ed emotive; promuovere flessibilità, solidarietà, spirito di gruppo, collaborazione e cooperazione (tutoring, cooperative learning, didattica laboratoriale); individualizzare e personalizzare gli interventi in modo contestualizzato; promuovere orientamento

Parte sesta. La gestione inclusiva del gruppo classe

6.1 Il tempo dell'apprendimento e il rischio dell'etichetta

Un pensiero richiamato in apertura ricorda che apprendere richiede il tempo della vita, perché il tempo della crescita non è uguale per tutti: imparare non è una scintilla improvvisa ma un viaggio, non bisogna confondere la fatica con la pigrizia né la lentezza con la svogliatezza, e dietro ogni fatica c'è una finestra che forse non si è ancora aperta. Un buon educatore non si limita a trasmettere conoscenze, ma sa adattarsi per accompagnare ogni bambino con i suoi tempi e le sue sfumature. Nello stesso solco si colloca un'osservazione, ripresa dalle cronache del luglio 2025, secondo cui oggi ci sarebbero troppi bambini con un'etichetta di neurodiversità e diagnosi precoci inappropriate, con la richiesta di un progetto formativo: un invito alla prudenza che non va letto come negazione dei bisogni reali, ma come richiamo a non sostituire la relazione educativa con l'etichetta.

6.2 Che cos'è la gestione della classe

La gestione della classe comprende tutto ciò che l'insegnante mette in atto per promuovere l'interesse e la partecipazione degli allievi e per stabilire un ambiente di lavoro produttivo. È l'intero complesso di azioni, procedure, regole, norme e relazioni interpersonali volte a favorire un clima educativo in cui ogni allievo possa aderire alla proposta formativa e dare il proprio contributo. Comprende, senza risolversi in essa, la capacità di mantenere la disciplina e contenere i comportamenti inadeguati: gestire la classe non è mantenere l'ordine, ma un'intenzionalità educativo-didattica che va oltre il controllo del comportamento per investire su promozione e partecipazione di ciascuno.

Che cosa non è

La gestione della classe non è solo riprendere il singolo allievo, ammonire, rimproverare chi chiacchiera, richiamare chi si muove senza permesso, condannare l'atto irresponsabile, punire l'alunno offensivo, richiamare l'intera classe, pregare gli allievi di comportarsi bene, criticare i demotivati, minacciare conseguenze negative o la convocazione dei genitori e del dirigente. Mantenere la disciplina è un'azione volta a evitare il disordine o a restaurare l'ordine, e chi riesce a farlo non ha per questo risolto tutti i suoi problemi.

Che cosa è

È indirizzare la conduzione dei rapporti interpersonali e di gruppo verso la promozione, nell'allievo, di un atteggiamento positivo verso la proposta educativo-didattica.

6.3 Perché oggi è più difficile

Molti docenti vivono la disciplina come la preoccupazione principale e vi impiegano molto tempo. Le cause sono molteplici: anzitutto la profonda disomogeneità dei bisogni personali presenti in ogni aula, con alunni stranieri o con situazioni familiari difficili, disgregate, conflittuali, che generano disagi e li riversano a scuola in comportamenti che compromettono il clima. Poiché l'inclusione riguarda tutti gli studenti, servono metodi di conduzione del gruppo capaci di rispondere ai bisogni di ciascuno.

6.4 Quattro aspetti basilari

Aspetto	Contenuto
1. Riconoscere i bisogni specifici	Una classe inclusiva accetta le differenze personali, ma soprattutto accoglie tutte le diversità e intercetta le urgenze di ciascuno
2. Pianificare azioni che valorizzino le risorse dei singoli	Gli studi sulla motivazione mostrano il ruolo del senso di efficacia e di competenza: nessuno si entusiasma di una proposta priva di

Aspetto	Contenuto
	prospettive positive, perché ognuno ha bisogno di ottenere risultati per riconoscere le proprie capacità
3. Creare un clima di benessere individuale e comunitario	Ognuno ha bisogno di sentirsi accolto, rispettato, valorizzato; l'insegnante comunica interesse autentico e intenzionalità educativa, anche con il saluto e il sorriso; gli studenti vulnerabili o con disabilità hanno bisogno di un clima relazionale positivo per sviluppare appartenenza
4. Condividere e far partecipare alle scelte	Il bisogno di autodeterminazione guida la motivazione personale e scolastica: si tende a centrarsi sulle proprie scelte più che a ricevere imposizioni

6.5 Il clima di classe e le regole condivise

Il clima incide sulla qualità dell'apprendimento: è l'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che caratterizzano lo stare insieme in uno spazio condiviso; un contesto che accoglie con serenità, comprende e non penalizza l'errore e in cui ci si sente sostenuti e stimolati a ricercare il successo insieme. Tre fattori lo promuovono (Mitchell): la qualità e l'intensità delle relazioni, lo stimolo all'apprendimento di tutti e di ciascuno, e la conduzione della classe da parte dell'insegnante all'interno di un sistema di regole condiviso. Sul piano delle relazioni conviene favorire i rapporti interpersonali tra gli allievi, facilitare quelli tra pari e curare le relazioni con colleghi e famiglie. Le scelte organizzative e didattiche contribuiscono alla gestione efficace: disposizione spaziale, linguaggio non verbale, postura, capacità dialettica, tono di voce.

6.6 Motivazione e coinvolgimento

Gestire la classe significa innanzitutto saper **motivare e incoraggiare**. L'apprendimento è condizionato dal benessere vissuto nel contesto educativo: metodi di conduzione partecipativi, come l'apprendimento cooperativo, la sollecitazione della partecipazione, la condivisione di alcune scelte didattiche e la definizione delle regole, permettono di gestire la classe in modo efficace e di farne una **comunità di apprendimento**.

6.7 La classe come ambiente fisico e sociale

Per condurre bene la classe l'insegnante deve saper leggere le situazioni di gruppo, interpretare i comportamenti, dare direttive e rispondere ai quesiti dell'esperienza, con attenzione alle dinamiche della classe. La classe ha sei caratteristiche:

Caratteristica	Significato per il docente
Multidimensionalità	Prestare attenzione contemporaneamente a più dimensioni comunicative e relazionali; importanza dell'ambiente fisico e sociale
Simultaneità	In classe avvengono contemporaneamente molti fatti
Immediatezza	Molti problemi vanno affrontati subito e le comunicazioni verbali e non verbali sono numerosissime: serve tempestività, senza concentrare tutta l'attenzione sull'attività da presentare
Imprevedibilità	Il lavoro del docente è condizionato da molte variabili
Dominio pubblico	In una classe tutto è pubblico: valutazioni, elogi, critiche
Storicità	Il gruppo classe ha una propria storia, che il docente deve conoscere se

Caratteristica	Significato per il docente
	vuole gestirlo in modo adeguato

6.8 Autoriflessione e strumenti operativi

Il docente è invitato a riflettere su di sé: quando mi sfugge la gestione della classe, cerco solo di affermare la mia autorità o provo disagio e cerco sintonia con gli allievi? Mi arrabbio e divento aggressivo, o mi sento disorientato e confuso? Due strumenti operativi sono indicati. Lo **stile comunicativo**: esiste una relazione diretta tra lo stile che l'insegnante usa in classe e l'efficacia dell'insegnamento. Lo **stile cognitivo**, la modalità di elaborazione dell'informazione che una persona adotta in modo prevalente, stabile nel tempo e generalizzata a compiti diversi: scoprire come imparano gli alunni permette di impostare interventi e metodi adeguati a ciascuno, usando strategie di insegnamento diverse. Per approfondire l'organizzazione di tempi e spazi della scuola, le lezioni rimandano al manifesto "1+4" dell'Indire.

Sintesi conclusiva

Le sei lezioni percorrono un arco coerente. Si parte dall'identità della pedagogia speciale, scienza della cura, del riconoscimento e del cambiamento, che non si lascia ridurre a protocolli né a etichette e che pone l'inclusione come punto di partenza di ogni azione educativa. Si ricostruisce poi la storia italiana, dall'esclusione e dalla medicalizzazione all'inserimento, all'integrazione e infine all'inclusione, con lo spostamento dell'attenzione dal singolo alunno al contesto.

Il linguaggio e i modelli di lettura della disabilità (individuale, bio-psico-sociale, sociale, capability) mostrano che il modo in cui si nomina e si interpreta la disabilità orienta le pratiche. Ne discende un'idea di docente di sostegno come figura di sistema e di rete, non come assistente dell'alunno, in una scuola in cui ogni docente è responsabile di tutti. L'ultima lezione traduce tutto in azione quotidiana: gestire la classe significa riconoscere i bisogni, valorizzare le risorse, curare il clima, condividere le regole e le scelte, motivare e far partecipare, tenendo conto della complessità dell'ambiente classe e riflettendo sul proprio stile.

www.chierchia.eu