

# Aggiornamenti normativi

a cura di Salvatore Nocera

news

## Dibattito aperto sull'evoluzione dell'insegnante di sostegno

### Riforma della scuola – Insegnanti curricolari – Insegnanti di sostegno – Qualità dell'integrazione<sup>1</sup>

Recentemente il Centro Studi Erickson di Trento ha pubblicato l'interessantissimo volume *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* di Dario Ianes, che ha avuto anche una presentazione dello stesso Autore on-line negli scorsi giorni.

Il volume di 159 pagine, si apre con la lettera di un genitore sconsigliato per la pessima inclusione del figlio con disabilità, la quale lo ha indotto a iscriverlo in una scuola speciale.

Ianes premette alla trattazione un capitolo in cui professa la sua piena convinzione nell'inclusione nelle scuole comuni, purché essa si rinnovi. Il volume sviluppa tale tesi, partendo dall'analisi di numerose ricerche, già pubblicate precedentemente, della Fondazione Agnelli, dell'A., insieme a Canevaro, D'Alonzo, Caldin e altre, in cui vengono presentate con dovizia di dati le attuali criticità dell'inclusione scolastica in Italia. Esse sono

fondamentalmente la delega del progetto inclusivo ai soli docenti per il sostegno da parte dei docenti curricolari, l'emarginazione degli alunni con disabilità più complesse nelle cosiddette «aule di sostegno», la crescente durata della giornata scolastica trascorsa nelle aule di sostegno, passando dagli anni Settanta a oggi. Questi aspetti sono certo indicatori di un'inclusione mal riuscita o, peggio, tradita.

L'A. ritiene che questa inversione rispetto ai successi qualitativi iniziali dell'inclusione sia dovuta al fatto che essa non si è «evoluta», poiché le iniziative umane, se non si rigenerano, decadono. Sulla base di questi risultati negativi e di questa constatazione delle scienze umane, l'A. propone la sua ipotesi di «evoluzione» della figura dell'insegnante per il sostegno. Essa era già proposta nella ricerca della Fondazione Agnelli, di cui il volume pubblica in appendice il capitolo essenziale. Però nel presente volume la tesi è esposta in modo più analitico e quindi più chiaro.

L'A. propone di rimandare nelle classi l'80% degli attuali 110.000 circa insegnanti per il sostegno. Però, mentre nella ricerca della F. Agnelli non si comprendeva se tali docenti tornassero a fare i docenti curricolari, nell'attuale volume è chiaramente detto che essi tornano a fare i docenti curricolari, in presenza con i precedenti colleghi curricolari

<sup>1</sup> Questo documento è stato pubblicato sul sito dell'Associazione Italiana Persone Down ([www.aipd.it/csm/schede\\_normative](http://www.aipd.it/csm/schede_normative), scheda n. 469). [ndr]

che aiutano a coinvolgere nell'inclusione. Il restante 20%, circa 20.000 docenti, formerebbe dei Gruppi di esperti, che verrebbero superspecializzati, itineranti per gruppi di scuole (circa 10 classi a testa visitate mediamente una volta alla settimana) come supervisori periodici. Anche su questi gruppi il volume è più chiaro della proposta contenuta nella Ricerca Agnelli, laddove si prevede addirittura che tali gruppi assumerebbero personalità giuridica, con un'indipendenza piena o quasi dall'Amministrazione scolastica regionale.

Segue quindi un capitolo con riflessioni conclusive circa la formazione dei docenti curricolari, per la quale l'A. rinvia a uno scritto, pubblicato anch'esso in appendice, relativo a uno studio dell'Agenzia europea per l'inclusione scolastica.

Il volume è assai stimolante, perché invita a un'autocritica serrata quanti, come noi, credono nell'inclusione scolastica, mettendoci di fronte alle effettive degenerazioni oggi abbondantemente comprovate. La soluzione è vista nella piena realizzazione del principio di personalizzazione, che deve riguardare non solo gli alunni con disabilità, né anche solo i nuovi aggiunti, cioè quelli certificati o individuati con altri Bisogni Educativi Speciali (BES), ma tutti gli alunni. A ciò possono contribuire i due contingenti di ex insegnanti per il sostegno, la maggior parte dei quali si distribuisce nelle classi come organico funzionale, non più quindi legato alle certificazioni sanitarie, ma secondo i criteri dell'ICF. Il contingente più piccolo farebbe da sostegno superspecializzato permanente a quest'opera di disseminazione personalizzata.

La prima delle due ipotesi è certamente affascinante, specie per chi, come me, ha duramente criticato negli ultimi anni la delega totale ai soli docenti per il sostegno, con conseguente serie alluvionale di decisioni dei TAR che assegnano ore di sostegno, quando i docenti curricolari abbandonano in fondo

alla classe o peggio nell'aula cosiddetta di sostegno o in corridoio gli alunni con disabilità, privi in quelle ore di docenti per il sostegno. E le decisioni dei TAR, con un'impeccabile logica giuridica, ritenendo solo il sostegno unica risorsa all'inclusione, assegnano tante ore di sostegno quante sono le ore di scolarizzazione, ricreando così un rapporto duale che esclude gli alunni con disabilità dalle didattiche cooperative con i compagni e quindi sostanzialmente dall'inclusione.

Ciò però che mi lascia perplesso in questa prima condizione è che, sia pur se accennata, non è sviluppata la modalità organizzativa della formazione degli attuali docenti curricolari che debbono prendersi in carico il progetto inclusivo, anche se in collaborazione con gli ex docenti per il sostegno.

Infatti, senza una preventiva e contemporanea permanente formazione di tali docenti curricolari, si rischia che la delega ai soli ex docenti per il sostegno permanga e addirittura si rafforzi. Come fa, infatti, di colpo un docente curricolare di lettere o di matematica di scuola secondaria, attualmente digiuno di formazione sulle didattiche inclusive e di esperienza di didattiche cooperative, a prendersi in carico gli alunni con disabilità? Non c'è il rischio che apparentemente tutto cambi, ma che in sostanza tutto rimanga con la delega come ora?

In attesa di una seria formazione iniziale, specie per i docenti di scuola secondaria, la proposta di legge della FISH, Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, prevede dei brevi corsi di aggiornamento sulla programmazione collegiale del PEI, preceduta da indicazioni su come si legge una diagnosi funzionale per saper poi gestire il PEI e saperlo valutare. I corsi, da svolgersi dal 1° al 15 settembre di ogni anno e poi con un richiamo verso novembre, potrebbero avvalersi delle competenze degli ex docenti per il sostegno, di esperti delle associazioni

di persone con disabilità e di altri esperti universitari; potrebbero organizzarsi anche tramite filmati di conferenze e buone prassi on-line e secondo le modalità descritte nel volume di Maglioni e Biscaro, *La classe capovolta*, cioè con la somministrazione ai docenti curricolari di indicazioni bibliografiche e sitografiche e successiva discussione suscitata dalle domande dei corsisti, anche suddivisi per piccoli gruppi.

Ma quando gli ex docenti per il sostegno saranno andati in pensione, chi svolgerà il lavoro formativo in compresenza?

Se a ciò si aggiunge il fatto delle classi numerose (cui il volume accenna in una pagina, senza poi però sviluppare le controproposte di superamento), il rischio che l'auspicata «rigenerazione» sortisca scarsissimi o nulli effetti è assai probabile.

C'è inoltre da chiedersi come sia possibile aggiungere, inserendoli nei ruoli a tempo indeterminato, agli attuali docenti curricolari un numero di circa 60.000 ex docenti per il sostegno (circa 30.000 sono o rimarranno precari, molti dei quali privi di specializzazione), mentre il MIUR da almeno cinque anni sta tagliando fortemente il numero di ore di insegnamento e di posti comuni.

Il volume critica alcune proposte, come quella della creazione di appositi ruoli per il sostegno (tesi sostenuta in una proposta di legge di recente presentazione della FISH di cui sono stato propugnatore — cui inizialmente ero contrario), però non approfondisce l'aspetto assai pure importante del sovraffollamento delle classi, che può essere risolto solo imponendo il rispetto degli artt. 4 e 5, comma 2, DPR n. 81/09, secondo cui una classe frequentata da alunni con disabilità non può avere più di 20, massimo 22 alunni. Quanto alla formazione ricorrente in servizio dei docenti curricolari, oggi essa è possibile a seguito dell'approvazione della L. n. 128 del novembre 2013, che all'art. 16, comma 1,

lettera B prevede l'obbligo di formazione in servizio dei docenti sulle didattiche inclusive.

Però, in mancanza di una formazione iniziale e di un programma di formazione obbligatorio in servizio pluriennale, mi sembra impossibile che tale formazione possa avvenire in due anni, come espressamente detto alla fine del capitolo quarto.

E poi, dove si trovano i 35 milioni di euro, come si prevede nel volume, quando stiamo litigando per dividerci tra i sette ambiti di intervento formativo, tra cui le didattiche inclusive, i dieci milioni di euro stanziati dalla L. n. 128/13? Si tenga presente che nel mentre il MIUR ha azzerato i fondi specifici sulla formazione sulle didattiche inclusive dei docenti previsti dalla L. n. 104/92, dalla L. n. 440/97 e dalla L. n. 69/2000, per il cui taglio è stata presentata apposita recente interrogazione alla Camera.

Quanto alla seconda condizione di «rigenerazione evolutiva», la costituzione di nuclei di supervisori superspecializzati itineranti mi lascia assai perplesso per i seguenti motivi:

1. I nostri docenti difficilmente accettano di riconoscere l'autorità di colleghi supervisori.
2. Come potrà un docente, sia pur superspecializzato, formare i colleghi curricolari totalmente digiuni di formazione didattica, specie nelle scuole secondarie, a gestire il PEI degli alunni con disabilità con un solo incontro settimanale di un paio d'ore?
3. Diffido di esperti che si limitino a prestare consulenze senza contemporaneamente lavorare in classe; pertanto almeno la condizione potrebbe essere ipotizzata con un esonero parziale dal servizio per attività di supervisione; mi rendo conto però dei problemi organizzativi che ciò comporterebbe, motivo per cui non ho sostenuto l'ipotesi, pur passata in rassegna nel volume, di docenti per il sostegno «bis-abili», cioè con la suddivisione della cattedra in docenza

curricolare e di sostegno. Però i problemi organizzativi dovrebbero essere inferiori se riguardanti 20.000 docenti piuttosto che 90.000.

Comunque, con dei radicali correttivi, culturali e organizzativi, le due ipotesi di Ianes possono essere prese in considerazione per ulteriori urgenti approfondimenti, specie in funzione di organici funzionali di reti di scuole, che però, a mio avviso, almeno per ora, non possono prescindere dalla presenza di docenti specializzati per il sostegno.

Come pure può approfondirsi l'ipotesi di appositi ruoli di sostegno presente nella proposta di legge FISH. Essa è stata avanzata per superare la crescente discontinuità di docenza, assai dannosa specie per gli alunni con disabilità intellettive e relazionali. Se la formazione iniziale dei futuri docenti per il sostegno, specie di scuola secondaria, fosse simile a quella già prevista per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, cioè con formazione disciplinare di base a livello elementare e non di specializzazione disciplinare, il rischio paventato di creare una figura professionale che i docenti curricolari sentirebbero a loro estranea potrebbe essere fugato.

In conclusione, il volume spinge a riflettere sul futuro prossimo dell'inclusione, stimolando, come pure fa, la ricerca anche sull'autovalutazione e sulla valutazione della sua qualità tramite indicatori che si inseriscano nell'insieme degli indicatori di qualità del sistema di istruzione, in cui il crescente ruolo della formazione dei docenti curricolari e dell'abbandono della delega dei docenti per il sostegno dovrebbero divenire aspetti essenziali.

A ciò induce a riflettere anche la recente pubblicazione di Allulli e altri sull'autovalutazione di Istituto, che però, pur soffermandosi sugli indicatori di qualità del sistema, non approfondisce l'aspetto concernente gli indi-

catori sulla qualità inclusiva, che comunque il MIUR dovrà individuare in attuazione del DPR n. 80/13.

## **Alunni stranieri con disabilità o altri BES (Linee Guida CM 4233/14)**

### **Diritto allo studio<sup>2</sup>**

Il MIUR, con C.M. n. 4233 del 19/02/2014, ha trasmesso le nuove «Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri». Esse contengono anche riferimenti espliciti agli alunni stranieri con disabilità o con altri BES.

È da evidenziare che le Linee guida ribadiscono in più punti il diritto all'istruzione per tutti gli alunni stranieri presenti sul territorio italiano, anche se irregolari, ed esonerano gli operatori della scuola dall'obbligo di denuncia di irregolarità di detti alunni.

Nel quadro della normativa generale si evidenziano le norme sulle iscrizioni e quelle sulla valutazione.

Il paragrafo 2 delle Linee guida stabilisce che gli alunni stranieri possano essere iscritti al primo anno di ciascun ordine di scuola secondo la normativa generale se già presenti sul nostro territorio alla data stabilita annualmente, o in corso d'anno se arrivano al di fuori di tale data.

Quanto alle modalità, si prevede che l'iscrizione sia on-line, a meno che l'alunno non sia irregolare e quindi sia privo di codice fiscale. In tal caso permane il suo diritto/dovere all'obbligo scolastico, ma l'iscrizione viene effettuata in modo cartaceo direttamente alla scuola prescelta, che fornisce tutto il supporto necessario.

<sup>2</sup> Questo documento è stato pubblicato sul sito dell'Associazione Italiana Persone Down ([www.aipd.it/csm/schede\\_normative](http://www.aipd.it/csm/schede_normative), scheda n. 470). [ndr]

Per gli alunni irregolari con disabilità, oltre al problema della mancanza del codice fiscale (cui la scuola prescelta supplisce con un codice provvisorio), sorge il problema della certificazione di disabilità ai sensi della L. n. 104/92. Adesso, non potendosi procedere alla richiesta di visita all'INPS con la prevista procedura on-line, si provvede con richiesta cartacea all'ASL del territorio del domicilio dell'alunno, che provvederà a istruire la pratica fornendo al termine della visita la certificazione ai sensi della L. n. 104/92 da consegnare alla scuola.

Lo stesso deve valere anche per gli alunni irregolari con DSA, che necessitano della certificazione ai sensi della L. n. 170/10; mentre per gli alunni con altri BES, specie se non italofoeni o di recente immigrazione, ai sensi della Direttiva del 27/12/2012, saranno i singoli consigli di classe a deliberare l'eventuale situazione di BES.

Quanto alla formazione delle classi, valgono le norme generali sul tetto massimo del 30% di alunni stranieri presenti nella stessa classe di cui alla C.M. n. 2/10. Tale tetto può essere innalzato in presenza di alunni stranieri ormai in discreto possesso della lingua italiana o abbassato in caso contrario.

Quanto alla scelta della classe di iscrizione, in mancanza di documenti certi sugli studi svolti nel Paese di origine, essa avviene di norma nella classe corrispondente all'età anagrafica. Il dirigente scolastico, valutato il singolo caso, può decidere di iscrivere l'alunno massimo alla classe precedente o a quella successiva a quella corrispondente all'età anagrafica.

Quanto alla valutazione, il paragrafo 4 delle Linee guida, nell'affermare la sottoposizione degli alunni stranieri alla normativa italiana, richiama per gli alunni con disabilità, DSA o altri BES, la normativa contenuta nella Direttiva del 27/12/2012 della C.M. n. 8/13 e della Nota Ministeriale prot. n. 2563 del

22/11/2013. In sintesi, agli alunni con disabilità certificata si applica tutta la normativa della L. n. 104/92 e quella ad essa successiva, ivi compreso l'art. 9 del DPR n. 122/09 sulla valutazione degli alunni con disabilità; agli alunni con DSA certificato e ulteriori BES si applica la normativa della L. n. 170/10 per i BES e quella sui BES già citata.

Occorre anche tener conto del fatto che [...] da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attivare la valutazione stessa.

Ciò vale anche per gli esami di Stato espressamente citati nel paragrafo 4.1 delle Linee guida, che prevedono:

per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative [...] la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione. [...] Per l'esame di Stato al termine del secondo ciclo sono da considerarsi crediti formativi eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine. Nel colloquio orale possono essere valorizzati contenuti relativi alla cultura e alla lingua del Paese d'origine.

## Osservazioni

Si ritiene che per la valutazione degli anni precedenti quelli d'esame, qualora l'alunno straniero con o senza disabilità non abbia realizzato risultati che diano diritto all'ammissione alla classe successiva, egli possa comunque essere ammesso alla classe successiva con dei debiti formativi, rinviando la valutazione definitiva alla fine del ciclo di studi in sede di ammissione agli esami conclusivi del primo o del secondo ciclo d'istruzione.