

Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies

monografia

Fabio Bocci

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Coordinatore Classe A036 e Responsabile area Scienze dell'Educazione dei TFA presso l'Università Roma Tre. Componente Gruppo di Ricerca Inclusione Disability Studies Italy, Università Roma Tre

Sommario

Il presente articolo propone un contributo all'attuale dibattito sulla riforma del sistema di istruzione in Italia. In modo particolare l'autore, assumendo come sfondo la prospettiva dei Disability Studies, analizza criticamente alcune concezioni della crisi del sistema scolastico e sociale dell'integrazione, problematizzando il concetto stesso di inclusione così come emerge da alcuni documenti normativi e mobilitando, di conseguenza, una riflessione intorno alle attuali proposte di formazione degli insegnanti. Inclusione e formazione degli insegnanti, in effetti, rappresentano due nodi cruciali del discorso intorno alla scuola e alla società e una riflessione intorno ad esse evidenzia le epistemologie che ne governano i discorsi che le riguardano.

... l'unica possibilità di salvezza in una situazione di panico: il coraggio di restare fermi e di guardarsi attorno alla ricerca di una via di scampo diversa da quella su cui tutti di precipitano perché c'è scritto uscita.

(Ivan Illich, *Disoccupazione creativa*)

Premessa

Sul fuoco c'è una pentola al cui interno l'acqua bolle...

Utilizziamo questa immagine come metafora dell'annunciata riforma del sistema di istruzione della scuola italiana. Ed è

un'immagine ricorrente perché non c'è stato Governo recente che non abbia messo sul fuoco la propria proposta di modifica della scuola, a detta del ministro (e del premier) di turno sempre destinata a rivoluzionarla.

Ma sappiamo bene che mettere sul fuoco non significa, automaticamente, mettere a fuoco. E infatti sfugge, per l'ennesima volta, l'idea di scuola che questa riforma vuole perorare. Come si rileva nitidamente da un'attenta lettura del documento sulla *Buona Scuola*, dalla nota tecnica e dallo stesso disegno di legge attualmente nel corso del suo iter parlamentare, al di là dei

proclami a carattere sloganistico (quali ad esempio: «L'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione» oppure «La scuola è un investimento di tutto il Paese su se stesso») non è detto e non si spiega *cosa sia la scuola* (Bellatalla, 2015) e cosa dovrebbe rappresentare per le generazioni presenti e future.

Anzi, procedendo per inferenze, quello che emerge lascia a dir poco basiti se non addirittura sgomenti. Perché se è pleonastico asserire che la scuola è un investimento del Paese su se stesso (e ci mancherebbe altro), è dannatamente preoccupante concepire l'intero sistema dell'istruzione e della formazione come un dispositivo finalizzato a fornire risposte al problema dell'occupazione, problema tutto interno a quella visione (e pratica) della società di stampo neoliberista che ha generato e continua a generare una crisi che ci viene presentata come ineluttabile e duratura (forse permanente). Una visione neoliberista che, sappiamo bene e per l'appunto, tende a cercare le soluzioni adottando e applicando gli stessi strumenti che hanno generato il problema. E non è un caso, infatti, come sapevano bene Ivan Illich e Paulo Freire, che i sistemi neoliberali interpretano la crisi come necessità di accelerare le svolte tecnicistiche, le cure massive che limitano le libertà e le potenzialità individuali e collettive (esotizzate da termini quali *spending review*, *jobs act*, ecc.) — concrete e psicologiche — verso un'inesorabile *escalation del controllo* (Illich, 2005). Con la conseguenza di consentire l'annidarsi di due delle più devastanti derive della concezione neoliberista — il fatalismo e l'ineluttabilità della contingenza storica — le quali dettano le linee guida sul *da farsi* in ambito educativo. Il che si traduce, in termini di istruzione e formazione, in un'unica via *d'uscita*, altrettanto fatale quanto ineluttabile: «adattare l'educando a questa realtà

che non può essere cambiata [...] ciò di cui egli ha bisogno [dunque] è l'addestramento tecnico indispensabile perché sia messo in grado di adattarsi alla sua sopravvivenza» (Freire, 2004).

Non è altresì un caso, quindi, che l'attuale esecutivo, autodefinitosi come *Governo del fare*, ponga a parola d'ordine il concetto di *merito/crazia*, avendo cura di porlo *naturalmente* all'apice di una linea gerarchica che si sviluppa lungo un continuum che fa dell'abilismo e della produttività due cardini essenziali, e che ha al suo vertice basso il *bisogno* di chi si trova in difficoltà, in situazione di svantaggio, o manifesta una qualsiasi forma di vulnerabilità.

E la *Buona Scuola* partorita da questo Governo è talmente *buona* da essere aperta e accogliente con chi si presenta all'uscio con queste caratteristiche di vulnerabilità, come se tali *condizioni* fossero del tutto esenti dall'influenza dei modelli di società entro i quali si manifestano.

Questa ambiguità di fondo incide significativamente sulla concettualizzazione dell'inclusione e, quindi, sull'idea di scuola e di insegnante che la deve abitare e rendere viva. Per questa ragione, nel breve spazio a disposizione, abbiamo intenzione di soffermare l'attenzione sul concetto di inclusione e sulla formazione degli insegnanti, individuandoli — noi come altri — quali punti nodali dell'attuale dibattito intorno al sistema di istruzione nazionale.

E lo facciamo assumendo come sfondo la prospettiva dei Disability Studies, poiché riteniamo che essa rappresenti allo stato attuale un *punto di vista* tra i più significativi per indirizzare il dibattito verso azioni concrete che abbiano ricadute operative sul piano delle culture, delle politiche (soprattutto in senso di *policies*) e delle pratiche inclusive. In modo particolare questo approccio — che si muove all'interno di un paradigma di ricerca

interdisciplinare¹ che analizza la disabilità come un fenomeno complesso e articolato, proponendo una prospettiva che interpreta la disabilità non più come una *condizione biologica individuale* (descritta e percepita alla stregua di una *tragedia personale*), ma come una *costruzione* sociale, politica e culturale — sembra restituire vigore a un'azione di politica scolastica e sociale dal basso (*bottom up*) piuttosto che — come siamo abituati ad assistere anche dalle recenti iniziative normative — calate dall'alto (*top down*). Anche perché resta valido — soprattutto in questa fase storica contrassegnata da una crisi che taluni non a torto definiscono epocale — quanto suggeriscono Booth e Ainscow quando affermano che l'inclusione prende vita quando si inizia a praticarla e, forse, anche quando «si inizia a immaginare di volerla praticare» (Bocci, 2012).

Concettualizzare chiaramente l'inclusione per trasformare la scuola

Vi è un certo accordo tra gli *addetti ai lavori* (nei quali vanno senza fraintendimenti annoverate le stesse persone con disabilità e le diverse associazioni che le rappresentano) nel ritenere che il modello/sistema scolastico (e sociale) dell'integrazione stia attraversando una fase di crisi; allo stesso modo è sempre più diffusa e avvertita la necessità/volontà di un cambiamento migliorativo e si guarda all'inclusione quale via privilegiata.

Tuttavia le posizioni tendono a divergere sui modi in cui si interpretano le ragioni della crisi e, di conseguenza, su come si intende

il cambiamento e su quali azioni/opzioni è opportuno mettere in campo. Da queste divergenze scaturisce, com'è ovvio, una diversa idea di cosa sia l'inclusione.

Alcuni studiosi e analisti² ritengono che la crisi derivi sostanzialmente da alcuni fattori tra loro correlati:

- mancanza o progressiva diminuzione di risorse;
- inadeguatezza/incompiutezza delle componenti strutturali, tipiche della realtà italiana;
- assenza o scarsa presenza di competenze specifiche specialistiche degli *insegnanti di sostegno* e di competenze *inclusive* maggiormente diffuse per tutti gli insegnanti;
- scarsa chiarezza e controllo sugli indicatori di qualità dell'inclusione.

Questi fattori, tra loro associati, tenderebbero a impedire la piena attuazione del mandato della scuola inclusiva. In altri termini: l'inclusione sarebbe già pienamente contemplata nell'idea di integrazione così come immaginata in Italia a partire dagli anni Settanta (con chiaro riferimento al dettato costituzionale), ma non del tutto applicata per l'azione frenante di alcuni fattori strutturali (risorse, farraginosità burocratiche, formazione in-adequata e così via, con tutto ciò che ne consegue in termini di ricorsi al TAR delle famiglie, di delega al solo insegnante specializzato — quando lo è —, di micro e macro-esclusioni, ecc.) che ne avrebbero impedito la piena realizzazione.

Coloro i quali avvalorano questa interpretazione intravedono come soluzione, dunque, l'assegnazione di maggiori risorse qualificate

¹ Per una maggiore comprensione dei Disability Studies rimandiamo ai contributi degli autori presenti in questa monografia e a Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà e Valtellina (2013).

² Per una visione più accurata ed esaustiva rimandiamo sia alla lettura di Ianes (2014) sia al numero monografico 13/3 2014 de «L'integrazione scolastica e sociale» (sempre a cura di D. Ianes) intitolato *Oltre l'insegnante di sostegno: cambiamenti strutturali verso la didattica inclusiva*.

all'integrazione/inclusione, che ha come elemento portante (vedi DdL 2444) l'incremento del numero di insegnanti specializzati/di sostegno dotati di repertori di competenze tecniche più qualificate per rispondere ai diversi bisogni educativi speciali (ci torneremo più avanti).³

A nostro avviso sono due gli elementi di criticità che è opportuno evidenziare in questo tentativo di ulteriore problematizzazione della questione.

Il primo concerne il fatto che rischia di essere miope e poco efficace una visione che focalizza l'attenzione sulla crisi del modello dell'integrazione come fattore a sé stante (quindi risolvibile con interventi mirati, ad esempio sulla figura dell'insegnante specializzato di sostegno e su un minimo ampliamento delle competenze inclusive di tutti gli altri), non problematizzando invece quello che è il più cogente dei fattori cruciali: la crisi del sistema scuola nella sua interezza, il quale sembra non essere più in grado di rispondere adeguatamente non solo ai bisogni educativi speciali, ma ai bisogni (di educazione, di istruzione, di socializzazione, ecc.) di tutti, nessuno escluso (Bocci, 2014). Solo in questo modo, ci permettiamo di suggerire, si esce anche dal rischio di anestetizzare il portato trasformativo del concetto di inclusione interpretandolo, sostanzialmente, in modo analogo a quello di integrazione.

³ Com'è noto si discosta la proposta di Dario Ianes di evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno, la quale prevede (anche attraverso una sperimentazione in corso) di far transitare (evolvere) l'attuale contingente di insegnanti di sostegno (oltre 100.000) su *posto comune*, con una riserva pari al 20% del suddetto contingente da destinare a figure di supporto di alta specializzazione. Rimandiamo ai riferimenti già citati nella nota 2 e aggiungiamo anche il numero 2/2014 della rivista «Italian Journal of Special Education for Inclusion», interamente dedicato alla figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

Aspetto quest'ultimo che corrisponde al secondo punto da sottolineare.

Integrazione e Inclusione non sono in alcun modo sinonimi; e benché nella realtà italiana siano di fatto legate da un importante e indiscutibile filo rosso, che le pone in contatto, restano e offrono due visioni significativamente diverse della scuola, della società, delle relazioni umane (Medeghini e Valtellina, 2006; D'Alessio, 2011; Medeghini e Fornasa, 2011; Dovigo, 2014).

Il modello dell'integrazione è incentrato su una concezione che «nell'intento di offrire più ampie opportunità ai soggetti "speciali", interviene attraverso una serie di interventi di modifica che si susseguono all'interno del sistema scolastico senza però mai mettere effettivamente in discussione il paradigma della normalizzazione, che continua a rimanere il modello di riferimento indiscusso» (Dovigo, 2008, p. 13).

In altri termini, l'integrazione non modifica radicalmente il paradigma della scuola selettiva (meritocratica, competitiva, finalizzata alla produttività, ecc.), ma adotta strategie di ri-adattamento per la compensazione. Si tratta, però, pur sempre di una compensazione ex-post, susseguente al riconoscimento della difficoltà, del disturbo, del deficit (di qui, ad esempio, lo scaturire di tutto il dibattito sulla certificazione), che determina *categorie speciali* bisognose di *educazione speciale* e, quindi, l'attribuzione di risorse aggiuntive quali *l'insegnante di sostegno*.

Siamo in presenza di un evidente limite di questa concezione, che può essere superato dal passaggio a un sistema capace di rispondere a tutte le differenze presenti nella scuola attraverso un'azione globale che ne modifichi la struttura e la filosofia di fondo. E questo sistema è quello dell'inclusione.

Il superamento del modello dell'integrazione, e di un certo modo di concepire il sistema sociale, comporta dunque una reale

trasformazione della scuola. Se l'integrazione è stata pensata per rispondere ai bisogni speciali di alcuni (i disabili) — non a caso è centrata sul modello medico individuale —, l'inclusione ha a che vedere con tutti. Ma tutti non significa *tutti coloro che hanno difficoltà* (tra l'altro intesa come *problema*, ossia come *patologia*), bensì tutti gli alunni, nessuno escluso.

E sia chiaro: l'ampliamento di categorie considerate portatrici di difficoltà/problema/i (i cosiddetti BES, che includono oltre alle persone con disabilità anche i soggetti con disturbi evolutivi dello sviluppo e con svantaggio socio-culturale), non introduce affatto un sistema inclusivo, ma ribadisce la concezione (propria del modello medico-individuale, benché riformulato su base bio-psico-sociale) che il problema sia nel soggetto, nell'allievo.

Due esempi concreti ci appaiono utili e doverosi.

Il primo fa riferimento al PAI, *Piano Annuale per l'Inclusione* (o di *Inclusione* o di *Inclusività*) introdotto dalla Direttiva MIUR 27/12/2012 e dalla CM n. 8/2013. Questo *strumento programmatico* chiede alle scuole:

1. Quanti BES hai nella tua scuola?
2. Cosa fai per rispondere a questi BES?

A nostro avviso siffatta formulazione e la conseguente scansione gerarchica delle domande sono aspetti esplicativi del fatto che, benché si parli di inclusione, ci troviamo ancora all'interno del paradigma assimilazionista.

In un sistema inclusivo, infatti, la procedura dovrebbe essere inversa:

1. Cosa fai come scuola per essere inclusiva?
2. Cosa genera il tuo non essere inclusiva?
3. Quali conseguenze si verificano a seguito delle cose che non funzionano nella scuola e/o che non sono inclusive?

In altri termini (anche volendo restare nella locuzione BES):

1. Quanti BES sono il derivato della tua non inclusività?
2. E quindi: cosa intendi fare?

Il secondo esempio ci riconduce al documento sulla *Buona Scuola*, quanto di più attuale nel dibattito sul sistema formativo italiano.

A pagina 78 si legge: «Una scuola inclusiva con chi ha più bisogno... Una scuola aperta è una scuola inclusiva anzitutto con coloro che hanno più difficoltà. Per questo sarà importante prestare una particolare attenzione alle politiche di sostegno ai ragazzi che presentano delle disabilità». Da questa premessa ne consegue che occorrono «docenti formati e preparati rispetto alle singole patologie» e «attenzione ai ragazzi che hanno più degli altri bisogno di attenzioni e di insegnamenti specifici».

Anche in questo caso siamo all'interno di un paradigma assimilazionista che riproduce, alla voce inclusione, quanto già presente (con tutti i limiti e le criticità precedentemente illustrate) nel/con il modello dell'integrazione.

In realtà, come mostrano con grande chiarezza i *Disability Studies Italy* (Medeghini, D'Alessio, Marra e Vadalà, 2013; D'Alessio, Medeghini, Vadalà e Bocci, 2015), l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con gli alunni *inclusi* o da *includere* in contesti regolari, ma mira a rendere inclusivi i contesti scolastici (sul piano della didattica, della valutazione, del curriculum, dell'organizzazione scolastica, dei ruoli e delle funzioni, ecc.). Può (e deve) essere definita come un *cambiamento sistemico* finalizzato a rimuovere tutte le barriere che escludono e/o discriminano chiunque (a livello macro come a livello micro).

L'inclusione, come evidenzia con forza Simona D'Alessio nei suoi scritti, riguarda il tipo di scuola e di società che vogliamo sviluppare per il XXI secolo, il nostro concetto di educazione e il suo scopo.

Come abbiamo evidenziato già altrove (Bocci, 2013), nel paradigma dell'inclusione non è il soggetto che deve adattarsi al sistema (che lo include accogliendolo-accettandolo richiedendone la *normalizzazione*), ma è il sistema che deve essere *change friendly*, ossia culturalmente e socialmente pre-disposto al cambiamento. La permeabilità alla perturbabilità non deve essere susseguente alla presenza di un elemento considerato *perturbante*, ma organica al sistema. Inclusione, in ultima analisi, significa consentire a tutti di essere parte integrante di un sistema che contempla la partecipazione di tutti come una dimensione del diritto di esistere e non come un *qualcosa* che il soggetto (chiunque esso sia, qualunque sia la sua condizione) deve richiedere nella speranza di vederselo riconosciuto, magari come un'elargizione, una concessione, un prestito o, peggio ancora, un dazio.

Pensiamo sia palese che queste diverse configurazioni del concetto di inclusione incidano fortemente sulle politiche scolastiche e quindi, *in primis*, sull'investimento e sulla concezione della formazione degli insegnanti.

È difficile immaginare che la scuola cambi se non si cambia la visione dell'insegnante che la deve/dovrà abitare e la formazione di quest'ultimo non può cambiare se non si modifica l'immagine della scuola che egli va/andrà ad abitare e a sostanziare con il proprio apporto di innovazione derivante da una formazione significativa, dotata di elementi trasformativi realmente capaci di incidere sul cambiamento.

La formazione degli insegnanti: oltre il docente manovale

Com'è noto, in quanto tipico, la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti è sempre al centro dell'attenzione e del dibattito intorno

alla scuola. Gli anni recenti, per l'appunto, non hanno smentito questa tendenza, come testimonia l'arco che va dalla Riforma Moratti al DdL 2994 sulla *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* del dicastero Giannini (che *esplosa* il documento sulla *Buona Scuola*), passando naturalmente per il DM 249 del 2010 a firma Gelmini.

Tutti questi documenti e atti sanciscono la figura dell'insegnante, sia esso/a maestro/a o professore/ssa, quale motore imprescindibile di una scuola affidabile, funzionale, attuale, e così via. Di fatto tutti, nessuno escluso, restituiscono l'immagine di un docente (sia esso/a professore/ssa, maestro/a) *manovale*, per riferirci a una felice immagine di Frabboni (2013).

Non abbiamo lo spazio per una trattazione adeguata, quindi ci limitiamo a evidenziare alcuni nodi problematici funzionali alla nostra argomentazione.

La Legge 249/2010 che ha riformato in chiave quinquennale magistrale il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) e previsto le Lauree Magistrali abilitanti per la secondaria (struttura ribadita nel DdL 2994), ovvero i soli Tirocini Formativi Attivi (TFA) nella fase di transizione, ha un impianto a dir poco gentiliano.

Come rileva puntualmente Baldacci (2013), il nuovo CdL quinquennale in SFP ha avuto (e ha) la capacità di segnare addirittura un passo indietro rispetto al passato. L'idea di insegnante (e di scuola) di riferimento è quella del *maestro unico* e la sua formazione è agita sotto l'egida del motto *meno pedagogia, più saperi*, caro al matematico e storico Giorgio Israel, coordinatore della commissione incaricata dal ministero di ridisegnare il CdL. Non a caso «il numero dei crediti disciplinari viene incrementato a scapito di quello dedicato all'ambito pedagogico-didattico, ma il riferi-

mento al maestro unico porta a sopprimere la possibilità di indirizzi d'area disciplinare (le aree *maiores*, abbastanza diffuse nel precedente Corso). Di conseguenza, il monte dei crediti disciplinari viene frammentato su tutto l'arco delle discipline curriculari (linguistica, letteratura, matematica, scienze, storia, geografia, arte, musica, motricità), nel patetico tentativo di formare un improbabile tuttologo. Così, il nuovo Corso quinquennale finisce per indebolire proprio la preparazione culturale del docente, precipitandola in un superficiale enciclopedismo per di più frantumato dall'assenza di momenti di sintesi» (Baldacci, 2013, pp. 219-220). Aggiungiamo, a titolo emblematico, che scompare la Psicologia generale a tutto vantaggio della Chimica e della Fisica, a ribadire che gli insegnanti non sono assistenti sociali⁴ e che ciò che deve prevalere è una testa piena al di là se sia ben fatta.

Lo stesso dicasi, se non peggio, per la formazione dei docenti della scuola secondaria, che prevede una Laurea Triennale + una Laurea Magistrale (LM) biennale + un anno abilitante denominato TFA. Anche in questo caso le criticità sono numerose, come ha ben sintetizzato Margiotta (2013):

- un curriculum equilibrato: i primi cinque anni sono esclusivamente disciplinari, salvo i 18 CFU (su 300) indirizzati all'area psicopedagogica nella LM;
- la LM non ha una specifica caratterizzazione didattica e non è sinergica con il TFA finale;
- il rapporto con la scuola è limitato a soli 19 CFU e sono tutti concentrati nei 60 dell'anno dei TFA. Come a dire: prima ci

si forma saldamente sulla teoria e poi (alla fine) si pensa alla pratica;

- le didattiche disciplinari con i relativi laboratori sono ridotte a 18 CFU, ancora una volta tutte nel TFA.

In ultima analisi, oltre al venir meno dell'allestimento di un ambiente formativo interdisciplinare, questo percorso formativo è «frantumato negli specialismi accademici [ed è] lontano dal mondo [reale] della scuola» (Margiotta, 2013, p. 167). Il che porta ad avvalorare ulteriormente alcune critiche mosse a queste *nuove* modalità di formazione dei futuri insegnanti, le quali sono interpretate (ad esempio da Fofi, 2012) come il derivato di una mercificazione della pratica formativa e come forme di standardizzazione dei percorsi di crescita umana e professionale e di mortificazione della creatività.

Si può immaginare, poi, come tutto ciò si impoverisca ulteriormente nell'attuale TFA, che riduce a un solo anno l'intero impianto (18 CFU di area pedagogico didattica + 18 CFU di Didattica Disciplinare + 19 CFU di Tirocinio), a voler ribadire, se ancora fosse necessario, l'immagine del *docente manovale*, portatore di un'idea statica di insegnante, riproduttore (suo malgrado) di un modello tradizionale di istruzione.

Ed è in questo quadro, non certo esaltante, che si iscrive il discorso sull'inclusione. Quella che emerge (in piena continuità con l'accezione di inclusione concepita dal legislatore e da alcuni settori della società civile) è l'idea di una formazione per una didattica (ci permettiamo di affermare) della *riserva indiana*. Sia per la scuola del ciclo primario sia per quella del ciclo secondario si partorisce un docente disciplinarista con una qualche infarinatura di cultura (nulla di più, sia chiaro) *inclusiva* (interpretata però, lo ribadiamo, alla stregua del modello dell'integrazione, come abbiamo detto nel precedente paragrafo).

⁴ Afferma Israel: «il futuro maestro viene assoggettato a un diluvio di materie psico-pedagogiche e di metodologia didattica in un'ottica che è più quella della formazione di un assistente sociale che non quella di un insegnante» («Il Messaggero», 20 febbraio 2009).

Per la Laurea in SFP, infatti, si parla di *Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili*: 31 CFU che includono Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione (8 + 1), Didattica e Pedagogia speciale (8 + 2), Psicologia clinica, Discipline igienico-sanitarie e Neuropsichiatria infantile (8), Istituzioni di Diritto Pubblico e Diritto Amministrativo (4).

Nei TFA la cosa è addirittura più sconcertante: 6 CFU di Didattica e Pedagogia Speciale sui 18 CFU di area pedagogica e 3 CFU (75 ore) sui 19 del Tirocinio *dedicati ad alunni disabili*.

Appare lampante la concezione che governa questo impianto formativo: quella per i disabili continua a essere una didattica (e una scuola) a parte, anche se inserita e integrata nei *contesti ordinari*. Con una formazione a parte. Infatti è previsto un Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno post lauream per il ciclo primario e post TFA per il secondario. Specializzazione di 60 CFU con un impianto ben delineato sul quale sospendiamo il giudizio, non fosse altro perché si è appena conclusa la prima edizione e non abbiamo alcun dato sull'impatto che avrà.

Questa Specializzazione, tra l'altro, è già messa in discussione dalla proposta di legge 2444 avanzata dalle associazioni dei familiari (FISH e FAND in particolare), che prevede una netta separazione tra la formazione dell'insegnante curricolare e quella dell'insegnante specializzato al sostegno, con la creazione di due ruoli distinti. La proposta di legge introduce la nascita di un Corso di Laurea Magistrale in Didattica e Pedagogia Speciale (differenziato per grado) che si divide da quello per gli insegnanti curricolari. Quest'ultimo poi, a detta dei sostenitori della proposta di legge, annovererebbe una sostanziale innovazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria, introducendo almeno 30 CFU *vertenti sugli aspetti della didattica*

per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali (equiparandolo così a SFP).

Crediamo non ci sia bisogno di affermare la nostra contrarietà a tale proposta. Così come riteniamo che per il lettore sia chiara la logica che permane invariata: quella dello specialismo, di un insegnante *separato*, il quale, nell'ipotetica *ricetta* che lo compone, deve primariamente inserire nel *mixer* l'ingrediente ritenuto ancora fondamentale, ossia la conoscenza disciplinare, a seguire un pizzico di competenza didattica e per guarnire una spruzzata (q.b.) di conoscenze sulle pratiche inclusive, miscelando poi il tutto nella speranza che emerga un certo amalgama anche se gli ingredienti sono inseriti senza badare alla loro composizione chimica. Fuor di metafora e per mettere il cosiddetto dito nella piaga: che senso ha parlare di 30 CFU di didattiche inclusive quando è palese che nessun docente (accademico) delle aree disciplinari ha conoscenze e pratiche di inclusione? Come si diviene insegnanti inclusivi quando il tirocinio a scuola è separato (da un lato il curricolare, dall'altro lo specializzato) e i tirocinanti (futuri *insegnanti curricolari*) sono supervisionati da docenti tutor competenti sulle discipline ma poco o nulla sulle didattiche inclusive? (Stiamo soprattutto pensando ai TFA naturalmente, ma ciò vale anche per SFP). È dunque questa l'idea di inclusione che desideriamo perseguire?

Proponiamo un esercizio che ha la funzione di cartina di tornasole: 1) si cimenti il lettore a ri-leggere i curricula formativi per gli insegnanti (sia in vigore sia proposti) alla luce delle tre dimensioni fondanti *l'Index per l'inclusione (culture inclusive, politiche inclusive — nel senso di policies — e pratiche inclusive)*; 2) provi ora a verificare se e in che misura tali curricula hanno un impatto su tali dimensioni.

Ci permettiamo di supporre che il lettore attento probabilmente si accorgerà che tali curricoli riescono in minima parte a soddisfare la sola dimensione delle *culture*, laddove riescono, quando riescono.

Si accorgerà altresì che siamo lungi dall'idea di un *insegnante architetto*, capace di «nobilitare la scuola a motore-di-emancipazione culturale e civile di una comunità sociale» (Frabboni, 2013, p. 4). E siamo lungi dalla visione di una scuola *universale* (deve essere davvero per tutti, nessuno escluso), *protesa all'emancipazione delle differenze* (deve fare delle differenze una risorsa capace di mettere in grado tutti, non uno escluso, di raggiungere quella che Amartya Sen chiama *una vita fiorente*); *unitaria negli obiettivi e nella concezione* (Bellatalla, 2010); *integrale* (deve porre attenzione a tutte le potenzialità e le «facoltà» dell'individuo, per facilitarne il percorso di crescita anche dopo la scuola e nella vita fuori dalla scuola); *intenzionale* (deve avere chiara la matrice socio-culturale e politica della propria funzione e delinearne/delimitare le azioni/concezioni derivanti, spesso inconsapevolmente, dalle epistemologie e dai discorsi marginalizzanti quali l'abilismo, la normatività, la produttività, ecc.).

In altri termini, siamo ancora lontani dall'aver posto le basi per tentare di rispondere a quell'interrogativo cruciale che concerne il tipo di scuola e di società che vogliamo sviluppare per il XXI secolo e, di conseguenza, per comprendere qual è il nostro concetto di educazione e quale lo scopo che le attribuiamo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia*. In M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bellatalla L. (2010), *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erickson.
- Bellatalla L. (2015), *Il progetto sulla Buona Scuola. Mala tempora!*, «Ricerche Pedagogiche», vol. 194, pp. 42-45.
- Bocci F. (2012), *Appunti sul valore sociale dell'inclusione scolastica*. In R. Piperno (a cura di), *La sopravvivenza del ragno. Ovvero del buon senso della libertà*, Roma, Maproستي.
- Bocci F. (2013), *Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva*. In AA.VV., *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, Milano, ETAS.
- Bocci F. (2014), *La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 141-155.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam, Sense.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G. e Bocci F. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Dovigo F. (2014), *Prefazione all'edizione italiana*. In T. Booth e M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Fofi G. (2012), *Salvare gli innocenti. Una pedagogia per i tempi di crisi*, Molfetta (BA), La Meridiana.
- Frabboni F. (2013), *La formazione degli insegnanti in Europa. Fattore di qualità della scuola*. In M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

- Illich I. (2005), *Disoccupazione creativa. Un nuovo equilibrio tra le attività svincolate dalle leggi di mercato e il diritto all'impiego*, Milano, Boroli.
- Margiotta U. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia*. In M. Baldacci (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Medeghini R. e Fornasa W. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R. e Valtellina E. (2006), *Quale disabilità. Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.

Abstract

This article aims to contribute to the current debate on the reform of the education system in Italy. In particular, the author has chosen the perspective of Disability Studies in order to critically analyse certain aspects of the crisis involving the educational and social system of integration, problematising the very concept of inclusion as set out in a number of normative documents and thus fostering reflection upon current teacher training proposals. Inclusion and teacher training are, in fact, crucial issues in the lively debate on school and society, and solicit a deeper understanding of the underlying epistemological rules.