

Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato

Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»?

Marisa Pavone

Professore Ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università di Torino

cantiere
aperto

Sommario

Il dibattito sulla professione dell'insegnante specializzato per il sostegno è ampio, episodicamente anche radicalizzato e coinvolge trasversalmente il mondo della scuola, la formazione universitaria, l'associazionismo familiare. Sia storicamente sia nell'attualità vi si riconoscono posizioni eterogenee, che identificano profili e competenze diversi, in base all'accentuazione di differenti significati della «cura»: medico, sociale, educativo. I vari modelli interpretativi della professionalità trovano fondamento in altrettanti modelli

formativi.

Non si può vivere di vantaggi di posizione acquisiti una volta per sempre. La risposta educativa speciale va dunque inventata in ogni momento e sembra richiedere una speciale capacità di pensare che inizia dalla percezione globale unitaria e contestuale del problema da elaborare.

Ferdinando Montuschi, 2004

Premessa

Il dialogo tra pedagogia e sapere medico — espresso attraverso le connessioni epistemologiche e metodologiche tra le due discipline — è intrinsecamente richiamato dalla loro identità scientifica, in quanto entrambe si occupano — sia pure da punti di vista diversi — dell'uomo e delle sue modalità di essere nel mondo, fra le quali l'educazione è esperienza essenziale. Su questa posizione convergono illustri pedagogisti, guardando sia alla gene-

ralità delle persone sia, a maggior ragione, a quelle protagoniste di vissuti di disabilità. Senza sottovalutare le importanti differenze connotanti le due scienze, Bertolini (1994, p. 56) riconosce che, per entrambe, «il punto di partenza è il presente di un individuo (o di un gruppo sociale) per la cui comprensione appare adeguato uno sguardo al suo passato, e per entrambe la dimensione del loro operare è il “futuro”».

Una prospettiva futura di breve durata per l'agire medico, di lunga durata per quello pedagogico, tanto che raramente e solo per aspetti limitati quest'ultimo può essere verificabile da coloro che ne sono coinvolti o interessati.

Più di recente, Meirieu (2013) evidenzia il ruolo che la metafora medica ha avuto nello sviluppo del pensiero pedagogico, specie in quello ispirato allo sperimentalismo scientifico. Sappiamo che, nella prima metà dell'Ottocento, furono i medici a dare origine alle avanguardie

della pedagogia speciale e che, cent'anni dopo, medici divenuti famosi contribuirono a impostare la prospettiva scientifico-sperimentale della pedagogia europea: pensiamo a Montessori, Claparède, Decroly, Korczak.

Possiamo considerare scontato che la progettazione dell'intervento scolastico per l'allievo con disabilità — di cui il profilo di funzionamento è articolazione preliminare — solleciti sia la scienza medica sia le scienze dell'educazione; di conseguenza, possiamo convenire che la professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno si fondi su discipline pedagogico-didattiche, prevedendo anche conoscenze di ambito sanitario-riabilitativo; se non altro perché egli deve essere in grado di «leggere» una diagnosi e di dialogare con gli specialisti di quel settore. Di qui l'inserimento, nei modelli formativi che si sono succeduti dagli anni Settanta a oggi, di insegnamenti di area sia educativo-didattica sia psico-medica. Il cambiamento più sostanziale, nelle stagioni via via avvicinandosi, ha riguardato e riguarda la differente caratterizzazione del curriculum della formazione iniziale — non parleremo in questa sede della formazione continua durante il servizio — secondo il «peso» attribuito ai due ambiti disciplinari nella pratica professionale. Secondo logiche ricorsive, abbiamo avuto, e abbiamo tuttora, il docente specializzato più tecnico abilitatore/riabilitatore, o quello più educatore/insegnante, con uno sguardo più o meno rivolto al rapporto tra l'alunno in difficoltà e il gruppo classe.

Le tradizioni formative nel periodo anni Settanta-Novanta

In concomitanza con il consolidamento del processo di integrazione scolastica degli allievi con disabilità nelle classi della scuola normale, a metà anni Settanta, le indicazioni anticipatorie dei rinnovati percorsi di

formazione specializzata — in sostituzione dei precedenti corsi biennali monovalenti per specifiche minorazioni — parlano di personale «specializzato» (non «di sostegno») per «interventi individualizzati di carattere integrativo da svolgersi nella scuola comune». Tuttavia, la preparazione fornita dai *Programmi ministeriali del 1977*¹ — i primi biennali «polivalenti», cioè abilitanti alla gestione in classe di tutte le tipologie di minorazione — alla prova dei fatti non si rivela congruente alle prestazioni professionali richieste da una scuola di base che integra i minori con disabilità, sia per l'eccessivo spazio dedicato alle discipline medico-sanitarie, sia per l'insufficiente preparazione rispetto alle minorazioni sensoriali e agli alunni in situazione di gravità, sia per il ridotto peso dedicato alla preparazione pedagogico-didattica.

Si cambia focus formativo con i *Programmi del 1986/88*,² puntando su una preparazione dell'insegnante specializzato a connotazione più pedagogica e tecnologico-didattica che medico-specialistica. Le discipline sanitarie vengono ridimensionate a favore di una competenza culturale più ampia, che prevede strette sinergie tra area formativa e informativa e solide competenze comunicative e relazionali, verso gli alunni e verso gli altri docenti. Si riconosce che l'essenziale dell'attività dell'insegnante è di natura educativo-didattica, anche quando la minorazione si impone per la propria specificità. In sostanza, la formazione deve essere prevalentemente pedagogico-didattica, pur riconoscendo che il «saper fare» del docente «non può prescindere dalla dimensione bio-psicologica».

¹ DM 3 giugno 1977, *Programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità.*

² DM 24 aprile 1986, *Nuovi programmi delle scuole di specializzazione*, modificato nel 1988.

Il modello di formazione iniziale subisce un nuovo riordinamento con i programmi del 1995,³ come conseguenza sia dell'approvazione della *Legge quadro sull'handicap*,⁴ che sancisce il diritto all'integrazione degli studenti con disabilità in tutti gli ordini e gradi di scuola, sia della più generale riforma dell'intero sistema scolastico, nella direzione dell'autonomia amministrativa e organizzativa. Nelle more dell'attribuzione alle università della formazione degli insegnanti specializzati — prevista dalla *Legge quadro* — il rinnovato modello formativo risponde all'esigenza di elaborare curricula che, pur caratterizzati da un impianto unitario e globale, siano allo stesso tempo differenziati per segmenti scolari e modularizzabili, in rapporto alla diversa preparazione di base dei corsisti.

In questa «stagione» formativa si pone in rilievo la funzione di «sostegno» del professionista specializzato, quale risorsa di sistema per la classe e per la scuola, in grado di attivare ulteriori «reti» di sostegno. In buona sostanza, dovrebbe riuscire a garantire sinergicamente: la capacità di individuare gli specifici bisogni degli studenti in difficoltà; il necessario equilibrio tra i momenti educativo e di istruzione, attraverso la costruzione di un efficace ambiente classe; la facilitazione delle relazioni interne ed esterne al sistema scolastico (famiglie, altre agenzie educative territoriali, servizi sanitari). Il termine «sostegno» può essere inquadrato nella prospettiva costruttivistica di matrice americana e assimilato al concetto di *scaffolding*: l'insegnante specializzato è colui che, nella scuola, anima la costruzione sociale di significati attinenti all'ottica integrativa.

Nell'arco di un ventennio — durante il quale la titolarità della formazione iniziale dei docenti di supporto alla disabilità rimane di competenza dell'autorità scolastica centrale e periferica, pur se consentita anche a istituzioni private specializzate convenzionate con le università — il profilo professionale, sempre «polivalente», sperimenta mutamenti sensibili: da una caratterizzazione prevalentemente medica — agli esordi del processo integrativo — verso una qualificazione marcatamente pedagogico-didattica, dapprima focalizzata sull'allievo in difficoltà, poi estesa al sistema classe/scuola, con accentuazione progressiva delle competenze comunicativo-relazionali, metodologiche e organizzativo-sistemiche (senza trascurare le conoscenze didattico-disciplinari speciali e alcune conoscenze di area medica).

In tutti e tre i modelli formativi menzionati, il monte ore curricolare complessivo per il biennio di corso oscilla tra le 1.300 e le 1.150 ore di attività didattica.

La formazione iniziale universitaria

Le disposizioni sulla formazione iniziale universitaria di tutti i docenti (Legge n. 341/90) e sulla formazione specializzata (Legge n. 104/92) trovano applicazione con il DM n. 226 del 26 maggio 1998,⁵ il quale prevede l'attivazione di percorsi di specializzazione per il sostegno abilitanti, nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle SSIS. Inserirle nei normali curricula formativi per i futuri insegnanti, sono previste «specifiche attività didattiche aggiuntive per almeno 400 ore» (di cui 100 ore di tirocinio), al fine di conseguire i contenuti formativi

³ DM n. 226, *Nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione per la formazione di insegnanti di sostegno alle classi in presenza di alunni in situazione di handicap*.

⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

⁵ DM n. 226 del 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria (SSIS)*.

«attinenti all'integrazione degli alunni handicappati». Oltre alla specifica qualificazione per gli insegnanti di sostegno, in continuità con il progresso la formazione universitaria prevede attività didattiche rivolte a tutti i futuri docenti — intese come «contenuti minimi qualificanti» —, finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze trasversali della funzione docente, compresa l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Tali attività devono essere individuate localmente dall'ordinamento didattico di ogni ateneo.

Evidenziamo alcune caratteristiche di novità:

- la specializzazione si inserisce come «semeestre aggiuntivo» rispetto al normale curriculum di formazione, confermando il carattere eminentemente educativo-didattico del profilo professionale;
- non vengono indicati contenuti disciplinari prescrittivi a livello nazionale (a eccezione del vincolo sul tirocinio), ma si demanda alle singole università l'impegno di elaborare e articolare il progetto formativo della specializzazione;
- cade il requisito formale della «polivalenza» del titolo, essendo previste «attività didattiche aggiuntive» finalizzate alla specializzazione;
- si indebolisce fortemente la consistenza del curriculum, riducendosi il monte ore delle attività didattiche necessarie per la specializzazione: da 1.300 a 400 ore;
- per sopperire alla cronica mancanza di insegnanti specializzati, come «variante» le università vengono autorizzate ad avviare «Corsi di almeno 800 ore», riservati a docenti già in servizio — prevalentemente perdenti posto — individuando contenuti in relazione agli obiettivi dell'integrazione e alle aree disciplinari (dal 2002).

Il passaggio di testimone della titolarità della formazione specializzata per la disabilità

alle università — transizione molto attesa — se per un verso finalmente apre le porte alla scelta di rendere sensibili e responsabili tutti i docenti curricolari sulla questione, per l'altro è accompagnato da una forte semplificazione del progetto formativo specializzato. Tanto da indurre il legislatore a prevedere che la preparazione specialistica necessaria in relazione a «particolari disabilità» venga completata in sede di formazione in servizio.

Il cambiamento di rotta in apertura del nuovo secolo riassume diversi impliciti: che la formazione universitaria generalista sia in grado di garantire, assorbendoli, buona parte dei CFU trasversali prima inseriti nei percorsi di specializzazione; che un monte ore tanto essenziale — 400 ore — sia sufficiente ad assicurare la preparazione specialistica per la disabilità; che, d'altra parte, la nostra tradizionale cultura «per l'integrazione» sia in grado di autoalimentarsi semplicemente sulla base di indicazioni normative, e che sia di per sé così forte e vincolante — sul piano valoriale, didattico, organizzativo e pratico — da non rendere necessarie puntigliose azioni di monitoraggio e di governo, per verificare sia la validità dell'educazione/apprendimento per gli studenti con disabilità sia la loro inclusione.

Di fatto, lungo un decennio nella scuola entrano insegnanti specializzati su un progetto a impianto «debole» (le «400 ore»); inoltre, con la chiusura delle SSIS, dal 2009 al 2013 nella secondaria non viene offerta alcuna formazione specifica per la disabilità, alimentando la presenza in classe di docenti che svolgono la funzione di sostegno senza esservi preparati. D'altra parte, va tenuto presente che le giovani generazioni di docenti non conoscono — non avendole vissute personalmente — le solide esperienze del passato che hanno dato vita al presente; e le generazioni più anziane si mostrano demotivate in un contesto di cambiamenti,

molti dei quali all'insegna della razionalizzazione delle risorse. Questo scenario getta non poche ipoteche sulla qualità del processo di integrazione scolastica, puntualmente riscontrate sia dai ricercatori (Canevaro, d'Alonzo e Ianes 2009; Canevaro et al., 2011; Pavone, 2014), sia dal crescente malessere delle associazioni familiari (manifestato sui siti web). Si deve prendere atto di realistiche involuzioni e che il processo inclusivo vive una sorta di «analfabetismo di ritorno» (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; Ianes, 2015), che sta esaurendo il potenziale originario. D'altra parte, un'esperienza così ampia come l'integrazione degli allievi con disabilità nelle classi comuni non può non riflettersi su tutta la scuola, per la sua consistenza e diffusione (ad esempio, nel 2014/15 erano inseriti nel sistema scolastico 234.788 studenti con deficit, pari al 2,7% del numero complessivo dei frequentanti, e prestavano servizio 119.384 docenti di sostegno, pari al 15,1% del totale).⁶

Nel 2010 viene riordinata la formazione iniziale degli insegnanti curricolari delle scuole di ogni ordine e grado, con la previsione della laurea magistrale: quinquennale a ciclo unico nella scuola dell'infanzia e primaria; «3+2» più un anno di tirocinio formativo attivo-TFA abilitante nella scuola secondaria (DM n. 249 del 10 settembre).⁷ Nota positiva: la previsione che la formazione di tutti i futuri docenti di classe contempli un certo numero di crediti finalizzati all'integrazione scolastica degli allievi con disabilità. Il legi-

slatore introduce un cambio di passo anche alla formazione specializzata (con il DM 30 settembre 2011);⁸ tuttavia, occorre attendere tre anni perché il modello divenga operativo.

Il nuovo impianto testimonia una scelta all'insegna della continuità e del rigore: la prima — mantenere il profilo di un insegnante specializzato come figura di sistema e allo stesso tempo specializzato sulle diverse disabilità (Lascioli, 2014; Cottini, 2015) — trova sostanza programmatica nella previsione di contenuti formativi rivolti sia alla gestione collegiale della classe eterogenea — frequentata da allievi con bisogni educativi speciali —, sia alla conoscenza delle diverse minorazioni, sia alle progettazioni/didattiche disciplinari specializzate. Il rigore traspare dal modello, molto più solido e impegnativo di quello del 1998, che prevede un quadro predefinito e analiticamente dettagliato delle diverse attività didattiche e un tetto di 1.400 ore di impegno in un anno (60 CFU): tra insegnamenti, laboratori, tirocinio diretto e indiretto, prove finali. Pare che la preoccupazione del legislatore, ravvisabile in molti aspetti — la rigida selezione all'accesso, la valutazione in itinere e finale, il regime delle assenze, i requisiti vincolanti richiesti al direttore del corso e ai docenti che conducono le attività didattiche — sia finalmente quella di tenere alto il livello di specializzazione.

Il futuro che avanza

Questi percorsi di recente attivazione (è in corso la seconda edizione) si stanno rivelando apprezzati sia dai partecipanti, sia dai direttori responsabili, sia dalle istituzioni scolastiche in cui gli specializzati si inseriscono. Tuttavia

⁶ Servizio statistico MIUR, novembre 2015, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2014/2015*, http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf.

⁷ DM n. 249 del 10 settembre 2010, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.

⁸ DM 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.

stanno per essere modificati — quasi abbiano rappresentato una parentesi incidentale — con l'approvazione della Legge di riforma del sistema di istruzione e formazione (Legge n. 107/2015)⁹ che, fra le diverse deleghe al Governo, prevede anche quella sulla promozione dell'integrazione, attraverso la «ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria» (art. 1, comma 181, c1).

Una formulazione così ampia e indeterminata del mandato sta sollecitando nel Paese una vivace ripresa del dibattito sul ruolo del docente specializzato, con l'emergere di posizioni che prefigurano ruoli e competenze, così come modelli di formazione iniziale differenziati; inoltre, si discute della necessaria condivisione del progetto di integrazione scolastica nell'intreccio delle competenze tra docenti curricolari e di sostegno. Ci troviamo dunque alla vigilia di una nuova stagione di cambiamenti, di possibile mutazione anche sostanziale della professionalità del sostegno. Se, da una parte, l'intenzione di quanti sostengono l'innovazione è comune: migliorare la qualità della formazione specializzata, per renderla più adeguata alla progettazione educativo-didattica per tutte le tipologie di disabilità — anche le più severe — e al contempo riqualificare l'inclusione scolastica, d'altra parte le posizioni si concretizzano per la divaricazione tra le ipotesi proposte.

In ragione della complessità sistemica del processo inclusivo della disabilità, opportunamente il legislatore invita a ripensarlo nelle sue svariate altre dimensioni e articolazioni: i criteri di assegnazione del personale di sostegno nel rispetto della continuità; l'individuazione di livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali in ottica interistituzionale; la previsione di indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione; la revisione delle procedure di certificazione e di diagnosi; la razionalizzazione degli organismi collegiali territoriali di supporto al processo; la previsione di formazione all'inclusione per i dirigenti scolastici e per il personale tecnico, ausiliario e amministrativo; la formazione in servizio sui temi inclusivi. Tuttavia, il principale nodo da sciogliere riguarda la caratterizzazione della figura specialistica e la cogestione delle responsabilità tra docenti di classe e di sostegno (Gaspari, 2015).

Nel richiamare le criticità del nostro cammino di integrazione scolastica, i principali *stakeholders* in campo — associazioni di famiglie, ricercatori ed esperti, associazioni professionali — propongono soluzioni «correttive» alla situazione di disagio, sulla base delle cause riscontrate dal proprio vertice di osservazione: insufficiente specializzazione abilitativo-riabilitativa sulle minorazioni più impegnative (ad esempio autismo, deficit sensoriali, disabilità rare); inadeguate competenze professionali sul processo di integrazione da parte di tutti i docenti, specializzati e curricolari; marginalità del ruolo degli insegnanti di sostegno; scarso potenziale inclusivo della scuola, per ragioni strutturali e/o organizzative, ecc. Tra le più radicali espressioni di divergenza negli interventi di «cura» indicati, dopo quasi un quarantennio si riaffaccia l'ipotesi di divaricazione delle carriere tra insegnanti curricolari e di sostegno, con l'istituzione, nella formazione iniziale, di

⁹ Legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, la quale contempla un modello di formazione iniziale per tutti gli insegnanti, costituito da un corso di studi quinquennale (3+2), seguito dal concorso pubblico e, per la scuola secondaria, da un ulteriore triennio (destinato all'acquisizione del diploma di insegnamento superiore e al praticantato retribuito).

uno specifico corso di laurea in «Pedagogia e didattica speciale». All'opposto, vi è chi auspica il superamento-evoluzione dell'insegnante di sostegno, attraverso la disseminazione di migliori competenze in didattiche inclusive tra tutti gli insegnanti. Entro questo spettro di posizioni, è aperto il confronto su quali e quanti contenuti disciplinari specifici — annuali? biennali? — debbano essere inseriti nel contenitore della formazione di base degli insegnanti — di classe e di sostegno — per la gestione inclusiva delle disabilità in classe. Pur fra le divergenze, tutte le posizioni sollecitano maggiori competenze in didattica inclusiva per tutti i docenti: il consenso sembra convergere sulla quantificazione di una trentina di CFU su contenuti disciplinari trasversali coerenti, nei percorsi di formazione universitaria degli insegnanti dall'infanzia alla secondaria di secondo grado; senza dimenticare l'esigenza di una robusta formazione continua in servizio.

Nella parte conclusiva di questa riflessione, diamo conto sinteticamente delle tre proposte di cambiamento che paiono più identificabili, rispetto alla professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno.

1. La separazione delle carriere

Con la proposta di legge C-2444,¹⁰ le principali confederazioni di associazioni di famiglie aderenti a FISH e FAND¹¹ attribuiscono una delle principali cause (non l'unica) della scarsa qualità inclusiva della scuola all'insufficiente specializzazione degli insegnanti di sostegno. Al fine di garantire al profilo competenze solide tecnico-specialistiche, stabilità e con-

tinuità, all'interno di un'ipotesi «quadro» che prende in considerazione molteplici aspetti di contesto — come tessere componenti il *puzzle* dell'integrazione scolastica — le famiglie prefigurano la separazione radicale delle carriere fin dal biennio magistrale universitario, con l'istituzione di un «Corso di laurea specialistica in Pedagogia e Didattica speciale». Di conseguenza, contemplano il ruolo «di sostegno» e un'apposita classe di concorso, con articolazioni dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Il profilo emergente, considerato «pietra d'angolo» e artefice del processo inclusivo, viene connotato in duplice prospettiva: da un lato, in qualità di super-specializzato in pedagogia, didattica e metodologia speciale e, in particolare, delle diverse tipologie di disabilità, dovrà agire quale «mediatore» tra la dimensione pedagogico-didattica speciale e le didattiche disciplinari, affidate all'esclusiva competenza dei colleghi curricolari; dall'altro, poiché appositamente formato come esperto di didattica inclusiva, dovrà svolgere il ruolo di coordinatore tra i docenti del consiglio di classe, al fine di garantire una migliore qualità dell'integrazione.

Questo progetto, indubbiamente nuovo rispetto alla tradizione che colloca la formazione specializzata in successione rispetto all'abilitazione alla docenza, non è scevro da rischi. Quali garanzie vi sono che il docente super-specializzato — comunque non sovraordinato ai colleghi — riesca a svolgere il ruolo di mediatore meglio di quanto accade ora? A maggior ragione in quanto non più disciplinarista, non potrebbe essere considerato una sorta di figura di «secondo piano», un educatore/riabilitatore suscettibile di riprodurre, amplificandoli, deleteri meccanismi di delega? E come immaginare che un solo docente si renda garante del processo di inclusione scolastica, che è di natura sistemica e che per costruirsi/perfezionarsi nella prassi d'aula necessita della collaborazione interattiva e paritaria tra le diverse professionalità dei docenti — sul piano

¹⁰ Proposta di Legge C-2444, presentata il 10 giugno 2014, *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*.

¹¹ FISH: *Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap*; FAND: *Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità*.

pedagogico-didattico trasversale e disciplinare, generale e speciale — e tra gli allievi? (Ianes e Cramerotti, 2013; Gaspari, 2014; Pavone, 2015).

2. Le «passerelle»

L'interesse di molti ricercatori di ambito pedagogico/didattico, generalisti e speciali (SIPED, SIPES),¹² si incentra su un modello — considerato all'insegna della mediazione e della flessibilità — che intende agevolare la reciproca transizione tra il ruolo curricolare e quello di sostegno e promuovere la disseminazione delle competenze acquisite nella formazione specialistica. Per compendiare queste due esigenze, a titolo di correttivo rispetto all'esistente (prima abilitazione all'insegnamento curricolare, poi specializzazione sul sostegno), si ipotizza l'istituzione di finestre facilitate nel biennio magistrale della formazione di base, identificando percorsi congrui per acquisire i titoli di entrambi i profili. Un'ipotesi esemplificativa, suscettibile di molti consensi, si concreta nell'idea di una laurea in «Pedagogia e Didattica speciale», da acquisire in un contenitore 3+2 (di cui un anno comune con il corso per i futuri insegnanti curricolari e l'ultimo rappresentato sostanzialmente dal corso di specializzazione attualmente organizzato dalle università), a cui aggiungere un ulteriore anno, maggiormente curvato sulle disabilità specifiche e severe (post laurea per infanzia e primaria e spalmato nel triennio contemplato per la scuola secondaria). In questo modo, pur introducendo la diversificazione delle carriere — tra insegnanti curricolari e di sostegno — si manterrebbe la connotazione prevalentemente pedagogico-didattica del profilo del docente specializzato e si terrebbe comunque aperta la strada al passaggio da un ruolo all'altro. Per coloro che vogliono acquisire entrambi i

titoli, infatti, l'impegno si esaurirebbe nella frequenza di un ulteriore anno aggiuntivo di formazione (post laurea per infanzia e primaria; post diploma per la secondaria).

Il potenziale di mediazione di questa ipotesi progettuale sta nel prefigurare che il futuro docente di sostegno riceva per la maggior parte una formazione iniziale da insegnante (quattro anni su cinque), con un ultimo anno destinato all'acquisizione di una specializzazione di base essenziale, da perfezionare sul piano specialistico con ulteriori segmenti, al fine di porlo sia come figura strategica per coordinare la promozione di culture politiche e pratiche inclusive a scuola, sia come «tecnico» capace di rispondere alla richiesta di efficacia negli interventi particolarmente specifici. Per questo motivo, a completamento del percorso, si prefigura una specializzazione almeno biennale, da integrare secondo le necessità locali nella formazione in servizio.

Riteniamo inquadrabile in questa prospettiva anche la posizione di quanti — soprattutto docenti e associazioni di docenti —, nell'ottica del superamento delle criticità, auspicano modifiche migliorative ai modi in cui vengono applicate le attuali istituzioni dell'integrazione. In particolare, difendendo la validità di un impianto di formazione di base che prima abilita all'insegnamento e poi conferisce la specializzazione al sostegno, propongono il correttivo delle «cattedre miste»: cioè la possibilità, per gli insegnanti di sostegno, di esercitare i ruoli di specializzato e di curricolare (co-docenza di disciplina o di area disciplinare) suddividendo fra di essi l'orario di servizio (Berretta, 2015; Gianì e Fasce, 2015).

3. L'evoluzione dell'insegnante di sostegno

Sempre sulla base di una valutazione critica dell'esperienza integrativa, alcuni ricercatori — collocandosi sul fronte opposto rispetto

¹² SIPED: *Società Italiana di Pedagogia*; SIPES: *Società Italiana di Pedagogia Speciale*.

alle associazioni familiari — ritengono che la causa del disagio sia da rinvenire proprio nel meccanismo di delega eccessiva all'insegnante di sostegno. Secondo gli autori afferenti al modello di pensiero dei *Disability Studies*, avere attribuito al docente specializzato la prerogativa di pietra d'angolo dell'inclusione testimonia adesione al vecchio e contestabile paradigma teorico-culturale individualistico di impostazione medica — fondato sulla diagnosi come motore del processo inclusivo — che, di fatto, ha introdotto e riprodotto nella scuola «normale» frequenti meccanismi «speciali» di microespulsione dell'allievo e del «suo» insegnante (D'Alessio 2011; Medeghini et al., 2013; Goussot, 2015). Il cambiamento auspicato consiste dunque, anzitutto, nell'abolire l'istituto della diagnosi nei confronti degli allievi vulnerabili e, di conseguenza, nell'organizzare la scuola in modo che strutturalmente garantisca il diritto all'educazione/istruzione di tutte le diversità di cui sono portatori gli allievi presenti in classe. Tale progetto, che ha trovato espressione nella ricerca didattica (Ainscow e Booth, 1999; Armstrong, Armstrong e Burton, 2000; Armstrong, 2003), nella sua radicalità non si è tradotto in una dettagliata proposta al legislatore.

Una posizione vicina, strutturalmente più flessibile, si concentra ancora una volta sull'insegnante specializzato, nella prospettiva di proporre l'evoluzione/superamento del suo ruolo in due direzioni (Ianes, 2015). L'ipotesi prevede il passaggio dell'80% degli attuali docenti di sostegno agli organici ordinari, al fine di potenziarne la consistenza per ripristinare le buone prassi delle compresenze sulle classi e per rendere il docente specializzato più «paritario» rispetto ai colleghi. Il restante 20% diventerebbe consulente territoriale (senza più titolarità di classe), da utilizzare come supporto tecnico a elevata competenza verso i colleghi curricolari, nelle situazioni di disabilità particolari e più severe, per aiutarli nell'impiego di strategie,

metodi, materiali innovativi, trasformando così sempre più la scuola in ambiente di «speciale normalità» (Ianes, 2015., p. 115).

Conclusioni

Abbiamo detto in apertura che il dialogo tra pedagogia e medicina è inevitabile, quando si ha a che fare con l'educazione e l'apprendimento dei minori con disabilità. Per quanto i due saperi afferiscano a professionalità diverse, tuttavia vi sono rispettive conoscenze che vanno condivise, per poterle tradurre in un progetto scolastico personalizzato equilibrato, armonico e integrato nel progetto di vita. Gli insegnanti di classe — in specie il docente per il sostegno — nella loro formazione devono acquisire qualche dimestichezza con un *quantum* di conoscenze medico-riabilitative — lessico, punti di vista, paradigmi culturali e metodologici, ecc. —, proprio per contribuire a tradurle in un piano educativo-didattico adeguato.

D'altra parte, come ricorda Montuschi, nel cammino della ricerca pedagogico-didattica speciale non esistono rendite di posizione. Dopo un quarantennio di tradizione integrativa, nel quale il profilo dell'insegnante specializzato ha sperimentato diverse connotazioni e mutazioni, siamo alla vigilia di un altro cambiamento. Un'innovazione che — auspichiamo — venga intrapresa avendo cura del principio dell'inclusione scolastica — in teoria e nei fatti — così come delle tante buone prassi diffuse e dei traguardi raggiunti durante il cammino. Inoltre, con l'intelligenza di distinguere le criticità strutturali da quelle — numerose — organizzative. La partita del cambiamento alle porte si giocherà non solo (non tanto?) sulla diversificazione più o meno rigida delle carriere di insegnante curricolare e di sostegno, quanto sull'elaborazione di un impianto solido e organico di contenuti disciplinari coerenti al processo inclusivo, da inserire nella formazione

iniziale di tutti i docenti e, fra essi, di quello specializzato, nonché su un attento e continuo controllo del mantenimento nel tempo dei livelli essenziali di qualità dell'integrazione.

Bibliografia

- Ainscow M. e Booth T. (1999), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Armstrong F. (2003), *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*, Dordrecht, Boston and London, Kluwer.
- Armstrong F., Armstrong D. e Burton L. (a cura di) (2000), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London, David Fulton.
- Berretta C. (2015), *L'insegnante di sostegno. Tre proposte a confronto*, «Handicap & Scuola», n. 180, marzo-aprile, pp. 8-11.
- Bertolini P. (1994), *Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina*. In G. Bertolini (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*, Milano, Guerini Studio, pp. 55-78.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, Bozen Bolzano University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Cottini L. (2015), *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 157-174.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Sense.
- Gaspari P. (a cura di) (2014), *Pedagogia Speciale e «BES»*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. e Sandri P. (2015), *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli.
- Giani G. e Fasce P. (2015), *Orizzonte cattedra mista*. In D. Ianes (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 175-191.
- Goussot A. (2015), *Oltre la medicalizzazione. Tornare a educare*, «Educazione Democratica», vol. 5, n. 9.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2014), *Verso l'inclusive education*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Medeghini R. e Fornasa W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
- Meirieu P. (2013), *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF.
- Montuschi F. (2004), *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi (PG), Cittadella.
- Pavone M. (2014), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2015), *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Mondadori Università.
- Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

Abstract

The debate on the profession of the special needs teacher is wide-ranging, is occasionally also radicalised and involves the entire world of schools, university training and family associationism. Both in the past and nowadays, heterogeneous positions can be discerned, which identify differing profiles and competences, based upon the accentuation of different meanings of the word «care»: medical, social and educational care. The various interpretive models of professionalism provide the basis for as many training models.