

Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva

Patrizia Gaspari

Professore associato di Pedagogia speciale, Università degli Studi di Urbino, Dipartimento di Studi Umanistici

cantiere
aperto

Sommario

Il presente lavoro si offre come riflessione critica per contrastare le frequenti «intrusioni» specialistiche provocate dai linguaggi medico e psicologico nella recente e necessaria ridefinizione del profilo professionale del futuro insegnante specializzato di sostegno, interpretato come indispensabile risorsa per realizzare una scuola intesa come democratica comunità inclusiva. Contro la settorializzazione degli itinerari formativi e la sanitarizzazione delle competenze, per accogliere la radicale sfida lanciata dall'inclusione stessa, è opportuno recuperare il primato dello *sguardo educativo-didattico* per «leggere» e comprendere, in modo evolutivo e dinamico, le *particolari* esigenze degli alunni con «bisogni educativi speciali», disabili compresi, evitando il rischio di chiudere la delicata *quaestio* in preoccupanti derive tecnicistiche e iperspecialistiche, tipiche delle logiche medicalizzanti.

Parole chiave

Pedagogia speciale, inclusione, formazione, insegnante di sostegno, medicalizzazione.

La Pedagogia speciale nel tempo dell'inclusione

La maggiore attenzione riposta dalla Pedagogia speciale orientata in ottica inclusiva nei confronti delle *nuove* categorie di diversità, «bisogni educativi speciali» ed emergenze educative rappresenta un fenomeno positivo che rivela la costante azione di *cura competente* realizzata all'interno dell'incessante opera di rivisitazione critico-epistemologica della *nostra* disciplina, non scollegata rispetto alla individuazione e alla progettazione di buone

prassi di inclusione scolastica e sociale rivolte alle persone, *tutte*, disabili compresi.

L'inclusione delle differenze e delle diversità, traguardo ultimo e primo della rinnovata Pedagogia speciale, implica l'adozione di un innovativo paradigma culturale, politico e scientifico strettamente interconnesso alle specifiche caratterizzazioni del pensiero complesso con cui si impegna ad allargare gli orizzonti prestabiliti, a ricercare produttivi processi di contaminazione, tenendo conto della necessità di attivare logiche di *mediazione* e di *negoiazione* tra linguaggi,

competenze e ambiti epistemologici capaci di fornire un'arricchita e migliorativa interpretazione delle esigenze formative degli alunni con «bisogni educativi speciali».

La Pedagogia speciale non può non trovare efficaci risposte nei confronti degli impellenti interrogativi posti dal variegato panorama delle diversità mantenendo la propria autonomia nel confronto dialettico con le altre scienze: i bisogni educativi di *ogni* persona vanno «letti» utilizzando una pluralità di quadri interpretativi connotati dal dinamismo e dalla evolutività delle conoscenze e delle competenze, sia in ambito scolastico che sociale, superando i rischi di una concezione riduzionistico-deterministica della Pedagogia speciale stessa e dei suoi prioritari oggetti d'indagine e di ricerca.

Le standardizzanti logiche riduzionistiche di natura medicalistica e psicologista che tentano di «risolvere», banalizzando il paradigma della complessità e della diversità e la sua valenza in ambito educativo, generano frequenti fenomeni di frammentazione e disorientamento nel più vasto orizzonte formativo [...]. La persona con deficit o con BES non va etichettata nella categoria della anormalità, ma considerata come sistema vivente che ha modificato le sue capacità adattive [...] nei differenti contesti di vita [...]. La Pedagogia speciale proiettata verso *l'inclusive education* deve mantenere un costante sguardo pedagogico attento a individuare e a ricercare nuovi territori di conoscenza, sentieri e confini che, in relazioni dialettiche di complementarietà, la potenzino, offrendole nuove direzioni di senso, evitando dannosi sbilanciamenti in prospettive classificatorio-standardizzanti, sostanzialmente disumanizzanti (Gaspari, 2016, pp. 424-425).

I professionisti della cura e dell'aiuto hanno il compito di riconoscere e legittimare i diritti di cittadinanza, di appartenenza e di piena partecipazione dei soggetti con «BES», evitando di commettere l'errore di classificare e di chiudere le diversità in tipologie, acronimi ed etichette stigmatizzanti: la via per

l'inclusione passa attraverso l'*educazione* e non adottando chiavi di lettura «deformate» dallo sguardo miope e di «parte» dei linguaggi della medicalizzazione-psicologizzazione delle conoscenze, delle strategie, dei metodi, ecc.

L'educazione inclusiva non gerarchizza e non frammenta la complessità dell'esistente, ma ricerca relazioni dialettiche di complementarietà e sinergiche interconnessioni tra i diversi attori protagonisti del processo di inclusione stesso, caratterizzato da politiche, risorse, competenze e professionalità, costruttivamente dialoganti. I modelli paradigmatici (ICF, 2002; ICF-CY, 2007) proposti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'*Index for inclusion* e la più recente corrente di pensiero dei *Disability Studies* (Ferri et al., 2018) ribadiscono l'esigenza di sostenere un auspicabile ritorno al primato dell'*educativo-didattico* per comprendere adeguatamente i bisogni formativi delle diversità, *tutte*. Questo è possibile proponendo una rilettura semantica della disabilità, calibrata nello specifico linguaggio epistemologico della *Pedagogia speciale* (Gaspari, 2012), sia valorizzando approcci conoscitivi e di intervento fondati su metodologie di ricerca qualitativa, sia elaborando un'innovativa concezione critica dei percorsi formativi dell'insegnante specializzato e curricolare in ordine agli aspetti inclusivi (Cottini, 2017), alla luce della più recente normativa (Legge 107/2015).

Riflessioni critiche sulla formazione del docente specializzato: i rischi della «sanitarizzazione» delle competenze

Contro la frammentazione e la settorializzazione dei saperi disciplinari e delle competenze chiamate in causa per accogliere la sfida dell'inclusione delle persone con «bisogni educativi speciali», è necessario

compiere una radicale trasformazione degli itinerari formativi dei docenti specializzati utilizzando paradigmi interpretativi pluralistici, dinamici ed evolutivi, a salvaguardia di una «lettura» squisitamente pedagogico-didattica dei bisogni educativi degli alunni con disabilità, mai sbilanciata verso approcci meccanicistico-riduzionistici strettamente interconnessi alle derive dell'iperspecialismo. I linguaggi disciplinari tradizionalmente dominanti, come quelli della medicina e della psicologia, hanno svolto, negli ultimi anni, un ruolo «intrusivo» nei confronti del riconoscimento delle «nuove» diversità finendo, purtroppo, nel cadere nell'errore di classificare, definire, chiudere in tipologie riduzionistiche le diversità stesse. In realtà,

non si tratta di «riparare e curare», ma di rifondare l'intervento educativo in termini di progettualità e autonomia, per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, modulistico-standardizzate, riduttive rispetto alla complessità della persona. Parlare di diagnosi e di certificazione, significa adottare uno sguardo clinico, medicalistico e psicologico anche dove non ce n'è bisogno, perché lo statuto epistemologico delle scienze dell'educazione, compreso quello della Pedagogia speciale, non è orientato a stabilire limiti e categorie delle differenze, delle diversità e dei personali bisogni, ma è declinato all'inclusione, all'interazione interpersonale, all'accoglienza, alla valorizzazione di potenzialità e risorse, in prospettiva sociale e comunitaria (Gaspari, 2014, p. 42).

L'iperspecialismo delle competenze e delle modalità di intervento della rinnovata figura del docente specializzato, di fatto, banalizza la comprensione della diversità generando fenomeni di frammentazione e di settorialismo, che impediscono il pieno raggiungimento dell'inclusione di qualità. Si rivela, purtroppo, ancora molto forte la prospettiva di collegare l'interpretazione della disabilità alle logiche delle certificazioni mediche e clinico-diagnostiche (D.Lgs

66/2017), non valorizzando la presa in carico dei bisogni formativi ed esistenziali di *ogni* alunno inteso come persona ed entità complessa, integrale e integrata.

Allo stesso tempo si registra un'altra tendenza, coerente con la scelta della personalizzazione (o differenziazione didattica): la demedicalizzazione degli interventi educativi [...], occorre dunque un approccio pedagogico all'inclusione che si affranchi sempre più da una concezione clinica della disabilità (Ciambrone, 2017, p. 400).

Inoltre, come afferma A. Goussot, gli insegnanti, *tutti*, non sono operatori socio-sanitari a caccia di sintomi, anomalie e disfunzionalità, ma *agenti facilitatori e mediatori* di logiche di rete dialetticamente individuate e promosse. «Lo sguardo pedagogico deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi» (Goussot, 2014, p. 162).

Per superare l'*impasse* delle logiche medicalistiche è indispensabile recuperare quello sguardo educativo, antropologico-sociale e culturale inclusivo, in grado di riconoscere pienamente i diritti di cittadinanza, di appartenenza e di autentica partecipazione socio-culturale delle differenze e delle diversità. L'alunno con «bisogni educativi speciali» non è risolvibile, né tantomeno interpretabile utilizzando acronimi, vocaboli stigmatizzanti e ambiguità terminologiche che finiscono per spostare l'attenzione sulla staticità/immutabilità del deficit, piuttosto che sulle potenzialità/capacità del soggetto con disabilità, interrogato nelle quotidiane situazioni di vita in cui sono presenti, allo stesso tempo, agenti facilitanti, ostacoli/barriere e risorse.

Il bisogno di ricorrere a conoscenze e competenze iperspecialistiche e tecnicistiche testimonia la debolezza e lo *status* di disorientamento caratterizzanti l'identikit professionale dell'intero corpo docente, com-

presi gli insegnanti di sostegno. In tal senso, con l'approvazione dei decreti attuativi sulla Buona Scuola, l'insegnante specializzato, orientato verso l'inclusione, è tenuto ad affinare il personale bagaglio teorico-pratico di competenze declinandolo verso un *nuovo* modo di intendere l'impostazione didattico-curricolare e organizzativa della scuola concepita in costante dinamismo e nella produttiva dialettica esistente tra «istituito» e «istituente».

La maggiore attenzione riposta nei confronti di *nuove* categorie di svantaggio, disagio, ecc. è certamente un elemento positivo che ha contraddistinto le riflessioni teoriche e le ricerche degli esperti negli ultimi anni (Canevaro, 2017; de Anna, 2014a; Gardou, 2015; Goussot, 2015; Goussot e Annaloro, 2015; Meirieu, 2015; Mura, 2016; Pavone, 2014; 2016; Sannipoli, 2015), pur generando, spesso, il preoccupante fenomeno dell'eccessiva espansione dei linguaggi della medicalizzazione e della psicologizzazione, specie se si pensa all'esponentiale aumento delle certificazioni diagnostiche riferite alle condizioni di «DSA», «BES», svantaggi, oltre che alle tradizionali categorie di diversità legate alle situazioni di *deficit* e di *handicap*.

La rinnovata formazione del docente di sostegno nella scuola inclusiva non può, quindi, lasciarsi «invadere», in modo settoriale, dai linguaggi riduzionistici della medicalizzazione e della psicologizzazione, sempre più presenti nell'ambito di questioni epistemologiche, culturali, didattico-organizzative che, invece, devono poter legittimare, a pieno titolo, il bisogno di riconoscere il valore delle differenze e delle diversità interpretandole con chiavi di «lettura» squisitamente pedagogico-educativo-didattiche.

«Il rischio più recente è quello della produzione dei linguaggi sclerotizzati tipici dei saperi specializzati ma, ancora più profondamente, di quei saperi che diventano dottrine,

custodi fondamentalisti dell'esistenza di un solo mondo» (Recalcati, 2014, p. 96).

I fenomeni dell'iperspecialismo e della sanitarizzazione dei percorsi formativi dei docenti specializzati sono facilmente riscontrabili in molteplici aspetti teorico-culturali e operativi riferiti alla natura degli itinerari formativi, alla delicata questione del potenziamento delle competenze e alle principali modalità d'intervento educativo-didattico che il futuro insegnante specializzato è tenuto ad attivare dopo l'emanazione dei Decreti attuativi della Buona Scuola. In sintesi, intendo ribadire l'urgenza di compiere un'oculata riflessione sulla necessaria ridefinizione delle competenze «speciali» dei docenti inclusivi (specializzati e non solo), nel tentativo di ridurre le fuorvianti «intrusioni» medicalistiche e psicologistiche all'interno delle attuali tematiche pedagogico-didattiche.

L'intero corpo docente e, in *primis*, l'insegnante specializzato dovranno porre massima attenzione nella scelta delle modalità di rilevazione-interpretazione dei bisogni formativi di *tutti* e di *ciascun* alunno, nonché degli strumenti e dei metodi di progettazione e valutazione funzionale promuovendo l'adozione di approcci olistico-dinamici, reticolari ed ecosistemici, mai meccanicisticamente predeterminati. Inoltre, preoccupa l'oggettivo *gap* esistente nell'iter formativo dei docenti di sostegno della scuola di base rispetto a quello dei futuri insegnanti specializzati della scuola secondaria di I e II grado, che prevede un'incomprensibile e obbligata scelta che, di fatto, separa le carriere aumentando ingiustificati processi di delega deresponsabilizzante anti-inclusione (Ianes, 2017).

L'arricchimento del bagaglio formativo dei docenti specializzati sulle singole tipologie di disabilità non deve essere interpretato come adesione (o ritorno) alla visione duale-assistenzialistica del «sostegno» e del conseguente potenziamento degli apprendimenti

dell'alunno con disabilità da svolgere in contesti separati, a scapito della legittimazione della scuola intesa come *contesto di sostegno* in grado di personalizzare, di differenziare (d'Alonzo, 2016) e di valorizzare potenzialità, capacità e risorse di *tutti* e di *ciascun* alunno.

La proliferazione in classe di nuovi bisogni formativi ed emergenze educative, associata alla genesi di un'«epidemia» di certificazioni di alunni con «DSA», «BES», ecc. e all'adozione di misure dispensative e compensative, non debbono distogliere il docente di sostegno dall'impegno di mantenere uno *sguardo* pedagogico-didattico attento alle differenze all'interno di una scuola inclusiva a 360° che, aprendo la porta ai linguaggi-risorsa degli esperti di settore, non deve snaturare se stessa e perdere di vista i traguardi formativi da raggiungere all'interno della progettazione curricolare e del più vasto Progetto di vita.

Dal punto di vista didattico la riduzione dello specialismo fine a se stesso implica il superamento della didattica tradizionale obsoletamente impegnata a «normalizzare» le diversità considerandole come elemento di disturbo per l'intera classe. La didattica inclusiva è innovativa e costantemente in movimento e si prefigge lo scopo di superare la lezione frontale, con l'intento di incentivare modalità alternative di gestione della classe caratterizzate da laboratori, sfondi integratori, *cooperative learning*, uso di tecnologie informatiche, aiuto reciproco, *peer education*, apertura al territorio e costante azione di sperimentazione realizzata utilizzando metodi di ricerca qualitativi, capaci di superare la standardizzazione degli approcci statistico-quantitativi.

L'iperspecializzazione non aiuta, quindi, il docente inclusivo nel lavoro didattico, in quanto favorisce processi di «isolazione» e di marginalizzazione degli alunni «diversi» al di fuori della classe contrastando i principi nodali dell'inclusione stessa. Da tale angos-

lazione prospettica, è opportuno ribadire l'importanza di recuperare uno sguardo pedagogico capace di andare «oltre il pericolo» del riduzionismo medicalizzante (Annaloro, 2015; Gaspari, 2017), combattendo la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, dell'ossessiva ricerca di elementi di problematicità e dell'ubriacatura burocratica sempre più presenti nelle recenti normative. Non si tratta, quindi, di riqualificare i docenti, *tutti*, per renderli «esperti» delle singole tipologie di disabilità a scuola, *sanitarizzando* le modalità d'intervento, ma di rivedere, in modo fortemente innovativo-evolutivo e progressista, le politiche culturali, strategiche, le buone prassi educativo-didattiche, allo scopo di promuovere la vera cultura inclusiva eliminando i dannosi fenomeni di delega deresponsabilizzante, predisponendo un clima autenticamente partecipativo e ristrutturando lo sfondo istituzionale, per innalzare il livello inclusivo della scuola stessa, intesa come democratica comunità educante.

Il docente specializzato di sostegno come imprescindibile risorsa per l'inclusione

Docenti specializzati e curricolari sono sull'orlo di una crisi di nervi, perché hanno smarrito la loro identità professionale finendo col diventare sempre più fragili e impotenti dal punto di vista educativo, didattico e culturale, in quanto frequentemente «destabilizzati» e «colonizzati» dai linguaggi dominanti degli specialismi di settore che diffondono procedure tecniche e strategie pseudo-rassicuranti e seduttive, coniate dall'approccio clinico-terapeutico per testare, monitorare, valutare e controllare le modalità di funzionamento, più o meno idonee ed efficaci, degli alunni con «bisogni educativi

speciali». In tal senso è necessario compiere una decisa inversione di rotta per legittimare il fondamentale valore svolto dal *linguaggio pedagogico-didattico*, ribadendo con maggiore forza, la priorità dell'ambito educativo nella «lettura-interpretazione» dei «bisogni educativi speciali», senza rimanere ingabbiati e assorbiti dalle logiche del settorialismo e del tecnicismo derivanti dalle prospettive medico-cliniche e terapeutico-riabilitative.

Alla persona con deficit, handicap, «BES», ecc. va assicurato, in termini di giustizia sociale, cultura della partecipazione e piena appartenenza, tutto ciò che gli spetta, in quanto *soggetto* avente pieno diritto di cittadinanza, provvedendo, in modo funzionale e significativo, ai suoi particolari bisogni formativi, che richiedono risposte non meccanicistiche, totalizzanti ed emarginanti. L'affannosa ricerca di modalità diagnostiche pronte all'uso e pre-strutturate per catalogare e valutare, con stile pseudo-scientifico, non solo le variegiate tipologie di disabilità, ma la pluralità delle difficoltà di apprendimento e le molteplici forme di «bisogni educativi speciali», allo scopo di rilevare disturbi, sintomi ed elementi problematici, offusca, distorce e sminuisce l'importanza del lavoro educativo autenticamente inteso deresponsabilizzando, di fatto, la scuola e l'intero corpo docente.

Sostenere gli alunni nel percorso di apprendimento comporta «guardare oltre» il loro eventuale deficit, il loro disturbo, la loro difficoltà, e individuare le loro risorse, i loro punti di forza, nella prospettiva di una loro «adulità» futura. Vuol dire prestare attenzione agli aspetti emotivi, motivazionali, al clima della classe, avendo consapevolezza di quanto possano influenzare i processi di identificazione, le interazioni, «gli sguardi» dei genitori, dei docenti, dei compagni (Sandri, 2014, p. 141).

La rinnovata formazione del personale docente e, *in primis*, dell'insegnante specializzato di sostegno in prospettiva inclusiva

si fonda, non solo sulle specifiche conoscenze delle molteplici situazioni di minorazione ma, soprattutto, sulle più significative problematiche educativo-didattiche legate alla sfera dell'apprendimento, dell'accessibilità ai contenuti e alle umane relazioni, nonché sulla riorganizzazione di una didattica *nuova* e *alternativa* capace di costruire efficacemente progetti individualizzati e personalizzati, costantemente interdipendenti con le comuni dinamiche della classe, rispettando stili, modalità e tempi di apprendimento di ogni alunno.

«Abbiamo scelto di avere una scuola inclusiva, che vuol dire prestare attenzione alla diversità di *tutti* e di *ciascuno*, organizzare una programmazione didattica e un progetto educativo che, in funzione della specificità dei bisogni educativi, sia in grado di intervenire con strategie didattiche integrate, utilizzando anche metodi e metodologie specifiche che gli insegnanti specializzati devono indubbiamente conoscere» (de Anna, 2014b, p. 124), *tradurre* e legittimare nelle specifiche competenze pedagogico-didattiche eliminando il rischio di «stagnazione» causato dalle derive degli specialismi medicalistici, allo scopo di diffondere competenze speciali «non sanitarizzate», intese come patrimonio comune offerto a *tutti* i docenti, affinché si realizzi la scuola inclusiva legittimata come contesto democratico, solidale ed egitario.

Il *sostegno* è un aspetto rivelatore del più ampio progetto culturale e pedagogico se delinea una prospettiva inclusiva in grado di accogliere le *differenze* realizzando un processo di crescita collettiva della comunità fondata sulla giustizia sociale e sull'uguaglianza delle opportunità educativo-formative. Lo sbilanciamento prodotto dal settorialismo iperspecialistico e dalla medicalizzazione delle competenze provoca, in senso opposto, la preoccupante adesione a un progetto differenzialistico ghettizzante, caratterizzato

dall'egemonia miope dello sguardo clinico-diagnostico-terapeutico, che finisce col trasformare le *differenze* e le *diversità* in vere e proprie disuguaglianze.

La figura dell'insegnante di sostegno va analizzata, ripensata e ricostruita in ottica inclusiva riducendo le distinzioni (curricolare/sostegno) e ampliando le connessioni per approdare a una nuova concezione di insegnante inclusivo, che risponda al compito educativo di insegnare (a tutti) riconoscendo e valorizzando le differenze di ciascuno nel rispetto dell'unicità di ogni persona. Per fare ciò, è determinante assumere la *sfida* del cambiamento, anche a partire dalla formazione di tutti i docenti, non solo di quelli per il sostegno, affrontando con coraggio il rischio di lasciare la logica «speciale» per entrare in quella «inclusiva», senza con ciò abbandonare o dimenticare l'origine del cammino che ha portato l'Italia e non solo a volgere il proprio sguardo verso l'orizzonte dell'inclusione (Camedda e Santi, 2016, p. 42).

L'affermazione di culture e di politiche inclusive implica la valorizzazione di un egualitario modello di scuola in cui *tutti* i docenti possano accrescere il loro bagaglio di competenze, speciali e non, in modo da diffondere e distribuire la rete di sostegni e di aiuti necessaria alla facilitazione dei processi di apprendimento e di partecipazione sociale e culturale di *ogni* alunno in un contesto formativo altamente democratico che non separa, classifica, o gerarchizza, in modo iperspecialistico le *diversità* esistenti all'interno della classe, intesa come sfondo inclusivo.

Il bagaglio formativo dei docenti specializzati, declinato in ottica inclusiva, non può connotarsi, quindi, di saperi tecnici e medicalistici, in quanto il docente inclusivo non si limita a svolgere funzioni di «sommministratore» di protocolli operativi, griglie e *check list* finalizzati a etichettare e a diagnosticare la vasta gamma di «patologie» esistenti nell'attuale panorama scolastico,

ma si offre come *mediatore e imprescindibile risorsa* culturale e pedagogico-didattica in grado di coniugare la formazione teorica con la realizzazione di buone prassi, l'osservare con il progettare, il comprendere con il valutare-orientare. Giustamente, secondo Ianes (2015), il rinnovato bagaglio di competenze del docente specializzato di sostegno in ottica inclusiva deve caratterizzarsi di strategie educativo-didattiche *trasversali*, piuttosto che connotarsi di dimensioni iperspecialistiche connesse alle molteplici situazioni di disabilità, deficit, «BES», ecc. In realtà, si tratta di valorizzare

insegnanti specialisti in differenziazione di strategie cognitive, metacognitive e didattiche, insegnanti specialisti in strategie comunicative, relazionali, comportamentali ed emotive, insegnanti specialisti in strategie formative mediate dai pari (dal *peer tutoring* all'apprendimento cooperativo e ai climi di classe), insegnanti specialisti in progettazione didattica e processi di autosviluppo dell'inclusività, insegnanti specialisti nell'uso inclusivo delle tecnologie, ecc. Competenze cioè rivolte all'attivazione di risorse in senso trasversale e non, docenti specialisti in disturbi dello spettro autistico, disabilità intellettive, sensoriali, motorie, ecc. (Ianes, 2015, pp. 116-117).

La scuola come contesto inclusivo non può non riconoscere il fondamentale ruolo svolto da alfabeti, linguaggi, strategie e metodi squisitamente pedagogico-didattici, a testimonianza del fatto che l'istituzione scolastica si offre come luogo dell'utopia, come spazio dell'*ulteriore* e del *possibile*, capace di promuovere produttive occasioni formative di umana emancipazione contro ogni forma di emarginazione e di svilimento della dignità della persona. Da tale angolazione prospettica, è opportuno riflettere sulla necessità dell'arricchimento del bagaglio formativo di *tutti* i docenti (Caldin, 2016), affinché acquisiscano stili educativo-didattici e competenze inclusive atte a ridurre ogni forma di separazione,

ghettizzazione e mancato riconoscimento delle diversità.

L'inclusione delle persone con disabilità (e non solo) implica l'adozione di una *chiave di lettura pedagogico-didattica*, in quanto non si tratta di riparare e di curare terapeutica-

mente il «diverso», ma di rifondare l'intervento educativo negli ambiti della progettualità e dell'autonomia per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, meccanicistico-standardizzate, certamente riduttive rispetto alla complessità della persona.

In support of «non medicalised» training for special needs teachers in an inclusive perspective

Abstract

This paper is intended as a critical reflection countering the all too frequent specialist «intrusions» provoked by medical and psychological language appearing in the recent, necessary redefinition of the professional profile of the future special needs teacher, who should be considered an indispensable resource in creating a school which is an inclusive democratic community. In contrast to the sectorisation of training programmes and the medicalisation of competences, in order to respond to the radical challenge set by inclusion itself, it would be opportune to recall the supremacy of the educational didactic view, in order to «read» and understand, in an evolutionary and dynamic way, the specific requirements of pupils with «special educational needs», including the disabled, and prevent the delicate issue being framed in worrying technical and hyper-specialised drifts, typical of medicalisation logic.

Keywords

Special pedagogy, inclusion, training, special needs teacher, medicalisation.

Autore per corrispondenza

Patrizia Gaspari
 Università degli Studi di Urbino
 Dipartimento di Studi Umanistici
 Via Bramante, 17
 61029 Urbino (PU)
 E-mail: patrizia.gaspari@uniurb.it

Bibliografia

- Annaloro E. (2015), *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola*, «Dossier. Oltre la medicalizzazione: tornare a educare, Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica», vol. 9, n. 5, pp. 83-93.
- Caldin R. (2016), *Il futuro dell'inclusione tra disabilità, autodeterminazione e contesti facilitanti*. In A.M. Favorini (a cura di), *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*, Milano, FrancoAngeli, pp. 106-128.
- Camedda D. e Santi M. (2016), *Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In D. Ianes (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*, Trento, Erickson, pp. 35-45.
- Canevaro A. (2017), *Abbiamo tutti una diagnosi, l'importante è andare oltre*, <http://www.emiliaromagnamamma.it/2017/01/canevaro-abbiamo-tutti-una-diagnosi-limportante-e-andare-oltre> (consultato il 15/7/2018).
- Ciambrone R. (2017), *Evoluzione dell'inclusione scolastica in Italia e in Europa a 40 anni dalla legge 517. Problemi e prospettive*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 4, pp. 390-402.
- Cottini L. (2017), *Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 4, pp. 370-382.

- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.
- de Anna L. (2014a), *Inclusive education and «special pedagogy» the Italian approach*, «Alter, European Journal of Disability Research», vol. 8, n. 2, pp. 65-68.
- de Anna L. (2014b), *La scuola inclusiva. Ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 109-127.
- Ferri A.B., Monceri F., Goodley D., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A. e Medeghini R. (2018), *Disability Studies e inclusione*, Trento, Erickson.
- Gardou C. (2015), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Milano, Mondadori.
- Gaspari P. (2012), *Pedagogia speciale. Questioni epistemologiche*, Roma, Anicia.
- Gaspari P. (2014), *La Pedagogia speciale e il dibattito sui «bisogni educativi speciali»*. In Id. (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 17-52.
- Gaspari P. (2016), *Lo sguardo educativo contro i rischi della medicalizzazione. Il contributo dell'approccio narrativo*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 2, pp. 419-427.
- Gaspari P. (2017), *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2014), *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra bisogni educativi speciali e processi inclusivi*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 151-192.
- Goussot A. (2015), *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, «Dossier. Oltre la medicalizzazione: tornare a educare, Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica», vol. 9, n. 5, pp. 16-46.
- Goussot A. e Annaloro E. (2015), *Risorse per l'inclusione. L'inclusione come risorsa*, Palermo, G.B. Palumbo & C.
- Ianes D. (2015), *La nostra proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno*. In Id. (a cura di), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 105-119.
- Ianes D. (2017), *Il decreto sull'integrazione. Un commento di Dario Ianes*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/659-il-decreto-sull-integrazione-un-commento-di-dario-ianes-2.html (consultato il 15/7/2018).
- Legge n. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (consultato il 15/7/2018).
- Meirieu P. (2015), *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli.
- Mura A. (2016), *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*, Milano, FrancoAngeli.
- OMS (2002), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson.
- OMS (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2016), *Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»?*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 1, pp. 44-53.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Torino, Einaudi.
- Sandri P. (2014), *Bisogni educativi «speciali» e diritti di inclusione*. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e «BES». Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 123-150.
- Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, Milano, FrancoAngeli.