
Editoriale

Insegnante di sostegno «specialista» della disabilità e dell'inclusione?

In questi mesi, gli ambienti della ricerca pedagogica e didattica speciale, così come l'associazionismo familiare legato a esperienze di disabilità dei figli e il mondo della scuola, sono interessati a un serrato confronto — dai toni intensi come non accadeva da tempo — su una proposta di legge dal titolo: Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali (proposta n. 2444, presentata il 10 giugno 2014), conosciuta con il nome del primo firmatario, il deputato Fossati, e che vede tra i presentatori anche l'on. Faraone, sottosegretario all'Istruzione, all'Università e alla Ricerca. Il focus dell'ipotesi normativa è di indubbio impatto per gli addetti ai lavori, poiché da qualche tempo la nostra cultura scolastica persegue la transizione dal modello dell'integrazione a quello considerato più sistemico e innovativo dell'inclusione (Fornasa e Medeghini, 2011; Canevaro, 2013; Pavone, 2014), anche nella prospettiva di adeguare l'assetto della nostra scuola ai contenuti della Convenzione ONU 2006 sui diritti delle persone con disabilità (ratificata con legge del 2009). Prese di posizione e punti di vista divergenti animano il dibattito su periodici di settore e su siti

web, concentrandosi soprattutto sulla nuova visione dell'insegnante di sostegno emergente dalla proposta (AA.VV., 2014). Non è, tuttavia, questo l'unico aspetto rilevante veicolato dal testo. Fra i molti elementi interessanti rileviamo: la determinazione dei livelli essenziali della qualità di una scuola inclusiva e la previsione di indicatori necessari a valutarla (art. 3); l'incremento dei crediti sulla didattica inclusiva nella formazione iniziale e in servizio di tutti gli insegnanti; la richiesta che anche i dirigenti scolastici, il personale tecnico amministrativo e gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione siano adeguatamente formati sulla disabilità e l'inclusione (artt. 5 e 10); la valorizzazione della continuità educativa e didattica degli insegnanti (art. 6); organiche procedure di certificazione / diagnosi su base ICF e di programmazione intra e inter-istituzionale, nell'ottica della rete di risorse (artt. 7, 8 e 9).

La proposta di legge sembra in effetti configurarsi come provvedimento «quadro», pur se in taluni passaggi appare dis-orientato; come ad esempio all'articolo 5, Formazione del personale della scuola, dove interviene sull'obbligo di formulazione, da parte degli insegnanti a inizio anno, del piano degli

studi personalizzato. Perché inserire qui tale riferimento? Per altro con un'interpretazione — si sottolinea che va «ricompreso nel Piano Educativo Individualizzato (PEI)» — che non tiene conto della terminologia e dei concetti accreditati nella più conosciuta letteratura pedagogico / didattica sull'argomento. In altri passaggi il documento entra nel merito di questioni organizzativo-procedurali che atterrebbero più a disposizioni applicative (ad es. all'art. 7, a proposito di Certificazione e iter diagnostico). Leggendolo con attenzione si ha l'impressione che, nell'urgenza di voler «portare a casa» molto, l'articolato incappi nel rischio di derive eccessivamente semplificatorie, come ad esempio nel voler accorpare la disabilità con gli altri Bisogni Educativi Speciali (BES, di cui in verità si parla poco): quasi a considerare facilmente assimilabili esperienze esistenziali che la realtà dimostra essere incommensurabili. Non possiamo, in questa sede, prendere in esame tutti gli aspetti menzionati che, sulla carta, si connettono come le tessere di un puzzle finalizzato a comporre il quadro organico di una scuola più inclusiva. Ci concentriamo sul profilo e sulla formazione dell'insegnante di sostegno (art. 4), professionalità che nel documento risulta «pietra d'angolo» del processo inclusivo, fattore strategico cui è affidata priorità nel conferire assetto sistemico al progetto. Riconoscendo, in premessa, che una delle cause della scarsa qualità inclusiva della scuola dipende dall'insufficiente formazione specializzata al sostegno, il testo affida la soluzione di molte delle criticità esistenti all'istituzione di un ruolo professionale «di sostegno» con esito in apposita classe di concorso, articolata secondo i diversi ordini e gradi di scuola, dall'infanzia alla secondaria

di secondo grado. Si interpreta dunque in modo nuovo questa storica figura, declinandola in duplice prospettiva. Da un lato, in qualità di esperto di pedagogia e didattica speciale e in particolare delle diverse tipologie di disabilità, dovrebbe agire quale «mediatore» tra la dimensione pedagogico-didattica speciale e le didattiche disciplinari, affidate all'esclusiva competenza dei colleghi curricolari. Il docente specializzato, appositamente formato e reclutato come «esperto» di didattica inclusiva, dovrebbe inoltre svolgere il ruolo di coordinatore tra i docenti del consiglio di classe, al fine di garantire una migliore qualità del processo in classe e nella scuola.

Ma quale certezza vi è che avendo individuato un «garante» dell'inclusione si ottenga come risultato l'effettiva qualificazione del processo? E che questo profilo di sostegno — comunque non sovraordinato ai colleghi — riesca a svolgere il ruolo di mediatore meglio di quanto accada ora? A maggior ragione perché non più disciplinarista non potrebbe, piuttosto, essere considerato una sorta di insegnante di «secondo piano»? In tal caso, si renderebbe sempre più ampio il solco tra questo docente e i colleghi e si riprodurrebbe, amplificandola, la separazione tra il binomio docente-allievo «speciali» e gli altri docenti e allievi della classe. In futuro, come «deriva» della classe di concorso, si potrebbe arrivare ad auspicare l'insegnante di sostegno superspecializzato per gli allievi con deficit sensoriali, o per gli autistici, o per il ritardo intellettivo, ecc., legittimando un'ulteriore separazione dei percorsi.

La più diffusa letteratura e le prassi professionali dimostrano che l'inclusione è un concetto / processo sistemico, che si costruisce e si perfeziona nella prassi

d'aula, attraverso la collaborazione attiva tra tutte le diverse professionalità dei docenti e tra gli allievi, sul piano pedagogico-didattico trasversale e disciplinare, generale e speciale (Canevaro e Mandato, 2004; Ianes e Cramerotti, 2013; Cottini, 2014; Gaspari, 2014; Pavone, 2015). È una contraddizione intrinseca — concettuale e pratica — pensare di delegarne a un solo insegnante la responsabilità principale; d'altra parte, non è poi così sostanziale e strategica come si vuole credere, la presenza in classe di un docente specializzato di sostegno «in esclusiva». Per intenderci, a nostro avviso l'attuale configurazione dei profili professionali dei docenti — curricolare e specializzato (quest'ultimo, insegnante di sostegno abilitato in una disciplina e successivamente specializzato sulle disabilità) — non necessita di cambiamenti. Strategico è invece l'impegno a formare più intensamente e continuativamente tutti i docenti — a inizio carriera e durante il servizio — sul processo inclusivo. Ottima dunque l'indicazione, inserita nella proposta di legge, di aumentare in modo generalizzato i crediti formativi su questi temi. A proposito di formazione in ingresso degli insegnanti specializzati, l'ultima versione del documento prevede l'istituzione di «corsi di laurea specialistica in pedagogia e didattica speciale»: per la scuola dell'infanzia e primaria l'indirizzo è inserito nel biennio conclusivo del piano di studi quinquennale; per la scuola secondaria di primo e secondo grado è contemplata un'apposita laurea magistrale, successiva a una triennale orientata verso le discipline di insegnamento. L'intenzione evidente è quella di intensificare la specializzazione sulle diverse tipologie di disabilità

e sulle conseguenti metodologie / tecniche di intervento. Tale impostazione induce a non considerare peregrine le preoccupazioni sopra espresse, circa il rischio di appesantire la delega della presa in carico dello studente in difficoltà nei confronti di un'unica professionalità appositamente formata e «dedicata». In sintesi, dall'impianto della proposta legislativa sembra emergere un'ambiguità sulla finalità di fondo che si vuole perseguire: una migliore inclusione scolastica degli allievi con disabilità e con bisogni educativi speciali, oppure una più qualificata competenza specialistica per la «cattedra del sostegno»? Sicuramente, un maggior livello di competenza dei docenti specializzati sulle disabilità e sugli altri BES è un traguardo non solo auspicabile, ma necessario. E non hanno torto le associazioni di famiglie a lamentare che — soprattutto su certe minorazioni «particolari» e / o severe — le competenze disponibili non sono, in generale, adeguatamente qualificate; di conseguenza, a sollecitare con forza che la scuola migliori l'offerta formativa in questo senso. Ma di qui a prevedere un corso di laurea specifico per gli insegnanti di sostegno il «passo è lungo», e la soluzione prospettata non è l'unica possibile. A nostro parere, la proposta di legge non attribuisce il dovuto apprezzamento al progetto di formazione degli insegnanti per il sostegno che da due anni si sta realizzando nelle università come «aggiuntivo» all'abilitazione (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). Questo percorso formativo innovativo è strutturato secondo un impianto completo e accurato,

in grado di assicurare ai docenti già abilitati la competenza tecnico-specialistica che le famiglie reclamano per i loro figli. Da un attento monitoraggio dell'esperienza in corso, l'autorità scolastica potrebbe assumere informazioni preziose sia su questo aspetto, sia sul tema di una scuola di qualità più inclusiva. A tale proposito, secondo alcuni degli insegnanti frequentanti sarebbe auspicabile una cattedra a metà sul sostegno e a metà sulla disciplina (come scelta opzionale e non residuale come avviene attualmente). Ancora una notazione di principio. All'interno di un testo finalizzato a riqualificare l'inclusione degli allievi con BES — quindi muovendo da un vertice di osservazione parziale, per quanto organico e strategico al sistema scolastico, come l'esperienza ormai pluridecennale ha dimostrato — si prevede di modificare i percorsi formativi degli insegnanti specializzati. Si interviene così, indirettamente, anche sull'assetto globale della formazione degli insegnanti: un progetto complessivo che va invece affrontato in modo organico e armonico, pensando non settorialmente, ma globalmente le diverse professionalità e le interazioni tra i differenti profili, a livello pedagogico-educativo e didattico-metodologico, trasversale e disciplinare. Per innovare la formazione iniziale e continua degli insegnanti occorre un provvedimento ad hoc, come è stato il DM 249/2010, applicativo della legge n. 244/2007. Non è auspicabile che un dispositivo «particolare»

come questo intervenga a condizionare la legislazione generale, prefigurandone la futura articolazione. Piuttosto, sarebbe importante rivitalizzare il dialogo con chi — politici, esperti, associazionismo professionale e familiare — si occupa dell'impianto complessivo della formazione dei docenti, per agire a quel livello.

Marisa Pavone

Bibliografia

- AA.VV. (2014), *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nel gruppo docente per una scuola inclusiva: premesse, problemi e prospettive*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, numero monografico.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva inclusiva*, Roma, Monolite.
- Cottini L. (2014), *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 10-20.
- Fornasa W. e Medeghini R. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2014), *Pedagogia Speciale e BES*, Roma, Anicia.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES*, Trento, Erickson.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Pavone M. (2015), *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Mondadori Università.