

Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: avere insegnanti inclusivi

Lucio Cottini
Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Udine

monografia

Sommario

Il lavoro si concentra su un elemento che già la Legge 517 aveva posto come centrale: la necessità di avere insegnanti competenti e capaci di operare in contesti sempre più eterogenei. Una scuola realmente inclusiva, infatti, si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. Nell'articolo viene delineato il profilo dell'insegnante inclusivo e proposto, sulla base di questo, uno specifico curriculum formativo. Questa argomentazione risulta di particolare attualità, in quanto con i decreti legislativi (DL) della Legge 107 del 2015 si è delineata l'architettura della nuova formazione dei docenti, che andrà ora riempita di contenuti in sede di decretazione secondaria.

Parole chiave

Insegnante inclusivo, saperi, valori, riflessività, curriculum formativo, formazione continua.

Introduzione

Opportunamente questa monografia della rivista richiama l'anniversario importante della Legge 517, la quale, nel 1977, dopo varie esperienze sperimentali concorse a delineare un quadro normativo chiaro e preciso relativamente all'inserimento degli allievi in situazione di disabilità nella scuola comune, almeno per quanto riguardava la scuola dell'obbligo. Tale Legge ha rappresentato, dal punto di vista giuridico, un momento di svolta della scuola italiana, sia perché ha reso obbligatoria la presenza di alunni con disabilità nelle classi comuni, con la conse-

guente abolizione di quelle differenziali e delle scuole speciali, sia perché ha offerto notevoli possibilità per far sì che l'inserimento assumesse le reali sembianze dell'integrazione. In questa prospettiva, infatti, vanno letti gli articoli 2 e 7, i quali autorizzavano, fra le altre cose, la programmazione di attività integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli allievi, prevedendo anche la presenza di insegnanti specializzati.

Ai quarant'anni della 517 si connettono anche i 25 della Legge quadro 104/92, la

quale, per quanto riguarda l'integrazione scolastica, ha fissato le basi per la costruzione di un progetto globale e individualizzato al tempo stesso per ogni allievo in situazione di disabilità, in grado di coinvolgere il singolo individuo e tutte le realtà del territorio. Di fatto, ha messo in risalto come una vera integrazione potesse realizzarsi unicamente ponendo in primo piano non soltanto i bisogni particolari della persona con disabilità, ma anche i suoi desideri, le sue risorse e le potenzialità nell'ambito dell'apprendimento, della comunicazione e delle relazioni. In quest'ottica, grande rilevanza veniva riservata alla costruzione del progetto educativo basato sul confronto fra tutte le istituzioni e sulla messa in rete delle risorse umane e strumentali offerte dal territorio, attribuendo un ruolo significativo anche alle famiglie.

La 517 e la 104, quindi, costituiscono due autentiche pietre miliari del nostro ordinamento giuridico, che hanno avuto forti ripercussioni anche sulle disposizioni legislative che ne sono seguite. Ma il 2017 va ricordato anche per un altro importante anniversario — non normativo, ma culturale — rappresentato dai 50 anni dalla pubblicazione di *Lettera a una Professoressa*, a cura di Don Lorenzo Milani e degli studenti di Barbiana. Nel libro si affermava, senza mezzi termini, come la scuola dovesse essere strutturata e organizzata per garantire a tutti non solo la partecipazione, ma soprattutto il diritto al sapere, attraverso una didattica attenta alle esigenze di ognuno. Oltre al valore e alla ricchezza di ogni diversità, veniva sottolineato il ruolo fondamentale dell'azione congiunta in direzione dell'obiettivo, dato che il problema degli altri è uguale al nostro, per cui *uscirne da soli è avarizia, uscirne insieme è politica*, che nel nostro contesto assume le vesti della buona educazione.

Tutte queste disposizioni e riflessioni, nella specificità dei contesti socio-culturali

nei quali sono maturate e delle sensibilità dei tempi, hanno prospettato una scuola in evoluzione, in grado di aprirsi alle differenze e di considerarle positivamente, come valori da promuovere e non come mere deviazioni da amalgamare.

Anche la Legge 107 del 2015, con i suoi decreti legislativi (DL) recentemente pubblicati, si ripromette, almeno nelle premesse, di continuare nel solco tracciato, percorrendo la nuova prospettiva culturale dell'inclusione. Ci sono indubbiamente degli aspetti problematici, anche se alcuni elementi, a mio parere, potrebbero rappresentare la base per evoluzioni sicuramente positive, nel momento in cui venissero opportunamente modulati in sede di decretazione secondaria e di applicazione concreta.

In questa sede mi soffermo su un aspetto che anche la Legge 517 metteva in evidenza, la cui centralità è indiscussa: quella della formazione dell'insegnante, chiamato a essere sempre più inclusivo per assolvere alle funzioni di una scuola «per tutti e per ciascuno», come recita, già dal 1996, la Dichiarazione di Lussemburgo dell'Unione Europea. Nello specifico mi concentro solo sull'aspetto connesso alla formazione iniziale, cercando di definire un curriculum adeguato in riferimento al profilo dell'insegnante inclusivo.

Sottolineo come a questo tema così rilevante sia stato dedicato anche il recente congresso della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

Il profilo dell'insegnante inclusivo

Una scuola inclusiva si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005), a questo proposito, suggerisce che migliorare la professionalità degli in-

segnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa. Oltre ciò, «preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche e educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 11).

Queste considerazioni potrebbero apparire ovvie e scontate, almeno fino al momento in cui rimangono a livello di enunciazione di principio. La situazione si complica, invece, nel momento in cui si cerca di definire operativamente il concetto di qualità riferita a una professione così complessa e articolata. Quello dell'insegnante, infatti, è un lavoro ad ampio spettro, caratterizzato da dimensioni definite da *saperi* (le competenze culturali e didattiche), *valori* (le responsabilità educative) e da una *riflessività* sul proprio operato (la consapevolezza professionale) che non può mai mancare. Queste dimensioni, poi, non sono considerabili come elementi staccati da acquisire e assemblare, ma si devono necessariamente combinare, per potersi esprimere compiutamente all'interno di un contesto specifico, quello scolastico, nel quale i docenti sono chiamati anche a manifestare una capacità organizzativa e relazionale con tutte le altre componenti che lo caratterizzano, sia interne che esterne.

Sono estremamente numerosi i contributi che, a livello nazionale e internazionale, hanno cercato di delineare il profilo del docente della scuola del terzo millennio (Perrenoud, 2002; Meazzini, 2000; Moore, 2004; Viteritti, 2004; Paquay et al., 2008; Grion, 2008; Tammaro et al., 2016; Cottini, 2017), inserita in un contesto sociale caratterizzato da profondi

mutamenti, i quali stanno richiedendo un rinnovamento sostanziale dei sistemi educativi, con l'insegnante chiamato a operare in classi sempre più eterogenee, a modulare la professione in una continua relazione fra ciò che avviene non solo all'interno, ma anche all'esterno dell'aula, con uno spostamento da una visione individualista a una più collettiva della professione. In sintesi, i tratti comuni individuati dai vari autori si indirizzano a delineare un profilo di insegnante di qualità, caratterizzato da attributi personali e qualità professionali, che contribuiscano a conferire la piena consapevolezza delle azioni che mette in atto, la comprensione del loro significato, la capacità di scegliere tra alternative di comportamento diverso, in modo da essere responsabile delle scelte operate.

Oltre ciò, un elemento che si è andato sempre più a delineare nelle posizioni recenti è il richiamo alla dimensione dell'inclusione. L'esigenza di considerare positivamente il *valore della differenza*, da un lato, e la difficoltà del fare scuola in classi sempre più eterogenee e diverse, dall'altro, devono portare gli insegnanti a ritenere la pluralità una condizione favorevole e necessaria per educare e promuovere l'intelligenza sociale.

L'inclusione, è bene sottolinearlo da subito in maniera chiara, è responsabilità di tutti i docenti, per cui è necessario che ogni insegnante sviluppi al meglio la capacità di operare in scuole e classi caratterizzate da una pluralità di potenzialità e bisogni, senza pensare, neanche per un attimo, che questa funzione debba essere assolta da qualcuno in particolare.

La Commissione Europea nel 2007, in un documento dal titolo *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the quality of Teacher Education* (European Commission, 2007) compie una dettagliata analisi dello stato dell'arte della condizione

docente in Europa e mette in evidenza che la professione dell'insegnante, se ispirata dai valori dell'inclusività e dal bisogno di nutrire le potenzialità di tutti gli educandi, può avere una profonda influenza sulla società e giocare un ruolo vitale nell'avanzamento delle potenzialità umane e nella formazione delle future generazioni.

Sulla stessa linea, ma in maniera ancora più specifica, l'European Agency for Development in Special Needs Education (2012), propone un profilo dei docenti inclusivi, prefigurando che possa venir posto a fondamento di una politica coordinata di formazione degli insegnanti a livello europeo. Tale profilo si fonda su quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento, caratterizzati dall'esigenza di:

- *valutare la diversità degli alunni*, considerando la differenza come una risorsa e una ricchezza;
- *sostenere gli alunni*, con i docenti chiamati a coltivare alte aspettative sul successo scolastico per ogni studente;
- *lavorare con gli altri*, nel senso che la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
- *sviluppare un aggiornamento professionale continuo*, dato che l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.

Il fatto che l'inclusione sia una responsabilità dell'intera organizzazione scolastica e di tutti gli insegnanti non fa venire meno, a mio avviso, l'esigenza di poter disporre anche di docenti specializzati per il sostegno, per perseguire obiettivi realmente significativi, che si identificano nella fruizione del diritto all'inclusione e al raggiungimento del massimo successo formativo. Le motivazioni che sostengono tale affermazione, dal mio punto di vista, sono le seguenti (Cottini, 2014; 2017):

- la necessità di una figura di sistema, in grado di assolvere a una sorta di *ruolo pivotale* per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive;
- l'esigenza di poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo insegnante, che su *conoscenze e competenze didattiche speciali*, le quali sono invece una componente specifica della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno.

Nella figura 1, alla luce di quanto discusso fino a questo momento, cerco di riassumere gli elementi che ritengo alla base del profilo del docente inclusivo, sui quali devono essere orientati il processo di formazione iniziale e in servizio e le necessarie azioni di accompagnamento alla professione (Cottini, 2017).

Quale formazione?

I decreti legislativi n. 66¹ e 59² del 13 aprile 2017 prefigurano delle modifiche dell'architettura della formazione iniziale degli insegnanti, anche consistenti per quello che riguarda la scuola secondaria. Come già anticipato, la qualità di questi percorsi potrà essere definita solo nel momento in cui saranno emanati i provvedimenti applicativi, con la definizione dei piani formativi. In questo paragrafo conclusivo formulo una specifica

¹ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c) della legge 13 luglio 2015, n. 107».

² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59: «Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

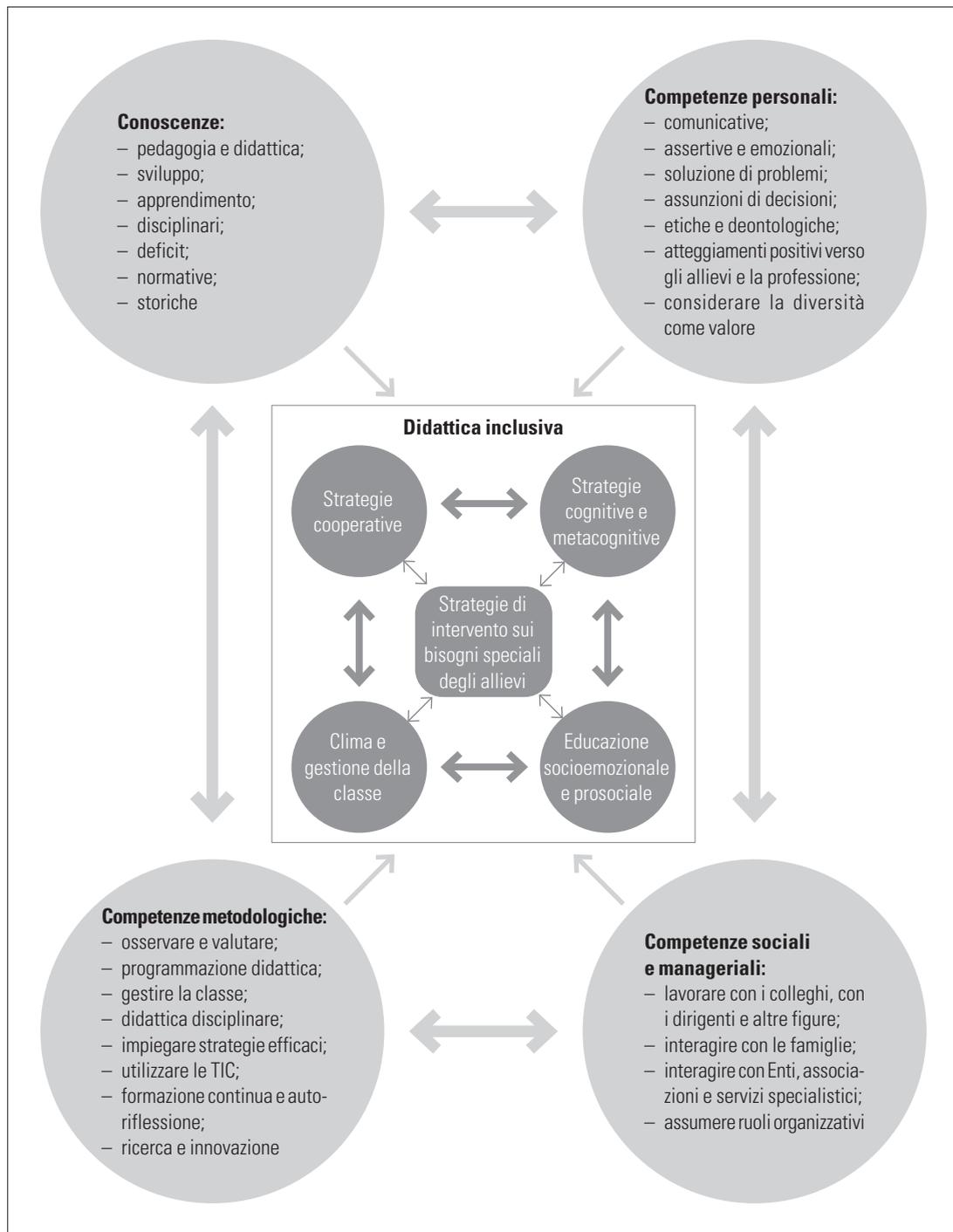


Fig. 1 Il profilo dell'insegnante inclusivo.

proposta di curriculum formativo, alla luce del profilo dell'insegnante inclusivo delineato in precedenza. Allo scopo di un migliore inquadramento faccio precedere tale proposta da un sintetico richiamo delle principali disposizioni previste nei decreti sopra citati.

La formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

Molto opportunamente non vengono previste modifiche sull'organizzazione del corso di Scienze della Formazione Primaria, il quale, con la sua articolazione centrata sui tre pilasti delle lezioni teoriche, dei laboratori e del tirocinio supportato e supervisionato, costituisce un modello di riferimento per l'implementazione dei percorsi formativi anche per gli altri livelli di scuola. All'interno del curriculum quinquennale a ciclo unico, la prospettiva inclusiva è enfatizzata, per tutti, dalla presenza di 31 CFU denominati come *Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili* (la titolazione andrebbe modificata in *Insegnamenti per la promozione dell'inclusione anche in presenza di allievi con bisogni educativi speciali*).

Se nulla si viene a modificare relativamente al corso per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria, non altrettanto può dirsi per quanto riguarda la specializzazione per le attività di sostegno didattico. Infatti, per l'accesso al corso annuale già in vigore, si richiede l'acquisizione precedente di ulteriori 60 CFU, aggiuntivi a quelli già previsti nel curriculum.

Questo sostanziale raddoppio della durata della formazione specifica sul sostegno potrà avere ripercussioni sicuramente favorevoli sulle politiche e sulle prassi inclusive se l'ampliamento del numero di CFU si conetterà con un piano formativo organico e unitario sul territorio nazionale. Il rischio da evitare è che i 60 CFU necessari per par-

tecipare al corso di specializzazione vengano assemblati dagli insegnanti in formazione in maniera confusa, senza derivarli da uno specifico profilo centrato sulle conoscenze e competenze necessarie per esercitare la funzione di sostegno didattico nella scuola dell'inclusione.

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado

Per la scuola secondaria di primo e secondo grado, la Legge 107/2015 e il relativo DL n. 59 prefigurano uno scenario con molte modifiche rispetto alla situazione precedente.

Gli insegnanti curricolari e specializzati per la funzione sostegno seguiranno un percorso differenziato, costituito da un concorso nazionale per accedere al successivo periodo triennale di *formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente* (FIT). La partecipazione al concorso è subordinata all'acquisizione, in forma curricolare o aggiuntiva al titolo di laurea specialistica, di 24 CFU nelle discipline antropo-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

La scelta di prevedere due itinerari del tutto indipendenti nella formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno garantisce la formazione specifica delle due figure di docente e una maggiore stabilità nel ruolo di sostegno, ma sancisce anche la difficoltà di transizione dall'uno all'altro ruolo.

Nell'audizione che, come Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), ho avuto in Commissione Cultura della Camera nella fase di definizione del DL sulla legge 107/2015, ho sottolineato, a questo proposito, come «la stabilità degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno sia sicuramente un valore importante, che va comunque coniugato con la potenziale

ricchezza che deriva dalla possibilità di un passaggio dai ruoli del sostegno a quelli della didattica curricolare, portando così competenze acquisite nella formazione specialistica. Per compendiare queste due esigenze, si ritiene che debbano essere previste finestre facilitate, identificando percorsi congrui per acquisire entrambi i profili». Nella decretazione successiva, nel momento in cui verranno definiti i piani formativi e i riconoscimenti dei crediti, sarà necessario prefigurare una facilitazione di queste transizioni.

Il triennio della FIT prevede un percorso articolato su un corso di specializzazione per l'insegnamento secondario, di 60 CFU, da frequentare nel primo anno conseguendo il relativo diploma. Nel secondo e terzo anno, poi, i titolari di contratto sono tenuti a predisporre e a svolgere un progetto di ricerca-azione, sotto la guida dei tutor universitario e ad acquisire 15 CFU complessivi in ambiti formativi collegati alla innovazione e alla sperimentazione didattica. Nel percorso per gli insegnanti di sostegno, nel secondo e terzo anno di FIT vanno acquisiti 40 CFU in ambiti formativi collegati alla pedagogia speciale e alla didattica dell'inclusione, dei quali almeno 10 di tirocinio indiretto e 20 di laboratorio.

L'architettura formativa prevista è sicuramente interessante, sia per la messa a regime di un corso specifico per specializzarsi in vista dello svolgimento della complessa professione di insegnante, che per le forme di accompagnamento riflessivo e di supervisione, le quali risultano sicuramente necessarie per un avvicinamento consapevole e competente alla funzione docente, attraverso l'alternanza teoria/pratica, nel senso di analisi e riflessione a partire dall'esperienza.

Oltre ciò, s'inaugura un processo grazie al quale ci si continua a formare con un contratto retribuito, invece di prevedere spese ingenti per conseguire l'abilitazione nelle varie forme.

Passando dal livello strutturale e organizzativo a quello dei contenuti della formazione, il giudizio è chiaramente sospeso in attesa della definizione dei piani curricolari. La preoccupazione principale, a mio avviso, riguarda i docenti curricolari, in riferimento alla loro formazione di base sui temi dell'inclusione.

Un curriculum per l'insegnante inclusivo: la formazione iniziale

Alla luce di quanto argomentato fino a questo momento, presento ora una proposta di organizzazione della formazione dei docenti che risponde ai principi esposti e che risulta implementabile nell'architettura prevista dalla legge 107/2015 e dai decreti attuativi. L'enfasi è chiaramente posta sui temi inclusivi, per cui l'attenzione viene concentrata sia sulla formazione di base su questi argomenti degli insegnanti curricolari, che su quella dedicata degli insegnanti specializzati per il sostegno didattico.

Formazione di base per gli insegnanti curricolari sui temi dell'inclusione

Come sottolineato a più riprese, la prospettiva inclusiva può essere perseguita soltanto se si pone una forte enfasi su questo tema nella formazione di tutti gli insegnanti, in grado di promuovere competenze di didattica inclusiva diffuse. Per la scuola dell'infanzia e primaria questa condizione è assicurata dal mantenimento dei 31 CFU previsti nei corsi di Scienze della Formazione.

Per la scuola secondaria il risultato deve essere ottenuto sommando la parte dei 24 CFU, che saranno dedicati a discipline pedagogiche, psicologiche e didattiche attinenti l'inclusione, con un congruo numero di CFU (insegnamenti e tirocinio) da ricavare all'interno del Corso di specializzazione per l'insegnamento secondario e delle attività previste

nel secondo e terzo anno di contratto (tirocinio e progetto di ricerca-azione sull'innovazione e sperimentazione didattica).

La tabella 1 e la figura 2 illustrano questa possibile organizzazione.

La formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno

L'articolazione molto differente prevista per la formazione degli insegnanti della scuola

primaria e secondaria rende complessa, a prima vista, la delineazione di un percorso formativo con le stesse caratteristiche per gli insegnanti che saranno chiamati a esercitare la funzione di sostegno didattico nei diversi ordini di scuola. Questa situazione è superabile nel momento in cui non si ricerca l'unitarietà dei singoli segmenti formativi, ma il risultato complessivo, che deve articolarsi, in concreto, su un curriculum di 120 CFU finalizzato a trasferire le conoscenze e le competenze che

TABELLA 1
Insegnamenti su temi inclusivi per gli insegnanti curricolari

SCUOLA INFANZIA E PRIMARIA			SCUOLA SECONDARIA	
ARGOMENTO DISCIPLINARE	SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE (SSD)	CFU	AMBITI FORMATIVI NEI QUALI PREVEDERE i CFU	CFU
Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione	M-PSI/04	8 + 1	All'interno dei 24 CFU da acquisire prima del concorso	8-12
Didattica e pedagogia speciale	M-PED/03	8 + 2	Nel corso di specializzazione previsto al 1° anno della FIT	12
Neuropsichiatria infantile Psicologia clinica	MED/39 M-PSI/08	8	Nel tirocinio del 2° e 3° anno della FIT	5
Igiene generale e applicata Istituzioni di diritto pubblico Diritto amministrativo	MED/42 IUS/09 IUS/19	4	Nel progetto di ricerca-azione previsto nel 2° e 3° anno della FIT	3
TOTALE		31	TOTALE	28-32

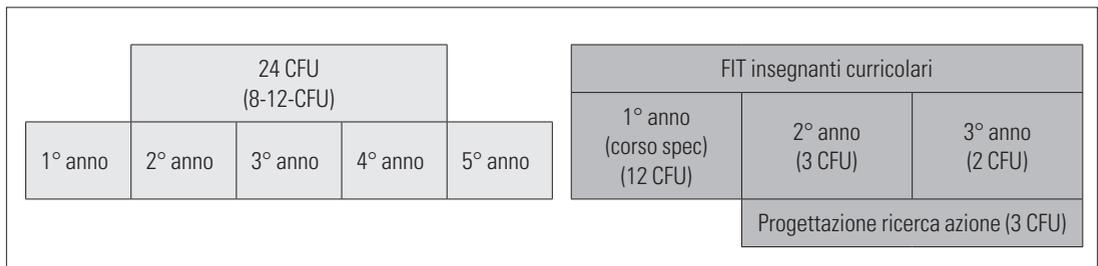


Fig. 2 Possibile articolazione degli insegnamenti su temi inclusivi nel percorso formativo degli insegnanti della scuola secondaria.

descrivono il profilo dell'insegnante inclusivo specializzato.

Partendo da questo presupposto, nella tabella 2 presento prima una proposta di organizzazione globale dei 120 CFU, unitaria per tutti gli ordini di scuola, e illustro, poi, una possibile articolazione del percorso. In tale prospettiva, il momento centrale della formazione, rappresentato dal corso di specializzazione in *Pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica*, di 60 CFU, dovrà avere caratteristiche differenti ai vari livelli. Infatti, per l'infanzia e la primaria rappresenterà il momento conclusivo della formazione, preceduto dall'acquisizione di altri 60 CFU e, pertanto, potrà dedicarsi ad aspetti più specifici, con particolare riferimento a

quelli che ho indicato come *didattiche per i bisogni speciali*. Per la secondaria, invece, tale corso sarà il momento pressoché iniziale (con pochi CFU acquisiti all'interno dei 24 necessari per partecipare al concorso); in quest'ottica, affronterà argomentazioni più generali, lasciando parte di quelle specifiche ai momenti successivi.

Per quanto riguarda l'articolazione di questo percorso in relazione all'architettura formativa più generale, si può prevedere, per la formazione primaria, una serie di CFU offerti parallelamente al quinquennio di corso e un semestre aggiuntivo precedente al corso di specializzazione (figura 3). Chiaramente ogni studente, in questa organizzazione, potrà pianificare liberamente il proprio procedere.

TABELLA 2
Curriculum formativo per l'insegnante di sostegno

DISCIPLINE DI BASE PER L'INCLUSIONE (48 CFU – INSEGNAMENTI)		
ARGOMENTO DISCIPLINARE	SSD	CFU
Pedagogia e Didattica speciale per l'inclusione: clima e gestione della classe e educazione socio-emozionale	M-PED/03	6
Pedagogia e Didattica speciale per l'inclusione: strategie collaborative, cognitive e metacognitive per l'inclusione	M-PED/03	6
Pedagogia della relazione d'aiuto	M-PED/01	6
Modelli di valutazione e di intervento psicoeducativo	M-PSI/04	6
Competenze personali per l'insegnamento	M-PSI/01	6
Storia dell'integrazione e dell'inclusione scolastica	M-PED/02	6
Ricerca educativa e qualità dell'inclusione	M-PED/04	6
Disciplina a scelta dello studente <i>Neuropsichiatria infantile (secondarie)</i>	<i>MED 39</i>	6

LA PRASSI DELL'INCLUSIONE (44 CFU – LABORATORI)		
DIDATTICHE DISCIPLINARI IN PROSPETTIVA INCLUSIVA (12 CFU)		
Didattica inclusiva e didattica disciplinare: area linguistica		
Didattica inclusiva e didattica disciplinare: area scientifica		
Didattica inclusiva e didattica disciplinare: area antropologica		
Didattica inclusiva e didattica disciplinare: area artistica, musicale e motoria		
DIDATTICHE SPECIFICHE PER I BISOGNI SPECIALI (32 CFU)		
Laboratorio di Didattica inclusiva e disturbi dello spettro autistico	M-PED/03	4
Laboratorio di Didattica inclusiva e disabilità intellettiva	M-PED/03	4
Laboratorio di Didattica inclusiva e disabilità motoria	M-PED/03	4
Laboratorio di Didattica inclusiva e disabilità sensoriale (minorazione visiva)	M-PED/03	4
Laboratorio di Didattica inclusiva e disabilità sensoriale (minorazione uditiva)	M-PED/03	4
Laboratorio di Didattica inclusiva e disturbi evolutivi specifici	M-PED/03	4
Laboratorio di lettura ed elaborazione del Profilo di funzionamento PEI, PDP e progetto di vita	M-PED/03	4
Tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'inclusione	M-PED/03	4
TIROCINIO PER L'INCLUSIONE (24 CFU)		
Tirocinio diretto e indiretto*		24
PROVA FINALE DEL CORSO DI SPECIALIZZAZIONE		
Attività formative per la prova finale		4
TOTALE		120

* Per la scuola dell'infanzia e primaria possono essere riconosciuti, fino a un massimo di 8 CFU, «i crediti formativi universitari eventualmente conseguiti in relazione a insegnamenti nonché a crediti formativi universitari ottenuti in sede di svolgimento del tirocinio e di discussione di tesi attinenti al sostegno e all'inclusione» (DL 66/2017).

Per la scuola secondaria di primo e secondo grado, invece, l'articolazione degli insegnamenti, laboratori e tirocinio finalizzati alla specializzazione sul sostegno didattico dovrà essere quasi completamente collocata nel triennio della FIT (figura 4).

Il raccordo fra formazione iniziale e formazione in servizio

Come premesso, il presente contributo analizza in maniera specifica la formazione iniziale degli insegnanti, con riferimento al

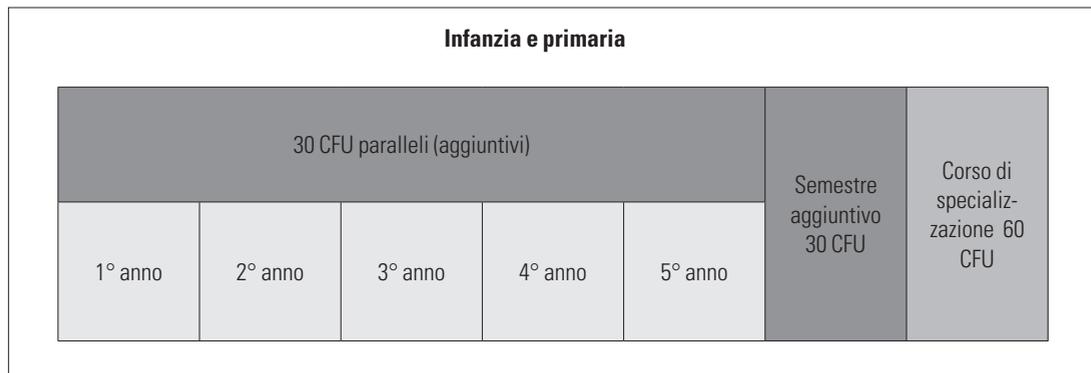


Fig. 3 Possibile articolazione del percorso formativo per la scuola dell'infanzia e primaria.

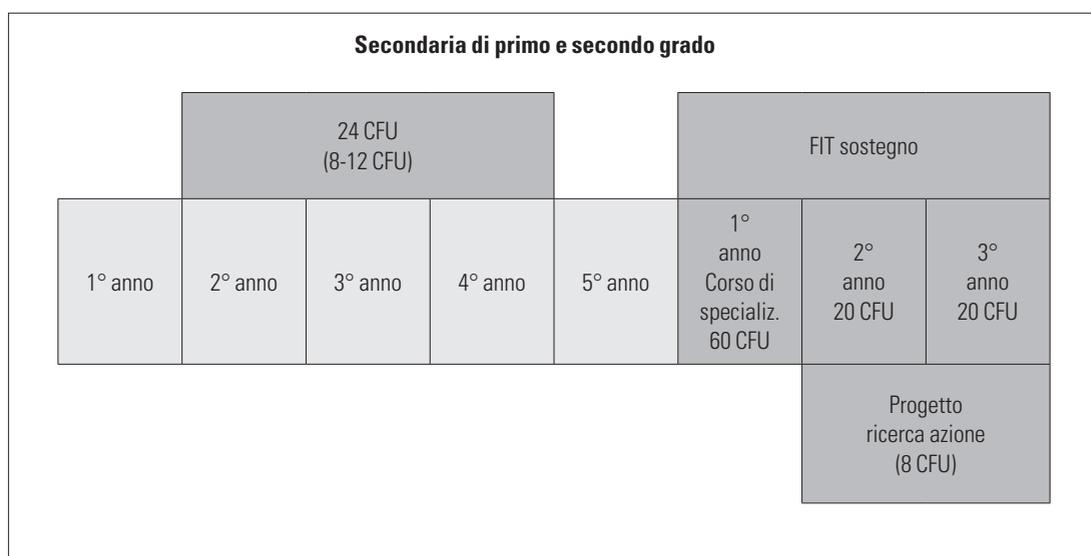


Fig. 4 Articolazione del percorso formativo per la scuola secondaria di primo e secondo grado.

percorso universitario di base. È importante mettere in evidenza, comunque, come questo itinerario non possa fornire tutte le conoscenze e competenze necessarie per lo sviluppo professionale continuo e progressivo e come, pertanto, la formazione dei docenti debba essere vista come un processo che occupa e qualifica l'intera carriera di ogni insegnante, con la

formazione in servizio che riveste un ruolo non certamente supplementare e accessorio. D'altronde, chi sceglie di essere docente lo deve fare nella consapevolezza che lo svolgimento del ruolo richiede una formazione continua, come strumento per rimodulare le proprie competenze rispetto al variare dello scenario educativo e del contesto sociale e culturale di

riferimento. Quindi, formare un sistema di competenze così articolato e sviluppare un processo di consapevolezza sulle stesse richieste tempo, disponibilità al cambiamento e autoriflessione, oltre alla comprensione personale del bisogno formativo. Infatti, la competenza è un costrutto complesso che richiede conoscenze, ma anche un saper fare: la formazione, pertanto, va considerata un percorso continuo che non si esaurisce certo con il momento iniziale e con l'accumulo di esperienza sul campo.

Conclusioni

L'eredità della 517/77 e della 104/92 è pesante da sostenere sul piano culturale e rappresenta ancora oggi un orientamento che la normativa recente non riesce a sviluppare in pieno e a concretizzare alla luce dei nuovi modelli di riferimento. Questo è sicuramente vero, ma sarebbe un atteggiamento colpe-

volmente miope quello di non cogliere gli elementi positivi che derivano dalle disposizioni recenti, con particolare riferimento alla Legge 107 e ai decreti attuativi, e di non utilizzarli per innestare un miglioramento dell'organizzazione e dei processi.

Nel presente contributo ho cercato di analizzare, in tale prospettiva, la formazione dell'insegnante, che deve diventare sempre più capace di promuovere una didattica inclusiva in collaborazione con tutti gli altri attori del sistema scuola. Progredire in questo campo non è una questione di tutto o niente: ogni piccolo passo può risultare significativo. Viene in mente a tal proposito Rainer Maria Rilke quando afferma: «Nessun vento è favorevole per chi non sa dove andare, ma per noi che sappiamo, anche la brezza sarà preziosa».

A noi, quindi, il compito di indirizzare opportunamente questi segnali di brezza nella direzione qualitativa che ben conosciamo: quella dell'inclusione.

Law 517 forty years on, the requirements are still the same: To have inclusive teachers

Abstract

This paper revolves around an element that Law 517 had already made central: the need to have competent teachers capable of working in ever more heterogeneous environments. A truly inclusive school is, in fact, built on the quality of the staff who work there, with particular emphasis placed on its teachers.

The article outlines the profile of an inclusive teacher and offers a specific training curriculum based upon this. This issue is particularly topical as the new legislative decrees of Law 107, dated 2015, outline the structure of a new kind of teacher training, which will soon be filled with content on the issuing of a second decree.

Keywords

Inclusive teachers, knowledge, values, reflectiveness, training curriculum, further education.

Autore per corrispondenza

Lucio Cottini
 Università degli studi di Udine
 Dipartimento di Lingue, Letterature, Comunicazione, Formazione e Società
 Via Margreth, 3
 33100 Udine
 E-mail: lucio.cottini@uniud.it

Bibliografia

- Cottini L. (2014), *Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno?*, <http://www.orizzontescuola.it/news/nomina-insegnante-sostegno-dovrebbe-essere-pluriennale>
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Profile of Inclusive Teachers*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- European Commission (1996), *The Charter of Luxembourg*, Brussels, Belgium.
- European Commission (2007), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the quality of Teacher Education*, eur-lex.europa.eu/legal-content/ga/AUTO/?uri...52007DC0392
- Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci.
- Meazzini P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti.
- Moore A., (2004), *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*, London, Routledge Falmer.
- OCSE (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD.
- Paquay L., Altet M., Charlier É. e Perrenoud P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando.
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Tammaro R. (2016), *The professional profile of quality teacher*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 16, n. 2, pp. 8-19.
- Viteritti A. (2004), *Le competenze degli insegnanti traducono le trasformazioni della scuola*. In L. Benadusi e F. Consoli (a cura di), *La governance a scuola*, Bologna, il Mulino, pp. 89-114.