
Editoriale

Finalmente qualche cosa si muove, sul fronte della formazione degli insegnanti per i soggetti con disabilità. Due anni dopo il Decreto che ne ha fissato la previsione (n. 249/2010) e quattordici anni dopo la precedente normativa — che ha introdotto «attività didattiche aggiuntive» di specializzazione per l'integrazione scolastica, nei percorsi universitari di Scienze della Formazione Primaria e delle SSIS¹ —, ad aprile sono usciti i nuovi provvedimenti, disciplinanti sia la qualificazione iniziale dei futuri docenti, sia la riqualificazione per quelli in servizio come soprannumerari. Proponiamo alcune riflessioni, concentrandoci sui corsi di prima formazione (Decreto 30 settembre 2011), di cui pubblichiamo una scheda tecnica e alcuni commenti esperti nella rubrica «News». Per quanto riguarda i corsi di riconversione, rimandiamo all'apposita scheda, anch'essa inserita e commentata nelle «News». Anzitutto, prendiamo atto che il progetto — concepito con la collaborazione di

ricercatori del settore e con le principali associazioni di famiglie di persone con disabilità — testimonia una scelta all'insegna della continuità e del rigore. La continuità è riferita all'insieme della nostra tradizione — culturale, giuridica e scolastica — che, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta a oggi (dalle indicazioni della Legge n. 517/77, alla Legge Quadro sull'handicap n. 104/92, alle disposizioni sull'autonomia delle scuole, fino alle Linee Guida sull'integrazione del 2009, per citare i riferimenti più conosciuti), ha sempre più identificato il profilo dell'insegnante specializzato come una figura di sistema, con compiti di arricchimento della funzione docente in un'ottica integrativa.² È, infatti, un professionista assegnato alla classe per apportare un significativo contributo all'azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e collegialità. Questa opzione, dichiarata espressamente (allegato A), trova sostanza

¹ Decreto 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 all'Insegnamento Secondario*, rispettivamente, art. 3, comma 6, e art. 4, comma 8.

² Per un approfondimento, si vedano A. Lascioli, *Dall'integrazione all'inclusione: la scuola che cambia*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 59, n. 1, gennaio-febbraio-marzo, 2012, pp. 9-28; e M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università, 2010.

programmatica nel nuovo percorso di sostegno. A differenza del modello del '98, quest'ultimo contempla, infatti, un quadro predefinito e analiticamente dettagliato di insegnamenti (20 crediti universitari su 36 sono di area pedagogico-didattica speciale); in particolare prevede specifiche lezioni su: la gestione integrata della classe, la progettazione / valutazione collegiale del piano educativo individualizzato, l'approccio didattico metacognitivo e cooperativo, la legislazione riferita all'integrazione scolastica, oltre alle didattiche speciali per le diverse tipologie di minorazione.

Il rigore traspare dal contenuto complessivo della proposta formativa, molto più consistente che in passato: si passa da 400 ore a circa 1400 in un anno (60 CFU), tra insegnamenti, attività di laboratorio, tirocinio diretto e indiretto, prova finale. Altra novità: il corso è rivolto esclusivamente a destinatari già abilitati all'insegnamento. La preoccupazione di tenere alto il livello della specializzazione è ravvisabile in molti aspetti: la selezione rigida all'accesso (è previsto il superamento di tre prove); la valutazione in itinere e finale (quest'ultima prevede la discussione su tre diverse tipologie di prodotti); la modalità di conduzione, solo in presenza; l'obbligo al recupero delle assenze e il divieto di riconoscere i crediti formativi pregressi; i requisiti richiesti ai conduttori dei laboratori e ai tutor di tirocinio (titolo di specializzazione e servizio su posto di sostegno).

Una potenzialità interessante è costituita dal profilo del direttore del corso: deve essere un docente universitario del settore disciplinare specifico (M-PED/03, Pedagogia e Didattica speciale), con un curriculum di comprovate competenze sull'integrazione scolastica degli allievi

con disabilità. I docenti con questi requisiti non sono molti negli atenei italiani e si conoscono tra loro, avendo maturato negli anni un'apprezzabile consuetudine al confronto sul terreno della ricerca; molti di essi si ritrovano nella stessa Società scientifica (la SIPeS, Società Italiana di Pedagogia Speciale). Questa scelta al vertice dei corsi può dunque risultare strategica e favorire positive ricadute sul territorio nazionale, nel senso sia di consolidare e incrementare auspicabili, proficue reti di collaborazione e sinergie già potenzialmente presenti, sia di promuovere una fattiva omogeneità e un reciproco arricchimento durante tutte le fasi di attuazione. Nella migliore delle ipotesi, può trasformare lo sviluppo dei percorsi di specializzazione in produttive occasioni di ricerca-azione, capaci di offrire stimoli al miglioramento della qualità del processo integrativo.

Un primo giudizio «a caldo» sul complesso del nuovo progetto apre spiragli a una buona accoglienza. Tuttavia, non possiamo trascurare uno sguardo allo scenario scolastico in cui i nuovi corsi vanno a collocarsi. A proposito dello stato di salute dell'integrazione, ci pare che si stia sperimentando una sorta di analfabetismo di ritorno. Metaforicamente, potremmo assimilare la situazione a quella di un adulto che sta invecchiando precocemente e sta perdendo ispirazione, volontà di sviluppo. È la condizione di un'adulità con scarsa energia pedagogica. In tema di integrazione / inclusione scolastica, le giovani generazioni di insegnanti non conoscono — non avendole vissute personalmente — le ricche esperienze del passato, che hanno contribuito a dare vita al presente. Le generazioni più anziane manifestano stanchezza e demotivazione, essendo anche poco supportate, in un

contesto di grandi cambiamenti, non tutti migliorativi. L'esperienza pluridecennale ci ha dimostrato nei fatti l'ingenuità di pensare che, all'interno del team docente, uno solo dei componenti — il docente specializzato — abbia il potere di indurre i colleghi a operare in modo inclusivo.³

Le conseguenze di avere ritenuto che bastasse governare il processo di integrazione esclusivamente o soprattutto con indicazioni normative, immaginando che avesse e continui ad avere in sé le potenzialità per autoalimentarsi, sono sotto gli occhi di tutti, anche di chi ci osserva da oltre confine.

Rileviamo una situazione a macchia di leopardo, con prassi molto diversificate tra scuole e scuole, anche dello stesso grado e nello stesso quartiere / paese. C'è grande distanza tra ciò che, in termini di integrazione, dichiariamo come valore e come prescrizione e le condizioni pratiche e professionali entro cui si svolge l'azione integrativa.

Per di più, a tempi alterni, vengono alla ribalta istanze dissonanti rispetto al modello ufficialmente legittimato e sponsorizzato. All'insegna della logica degli «specialismi esclusivi»,⁴ c'è chi da tempo rivendica una classe di concorso apposita per gli insegnanti specializzati: è la richiesta di molti docenti di sostegno di lungo corso. Ma affiorano anche altre idee estemporanee, come quella di chi propone che siano le famiglie a reclutare

direttamente — con un contratto di tipo privatistico — figure di insegnanti o educatori da mandare nelle scuole, con la responsabilità di assumere in proprio il progetto educativo individualizzato per i propri figli.

Altre associazioni legate alla disabilità sensoriale (Unione Italiana Ciechi / UIC in particolare) si dicono contrarie all'assegnazione dei docenti specializzati, preferendo la nomina di assistenti per la comunicazione.

Aderendo invece a un modello che potremmo considerare a «specificità debole», alcune istituzioni di prestigio propongono il passaggio degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole,⁵ ritenendo che questa opzione possa favorire una migliore qualità dell'integrazione, attraverso una maggiore collegialità nella gestione educativa e didattica della disabilità in classe. Sono solo alcuni esempi. Il panorama dell'esistente, nelle prassi scolastiche concrete e nelle rappresentazioni e aspettative, è dunque vario, potremmo dire originale. Qual è il collegamento tra questo quadro e i nuovi corsi di specializzazione? Evidentemente occorre prendere atto che gli scenari socio-culturali e scolastici cambiano nel tempo, con possibili evoluzioni e involuzioni. Se per sostenere e qualificare il cammino dell'integrazione è assolutamente necessario intervenire con robuste iniezioni di formazione iniziale — il nascente progetto va in questa direzione —, è altrettanto indilazionabile investire energie per governare con cura continua il processo, attraverso un suo monitoraggio puntiglioso, teso a conoscere come viene

³ Sulle differenze tra i concetti di *inserimento*, *integrazione* e *inclusione* si veda M. Pavone, *Inserimento, Integrazione, Inclusione*. In L. d'Alonzo e R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori, 2012.

⁴ È l'espressione utilizzata, nella Monografia pubblicata sul volume 11, n. 1, della rivista, da A. Canevaro, *Verso il superamento degli specialismi esclusivi*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 11, n. 1, febbraio, pp. 29-34.

⁵ Fondazione Agnelli, Caritas italiana e Associazione TREELLE, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011.

interpretato nelle scuole e nelle classi, e come vivono l'esperienza scolastica gli studenti con disabilità.

Lo studio di indicatori quali-quantitativi di integrazione, condivisi a livello nazionale, potrebbe rappresentare un'occasione per effettuare un'ampia riflessione, oltre a offrire un utilissimo strumento pratico per riguadagnare la rotta, contrastando le derive e inibendo le cattive prassi, e per valorizzare e diffondere le buone prassi; nonché per rilevare i bisogni emergenti e allestire

adeguati interventi di formazione / aggiornamento in servizio, su questioni pratiche e teoriche. Non trascuriamo poi il valore aggiunto assicurato dalla vivacità e dall'ampiezza di un dibattito professionale e scientifico, che sarebbe molto opportuno riattivare, e dall'assiduità della ricerca accademica applicata: nel cantiere aperto dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità i temi da trattare certamente non mancano.

Marisa Pavone