

Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano

Nella recente Assemblea della *Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)*, abbiamo posto al centro della nostra riflessione scientifica e della conseguente azione propositiva i temi dell'inclusione e del ruolo, funzione e formazione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno. Da questa scelta deriva il presente numero monotematico della rivista, costruito sulla scorta di una specifica *call*, che accoglie contributi fra loro diversi, ma assolutamente importanti per orientarci in questa tematica così articolata e sensibile.

Sull'argomento in oggetto, qualche mese addietro ho pubblicato un contributo in rete, nel quale, chiedendomi se le scuole dell'inclusione avessero ancora bisogno dell'insegnante di sostegno², concludevo con l'attribuzione di un alto valore e significato al ruolo del docente specializzato, come essenziale figura di sistema, perno intorno al quale può costruirsi la rete di sostegni, formali e informali, necessari per promuovere reali politiche e prassi inclusive.

In questo editoriale, oltre a riproporre alcune considerazioni già sviluppate in quella sede, mi soffermo in maniera specifica sulle caratteristiche che deve possedere questa figura di professionista e sui processi legati alla sua formazione iniziale e in servizio. Tutto ciò anche alla luce della prossima discussione di una proposta di Legge³, promossa e fortemente sostenuta dalle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, che contiene molti elementi importanti e positivi, ai quali si connettono, a mio avviso, alcune zone d'ombra di spessore non trascurabile per la prospettiva dell'inclusione scolastica di tutti gli allievi.

Per inquadrare adeguatamente il tema e fissare alcuni punti di riferimento della trattazione che seguirà, faccio un'analisi iniziale, assolutamente sintetica, sui modelli interpretativi della disabilità e sulle procedure operative che ne conseguono nella prospettiva dell'inclusione.

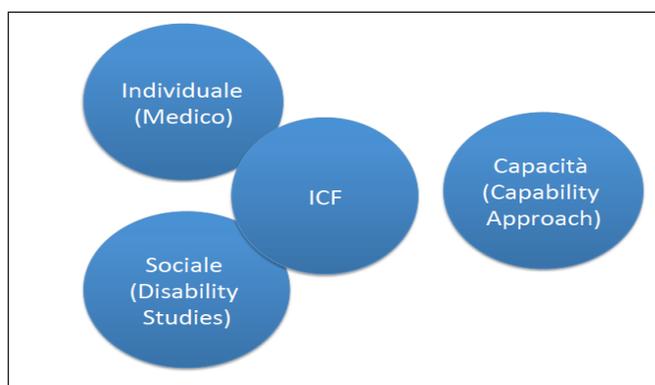
1 Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Udine. Presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

2 Cottini L. (2014). Insegnante di sostegno. Le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno?, *Orizzonte scuola.it*. <http://www.orizzontescuola.it/news/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hanno-bisogno-prima-parte>; <http://www.orizzontescuola.it/news/nomina-insegnante-sostegno-dovrebbe-essere-pluriennale>, Data di accesso: 23 gennaio 2015.

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

1. I modelli della disabilità e i processi inclusivi

Permettetemi di avviare la riflessione con una schematizzazione, sicuramente eccessiva, che comunque può aiutare per orientarci nella prospettiva inclusiva che vogliamo indagare. Adotto una modalità descrittiva molto scolastica per introdurre l'argomento, che semplifica parecchio il quadro, ma che, nello stesso momento, può essere utile per definire la situazione, soprattutto a vantaggio dei Lettori meno in confidenza con queste argomentazioni. Vari contributi in questo numero, poi, riprendono il tema e lo problematizzano a dovere. Partiamo dallo schema sotto riportato, che mette a confronto i principali modelli interpretativi della disabilità.



I modelli della disabilità

Il *modello individuale*, che alcuni definiscono medico, tende a vedere la disabilità come un problema dell'individuo, causato direttamente da una condizione patologica legata a determinanti neurobiologiche, che richiede un intervento specifico da parte di professionisti. È necessaria, in altre parole, un'azione — sia di tipo clinico, che riabilitativo, che educativo — in grado di affrontare le carenze della persona e facilitare un suo adattamento al contesto sociale di appartenenza. Poca attenzione, quando questa prospettiva viene assunta in maniera rigida, è riservata a far sì che l'avvicinamento sia reciproco; non solo dell'individuo verso le condizioni tipiche del vivere sociale, ma anche dell'ambiente, per diventare in grado di considerare la diversità di ognuno come condizione normale (*"la diversità e la norma"*, Cottini, 2004), con la quale bisogna fare i conti.

Il *modello sociale* prende avvio dall'attivismo politico promosso da persone con disabilità, soprattutto nei paesi anglosassoni a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, con l'intento di opporsi alla visione della disabilità come deficit individuale o svantaggio causato da menomazioni personali, per centrare l'attenzione sul ruolo disabilitante esercitato dalle barriere sociali (Oliver, 1996). Famosa e significativa, a questo proposito, è l'espressione di Adolf Ratzka⁴, uno fra

4 Alcune interviste rilasciate da Adolf Ratzka, nelle quali sviluppa questi concetti, sono reperibili all'indirizzo: <http://www.independentliving.org/ratzka-interviews.html>. Data di accesso 24 gennaio 2015.

i leader principali del Movimento per la Vita Indipendente, il quale si chiede: “Non posso accedere agli autobus cittadini perché ho avuto la polio venti anni fa o perché gli autobus non sono accessibili anche a chi, come me, ha avuto la polio venti anni fa?”. In tale prospettiva, quindi, è la società che deve essere ridisegnata affinché prenda in considerazione i bisogni delle persone con disabilità: i deficit biologici diventano disabilità perché la società non è attrezzata per accogliere la differenza nei funzionamenti umani. Da tale quadro teorico di riferimento deriva la disciplina denominata *Disability Studies*, la quale mette in discussione l’assunto che lega causalmente l’avere una menomazione con l’essere disabile, proponendosi come obiettivo quello di promuovere il cambiamento della società, nel nostro caso dell’organizzazione scolastica. Il limite dell’integrazione viene visto nella sua attenzione specifica ai deficit, con una netta differenziazione delle risposte che vengono messe in atto per allievi con problemi, i quali devono adattarsi ad un contesto classe pensato per i compagni a sviluppo tipico, poco disponibile a modificarsi. Le difficoltà di alcuni allievi, in questo orientamento, non sono negate, ma considerate una condizione intrinseca con la quale la professione insegnante deve confrontarsi, piuttosto che delle mancanze individuali.

L’approccio che fa riferimento all’adozione del *modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, WHO, 2001)*, si pone, in un certo senso, come un anello di congiunzione dei due modelli precedenti, considerando come elemento centrale il concetto di salute, il quale rappresenta un ideale che nessun individuo sperimenta in maniera completa, in quanto, in momenti diversi della sua esistenza, può manifestare difficoltà in certe dimensioni del suo *funzionamento*, in grado di rendere complesso il processo di partecipazione sociale. L’approccio utilizzato è di tipo biopsicosociale, nel senso che l’ICF tenta di arrivare a una sintesi in grado di fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale. In altre parole, questo sistema considera due tipi di fattori alla base del funzionamento di ogni individuo: quelli personali, che corrispondono agli attributi caratteristici di ogni persona (funzioni e strutture corporee) e quelli ambientali, che includono il contesto fisico e sociale e l’impatto dei comportamenti di ognuno. In questo modo si amplia la dimensione del modello individuale con una considerazione delle determinanti ambientali, le quali possono essere rappresentate da facilitatori o da barriere, anche se tale allargamento di prospettiva viene ritenuta troppo timida per l’adeguata lettura della situazione da parte degli autori che si rifanno al paradigma dei *disability studies* (Medeghini et al., 2014).

Il *modello delle capacità (capability approach)*, formulato a metà degli anni Ottanta dall’economista e filosofo Amartya Sen, è stato promosso in numerosi ambiti, compreso quello dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità. Il concetto di riferimento è rappresentato da un’idea di qualità della vita, lo “*star bene*” (*well-being*) di Sen (1993), che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire. In altre parole, è l’insieme di questi traguardi potenzialmente raggiungibili (spazio delle capacità o *capability set*) o effettivamente realizzati (spazio dei funzionamenti o *functionings*) che contribuisce, nel complesso, a determinare

il benessere e la qualità della vita delle persone. L'enfasi viene posta sulla possibilità effettiva di scegliere quali azioni intraprendere, quali traguardi realizzare, quali piani di vita perseguire e in questa libertà risiede il concetto di giustizia (Sen, 2006; Nussbaum, 2006). Tale approccio è in grado di prendere in considerazione tutta l'ampia gamma di esperienze di disabilità, superando la limitata ottica basata sulla tipizzazione delle menomazioni. La prospettiva dell'approccio delle *capability* riesce così a tener conto dell'azione reciproca svolta dalle caratteristiche individuali e dalle restrizioni sociali e propone di misurare i risultati in termini di espansione delle opportunità di scelta e quindi delle libertà delle persone (Biggeri e Bellanca, 2010). Il superamento della disabilità non coincide con l'adeguamento a una "normalità", quanto piuttosto con l'ampliamento delle possibilità di scelta per l'individuo.

Come si può vedere, esistono molte affinità del modello delle capacità con gli altri, soprattutto quello sociale e ICF, anche se, in questo caso, viene messa in primo piano la dimensione dell'autodeterminazione; come sostiene Morris (2009), infatti, valutare le capacità e le *performance* che un individuo ha nel fare una particolare attività, senza chiedersi se egli è interessato a praticarla, significa non tener conto di uno dei diritti essenziali delle persone, ossia quello di scegliere liberamente della propria esistenza.

Avere chiari questi modelli di riferimento ci aiuta a inquadrare la politica dell'integrazione e inclusione scolastica, le prospettive di miglioramento e il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno.

Uno sguardo d'insieme, poco attento ai particolari, potrebbe portarci a vedere il processo di integrazione, sviluppato in Italia in circa quarant'anni di esperienze, come derivato da un'adesione completa al modello individuale, attento ai bisogni del singolo, da soddisfare con il ricorso quasi esclusivo a figure dedicate e, spesso, in contesti separati. Vanno indubbiamente in questa direzione alcune procedure che caratterizzano un numero non certo sporadico di situazioni, come la richiesta sempre crescente di insegnanti specializzati e di altro personale dedicato, ai quali delegare il compito educativo riferito a singoli allievi, con deresponsabilizzazione del resto del corpo docente curricolare e la promozione di molte attività didattiche in ambienti diversi dalla classe, anche quando tale separazione non appare giustificata da obiettivi di tipo didattico.

Ma la nostra storia dell'integrazione, che ha indirizzato i propri sforzi al tentativo di evitare qualsiasi forma di discriminazione per gli allievi con disabilità, non è solo questo.

Nelle situazioni in cui la scelta strutturale si è coniugata con una progettualità integrativa forte, centrata sia sulla promozione di apprendimenti funzionali, che di interazioni significative, i risultati sono stati rilevanti e non solo per gli allievi con disabilità, ma anche per i compagni e per l'intera comunità scolastica e sociale, contribuendo a promuovere una scuola delle differenze, un contesto, cioè, realmente inclusivo per tutti.

Il quesito che si pone è come far sì che queste situazioni tendano a generalizzarsi, evitando il prevalere esclusivo di una visione rigidamente ancorata al modello individuale della disabilità. Sono da considerare come casi sporadici che, in quanto tali, possono determinarsi anche in un sistema organizzativo non adeguato e totalmente da riformare o come modelli di riferimento da studiare per replicarne le condizioni?

La mia posizione propende maggiormente per la seconda alternativa, anche se sono consapevole che il sistema vada riformato in alcune sue caratteristiche non marginali, per evitare che continui a perdere smalto e forza propulsiva. E questa posizione giustifica anche il ruolo e la funzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno, che considero una necessaria figura "pivotale", il perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva per tutti.

Cerco ora di argomentare questa scelta di campo, facendo riferimento ai modelli della disabilità e centrandomi sul tema della formazione che riveste un ruolo assolutamente centrale.

2. Perché è necessaria la figura dell'insegnante di sostegno

Riprendendo alcune argomentazioni già sviluppate in un precedente contributo (Cottini, 2014), in estrema sintesi ritengo che la figura e il ruolo dell'insegnante di sostegno sia fondamentale per assicurare una concreta attivazione e raccordo della rete di supporto alle politiche inclusive e per assicurare quel bagaglio di competenze di didattica speciale, che non possono certo venire meno in una prospettiva inclusiva.

Pensare all'insegnante di sostegno come figura di sistema non significa delegare a lui tutti i compiti connessi alla formazione degli allievi con disabilità o semplicemente allargare il suo intervento anche agli allievi con altri bisogni educativi speciali. Al contrario, conferirgli la funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi, rappresenta un'esaltazione del suo ruolo nella prospettiva contestuale, del coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e regolazione del progetto di vita e del piano annuale per l'inclusione. Certamente, come ho già sottolineato, esistono delle criticità nella situazione attuale, legate all'associazione dell'insegnante di sostegno all'allievo con disabilità, cui conseguono sovente meccanismi di delega e scarsa condivisione del progetto inclusivo fra tutto il corpo docente. Fatica ancora a decollare una visione che si affranchi un po' dal modello individuale, per ampliare decisamente l'orizzonte con un'analisi degli ostacoli che il contesto organizzativo e sociale pone all'apprendimento e alla partecipazione (Booth, Ainscow, 2002), com'è enfatizzato nella prospettiva dei modelli sociale, ICF e delle capacità. Ma questo non può essere imputato, a mio avviso, a un problema di natura organizzativa legato alla presenza di una figura come l'insegnante di sostegno, quanto al mancato decollo di una cultura dell'inclusione condivisa in tutti gli insegnanti, che porti a orientare le politiche e le prassi educative nella direzione di facilitare l'apprendimento e la partecipazione di ognuno.

L'esaltazione del ruolo di perno dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno può essere potenziato anche attraverso alcune modifiche strutturali e organizzative, in grado, a mio avviso, di compensare delle evidenti criticità.

Per prima cosa, in questa prospettiva non ritengo opportuno che la nomina dell'insegnante di sostegno debba avvenire solo sulla base del numero di certificazioni sanitarie degli allievi con disabilità. Sarebbe molto più adeguato prevedere una distribuzione delle risorse alla luce della lettura dei bisogni di sostegno e della progettualità della scuola, da effettuare con un approccio integrato, fin

dall'inizio, fra l'istituzione educativa, le famiglie, i servizi specialistici e territoriali. L'esigenza legittima di porre la scuola al centro nella individuazione dei bisogni e nella richiesta di risorse sarebbe in questo modo soddisfatta, senza privarsi però del contributo essenziale dato dalle altre componenti. Le certificazioni verrebbero così a rappresentare un elemento, ma non la *condicio sine qua non* per la nomina di insegnanti specializzati e la dimensione progettuale, pubblica, potrebbe esaltare la risposta di tipo contestuale prima ancora che indirizzata al singolo individuo, con l'insegnante di sostegno come perno centrale di tutto il processo. Anche il piano annuale dell'inclusione (PAI) verrebbe ad assumere una valenza primaria per l'impiego nelle classi dell'insegnante specializzato, senza risultare, come avviene sovente, un semplice adempimento burocratico soddisfatto attraverso una sorta di sommatoria di PEI e PDP, in quanto, nel momento in cui viene sviluppato in questi termini, finisce per enfatizzare la dimensione individuale, a scapito di quella sociale alla base dei processi inclusivi.

Le nomine per l'insegnante di sostegno, in questa ottica, dovrebbero avere valenza pluriennale anche per i docenti precari, per assicurare la necessaria continuità, sia con i singoli allievi, che nell'espletamento della funzione pivotale di sistema. È poi sicuramente da condividere l'idea, già sostenuta dalla SIPeS in uno specifico documento⁵, di valorizzare quegli insegnanti che nel tempo si vengono a costruire una specializzazione e delle specifiche competenze su aspetti diversi, debitamente documentate e certificate, senza comunque distaccarli dal loro ruolo nelle scuole di appartenenza. In questa direzione va la recente istituzione, da parte del MIUR, degli sportelli per l'autismo, che tende a generalizzare sul territorio nazionale le positive esperienze sviluppate nella provincia vicentina.

Un secondo aspetto che rende fondamentale il ruolo dell'insegnante di sostegno riguarda l'importanza di assicurare delle competenze specifiche rivolte ai particolari bisogni di alcuni allievi. Ritengo che la prospettiva di creare contesti inclusivi, com'è nella logica dell'inclusione, non debba portare a sottovalutare le esigenze che alcuni individui presentano e a far pensare che non necessitino più didattiche rivolte direttamente alla persona. Abbandonare completamente il modello individuale o delegare queste funzioni a figure diverse dagli insegnanti potrebbe risultare nefasto proprio per le prospettive inclusive. L'individualizzazione dell'insegnamento — ricercata pure in contesti collettivi, in piccolo gruppo, nelle esperienze di tutoring, ecc. — richiede un ampio ventaglio di conoscenze e di capacità metodologico-didattiche speciali, che fanno parte del bagaglio specifico dell'insegnante di sostegno. In particolare mi riferisco alla conoscenza delle diverse situazioni di disabilità, al possesso di strategie didattiche per favorire apprendimenti funzionali anche in allievi con gravi compromissioni, alle metodologie di facilitazione della comunicazione, alle procedure per contenere i problemi comportamentali, ecc.. La scuola dell'inclusione, per valorizzare le differenze, deve essere in grado di istruire e di educare; anzi, il suo compito specifico è quello di "istruire e di educare attraverso l'istruzione" (Baldacci, 2014, p. 103). L'incontro fra tutti, quindi, deve avvenire prin-

5 Linee progettuali e proposte per un approccio efficace all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. È possibile consultare il documento all'indirizzo: <http://www.s-sipes.it/discussione-integrazione-scolastica/discussione-integrazione-scolastica.html>. Data di accesso 24 gennaio 2015.

cialmente sul piano degli apprendimenti e, di conseguenza, la sfida rimane sempre quella di coniugare la didattica curricolare con la politica dell'inclusione. In questa prospettiva, l'esistenza di ruoli diversi, curricolare e di sostegno, che interagiscano senza processi di delega o deresponsabilizzazione, rappresenta sicuramente una ricchezza e non certo un freno o un impedimento.

3. Una proposta di Legge per migliorare l'inclusione scolastica

Sta per cominciare il suo iter parlamentare, che molti ritengono potrebbe essere assai celere, una proposta di Legge denominata "*Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*", che ha come primo firmatario l'On. Fossati e che vede fra i presentatori anche l'On. Faraone, Sottosegretario all'Istruzione, all'Università e alla Ricerca. Una revisione organica degli aspetti normativi appare sicuramente opportuna, alla luce delle modifiche del quadro di riferimento generale della scuola (si pensi, soltanto per fare un esempio, alle disposizioni sui BES), delle criticità di implementazione del processo di integrazione messe in risalto da varie analisi e della necessità di adeguare le disposizioni a modelli interpretativi che nel frattempo si sono evoluti. Lo stimolo principale per la presentazione della proposta di Legge è venuto indubbiamente dalle Associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari, ma è stato alimentato anche dall'esigenza di armonizzare la normativa ai criteri contenuti nella Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006, ratificata dall'Italia con legge 3 marzo 2009, n. 18.

Il giudizio generale, dal mio punto di vista, è indubbiamente positivo, anche se, come anticipavo nell'introduzione, ci sono alcune criticità che potrebbero determinare ricadute diverse da quelle auspiccate.

Mi limito ad analizzarne gli elementi che vanno a incidere in maniera più significativa sui temi considerati in questo editoriale. In particolare ne segnalo quattro:

- la determinazione degli indicatori di qualità dell'inclusione;
- l'organizzazione della funzione sostegno;
- la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di sostegno e delle altre figure;
- le procedure di certificazione e programmazione.

All'articolo 3 viene delineato il percorso che dovrà portare alla definizione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali necessarie per promuovere scuole sempre più inclusive. In questo processo viene sottolineata l'importanza di individuare degli indicatori per valutare e autovalutare la qualità dell'inclusione scolastica nelle singole classi e nelle scuole. Si tratta di un aspetto di notevole rilevanza, che andrà sviluppato con grande attenzione e rigore metodologico nella determinazione degli strumenti di valutazione e autovalutazione, in quanto può risultare veramente strategico per promuovere prassi sempre più qualitative. Nel frattempo l'Invalsi ha presentato il rapporto sull'au-

tovalutazione dei docenti (RAV)⁶, nel quale sono previsti anche alcuni indicatori concernenti l'inclusione degli alunni con disabilità e altri bisogni educativi speciali. Non mi sembra che lo strumento di autovalutazione proposto possa soddisfare l'obiettivo che si prefigge, cioè evidenziare la qualità dell'inclusione, in quanto i quesiti risultano troppo generici, non sono integrati da indicatori più oggettivi e si limitano a considerare l'intera scuola, senza un'analisi della possibile situazione differente che può manifestarsi a livello di singola classe. Ritengo che questo sia un campo di ricerca e applicazione che deve necessariamente vedere in primo piano la pedagogia e la didattica speciale.

Venendo all'organizzazione della funzione sostegno si prevede l'istituzione di quattro ruoli specifici per il sostegno didattico, riferiti rispettivamente alla scuola dell'infanzia, alla primaria e alla secondaria di primo e secondo grado. Si tratta di una disposizione finalizzata a evitare il peregrinare degli insegnanti una volta completato il quinquennio obbligatorio, in quanto il passaggio dal ruolo di sostegno a quello curricolare potrà avvenire, in questa situazione, solo secondo le norme del passaggio di cattedra. Un ulteriore obiettivo che si cerca di perseguire è quello di orientare verso la funzione sostegno solo gli insegnanti realmente motivati ad esercitarla, evitando che alcuni possano vedere in essa l'occasione per entrare e trasferirsi al più presto.

Si è già levato un coro di critiche e proteste, soprattutto a livello sindacale, le quali paventano il rischio che questa organizzazione potrebbe portare a isolare l'insegnante di sostegno e a vederlo più in funzione di educatore che di docente. Non mi sento di condividere questa preoccupazione o, perlomeno, ritengo che i vantaggi di tale disposizione siano da ritenere di gran lunga superiori ai possibili costi. Dal mio punto di vista – e lo dirò in maniera più diffusa nel prosieguo – i rischi di isolamento e di svilimento della figura di docente sono maggiormente connessi all'ipotizzato percorso specifico di formazione iniziale.

Sempre in riferimento alla continuità educativa e didattica, si prevede che i docenti di sostegno con contratto a tempo indeterminato seguano gli alunni loro affidati per l'intero ciclo scolastico, mentre gli insegnanti supplenti possano sottoscrivere un contratto di lavoro biennale nella stessa sede. In questo modo si andrebbe nella direzione che auspicavo in precedenza, contribuendo ad affrontare una delle criticità più rilevanti.

Altro aspetto interessante e sicuramente positivo riguarda l'individuazione di un percorso in grado di portare alla costituzione dell'organico di rete, già previsto in disposizioni precedenti. La certificazione delle situazioni di disabilità attraverso l'ICF e il progressivo incremento della dotazione dovrebbe portare ad avere delle risorse professionali non assegnate a posti riferiti a specifici allievi, che così si liberebbero e confluirebbero in un contingente provinciale, da utilizzare "in misura proporzionale alle necessità evidenziate nelle rilevazioni effettuate tramite il Piano Annuale per l'Inclusività". Si tratta, in sostanza, di un "organico dell'autonomia", che potrebbe soddisfare esigenze di vario tipo, non soltanto legate agli alunni con disabilità e rafforzerebbe il ruolo propositivo delle scuole e la necessità di consorzarsi in rete.

Gli articoli 4 e 5 della proposta di Legge affrontano il tema della formazione

6 Il documento è pubblicato sul sito del MIUR, all'indirizzo: http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf. Data di accesso: 26 gennaio 2015.

iniziale e in servizio degli insegnanti, curricolari e di sostegno, e delle altre figure coinvolte nei processi inclusivi.

Per la formazione iniziale dei docenti specializzati per il sostegno educativo e didattico “sono istituiti i corsi di laurea specialistica in pedagogia e didattica speciale”. In altre parole, per la scuola dell’infanzia e primaria, nel percorso quinquennale, dopo un tragitto comune di durata triennale, viene prevista la possibilità di optare per il corso biennale in pedagogia e didattica speciale. Per la scuola secondaria di primo e secondo grado, la formazione si articola in un corso di laurea triennale orientata verso discipline d’insegnamento e una successiva laurea magistrale in pedagogia e didattica speciale.

È evidente da questa organizzazione il fine di garantire una formazione maggiormente indirizzata sulla specializzazione relativa alle diverse tipologie di disabilità e alle tecniche particolari di intervento. Questa scelta strategica mi lascia molto perplesso, perché davvero, con tale impostazione, potrebbe essere accentuata la relazione diretta fra insegnante di sostegno e allievo con disabilità, con una giustificazione del meccanismo di delega a una figura specificamente formata per l’intervento rivolto all’alunno. L’adesione al modello individuale della disabilità potrebbe essere significativamente accentuata da questa modifica, con una penalizzazione della valenza sociale su cui si fonda gran parte della politica e della prassi inclusiva. L’affermazione, poi, che “gli interventi didattici dei docenti specializzati in attività di sostegno sono finalizzati allo sviluppo delle potenzialità personali dell’alunno con disabilità certificata e degli alunni della sua classe sotto il profilo dell’apprendimento, della comunicazione, delle relazioni e della socializzazione”, non mi sembra ribadire con la necessaria decisione che l’insegnante di sostegno è un docente della classe, pienamente contitolare in tutte le procedure didattiche che caratterizzano la classe nella quale opera.

Come presidente della SIPEs sono ben consapevole che la prospettiva di istituire un corso di laurea magistrale con la stessa epigrafe del nostro raggruppamento scientifico-disciplinare potrebbe portare significativi vantaggi accademici, ma è forte la considerazione, sempre sostenuta dalla nostra società scientifica, dell’esigenza che l’insegnante di sostegno sia prima di tutto un insegnante abilitato, che poi si specializza.

Il corso di formazione per il sostegno di 60 crediti formativi (CFU), attivato per la prima volta lo scorso anno accademico, rappresenta sicuramente una buona opportunità formativa, che può avere ripercussioni importanti sull’esercizio della professione in una dimensione realmente inclusiva, che dalla scuola si apra anche al progetto di vita. Qualche adattamento al piano formativo andrebbe adottato – soprattutto nella prospettiva di enfatizzare maggiormente il ruolo che ho definito pivotale dell’insegnante di sostegno, vero perno della rete di supporti scolastici e territoriali e nell’esaltazione della dimensione dell’autodeterminazione (Cottini, Bonci, 2012), in linea con il modello delle *capability* – ma indubbiamente costituisce una buona sintesi dell’esigenza di promuovere competenze specialistiche e trasversali di didattica inclusiva. Appare paradossale, a mio avviso, abbandonare tale esperienza formativa prima ancora di averne verificato gli effetti⁷.

7 La proposta di Legge n. 2444 prevede che il corso mantenga il suo valore solo per gli insegnanti già abilitati che intendono specializzarsi sul sostegno.

Va valutata in maniera molto favorevole, invece, la previsione di almeno 30 CFU vertenti sugli aspetti della didattica inclusiva nei curricula formativi di tutti gli insegnanti curricolari e l'obbligo di frequentare annualmente corsi di aggiornamento sugli stessi argomenti non solo per i docenti, ma anche per dirigenti e personale ATA.

Mi sembra poco lungimirante, al contrario, che non si prosegua e non si istituzionalizzi l'esperienza dei master universitari per gli insegnanti sui disturbi specifici di apprendimento e sulla didattica e psicopedagogia per la disabilità intellettiva, per l'autismo, per il deficit di attenzione con iperattività, per la psicomotricità e per la disabilità sensoriale. A questo proposito sarebbe auspicabile anche l'attivazione di un master più generale sulla didattica inclusiva.

Venendo all'ultimo aspetto riferito alle modalità di certificazione e progettazione, si prevede che la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico Funzionale vengano sostituiti dal *Profilo di Funzionamento*, elaborato secondo i criteri del modello biopsicosociale dell'ICF. Alla formulazione di tale Profilo dovrebbero partecipare, fatta eccezione per l'approfondimento anamnestico e clinico, non solo gli operatori dell'ASL, ma anche le famiglie e un docente della scuola di appartenenza dell'alunno. Si tratta di un indubbio passo avanti, che attribuirebbe un ruolo legittimo alla scuola nella determinazione dei bisogni e delle esigenze degli allievi e che, nel momento in cui venisse correttamente interpretato e praticato con un reale spirito collaborativo, potrebbe portare al superamento della situazione attuale, che vede nella certificazione clinica la condizione essenziale per l'attribuzione di insegnanti specializzati per le attività di sostegno.

3. La SIPeS come volano per un dibattito fondato sulla ricerca

Le questioni considerate in questo contributo introduttivo sul ruolo e funzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e quelle più generali sull'inclusione e sul progetto di vita, pongono quesiti affrontabili solo attraverso la promozione di un dibattito scientifico e di specifiche ricerche. È questa la dimensione che vuole perseguire la SIPeS, sia grazie al presente numero monotematico della rivista, che tramite l'istituzione di gruppi di lavoro e di specifiche occasioni di dibattito e riflessione. L'obiettivo è quello di giustificare e validare un percorso organizzativo e didattico per la nostra scuola, fornendo anche agli insegnanti dei solidi riferimenti metodologici per orientare il loro lavoro quotidiano.

I contributi che seguono rappresentano, nella loro diversità e articolazione, un ottimo esempio di questo procedere attraverso il confronto aperto, che sarà sicuramente intensificato nei prossimi numeri, con l'auspicio che la nostra rivista possa diventare sempre più la vetrina per un dibattito scientifico e per la presentazione di ricerche applicate sugli aspetti connessi all'inclusione scolastica e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Biggeri M., Bellanca N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Bonci B. (2012). Autismo e autodeterminazione: una nuova frontiera educativa. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 10, 1, 2012, 83-120.
- Cottini L. (2014). Insegnante di sostegno: le scuole dell'inclusione ne hanno bisogno? <http://www.orizzontescuola.it/news/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hanno-bisogno-prima-parte>
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morris C. (2009). Measuring participation in childhood disability: how does the capability approach improve our understanding?. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 92-94.
- Nussbaum M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, The Belknap press.
- Oliver M. (1990). *Politics of Disablement*. MacMillan: Basingstoke.
- Sen A.K. (2006). What do we want from a theory of justice. *The Journal of Philosophy*, 103, 5, 215-238.
- Sen A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum, A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- World Health Organization (2001). *International Classification Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization (Tr. It.: *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*, Erickson, Trento, 2004).