



Raffaele Ciambrone

Associate professor | Department of Civilizations and Forms of Knowledge | University of Pisa | raffaele.ciambrone@unipi.it

Nuovi percorsi di formazione per l'inclusione scolastica New training paths for school inclusion

Call

Among the novelties expected to emerge next year is the possibility that the initial training path for future pre-school and primary school teachers will be strongly innovated. There is, in fact, a provision, contained in Legislative Decree 66/2017 - the so-called 'inclusion decree' - that would add 60 university training credits (CFUs) of Special Pedagogy to the qualifying course of study for teaching in pre-school and primary schools. Not, therefore, of 'support teachers' but of everyone, including so-called 'curricular' teachers.

This is a legislative measure that would have a very strong impact at the educational level and could really have a profound effect in defeating that mental attitude defined for some time now as the 'delegation process', i.e. that mechanism whereby curricular teachers tend to shift the 'taking charge' of pupils and students with disabilities onto support teachers.

This contribution will retrace the path that led to the current figure of the support teacher, making a comparison with the results of some international surveys, with the aim of showing the importance of the implementation of this law, which completes a fundamental aspect of the 'inclusive teacher profile', as defined in the scientific literature.

Keywords: Teacher Training; In-service training; Support Teachers; Profile of Inclusive Teachers; Inclusive Education.

Tra le novità che dovrebbero palesarsi nel 2025, c'è la possibilità che venga fortemente innovato il percorso di formazione iniziale per i futuri docenti di scuola dell'Infanzia e di scuola Primaria. Vi è infatti una norma, contenuta nel decreto legislativo 66/2017 c.d. "decreto sull'inclusione", che aggiungerebbe 60 crediti formativi universitari (CFU) di Pedagogia speciale al percorso di studi abilitante all'insegnamento nelle scuole d'Infanzia e primarie. Non, dunque, degli insegnanti di sostegno bensì di tutti i docenti, compresi i c.d. "curricolari".

Si tratta di un provvedimento normativo che avrebbe un fortissimo impatto a livello formativo e potrebbe davvero incidere a fondo per sconfiuggere quell'atteggiamento mentale definito ormai da tempo come "processo di delega", ossia quel meccanismo per cui i docenti curricolari tendono a spostare sui docenti di sostegno la "presa in carico" di alunni e studenti con disabilità. In questo contributo si ripercorreranno le tappe che hanno portato all'attuale figura del docente di sostegno, operando un raffronto con i risultati di alcune indagini internazionali, con l'obiettivo di mostrare l'importanza dell'attuazione di tale norma, che implementa un aspetto fondamentale del "profilo dell'insegnante inclusivo", così come definito nella letteratura scientifica.

Parole chiave: formazione iniziale, formazione in servizio, docente specializzato sul sostegno didattico; profilo dell'insegnante inclusivo; inclusione scolastica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ciambrone, R. (2024). New training paths for school inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 58-72. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-05>

Corresponding Author: Raffaele Ciambrone | raffaele.ciambrone@unipi.it

Received: 27/11/2024 | **Accepted:** 10/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-05



Introduzione

Vi sono due problematiche, che riguardano aspetti importanti della formazione dei docenti, di cui si discute da tempo, sia in ambito accademico – per le caratteristiche scientifiche attinenti al profilo dell’insegnante inclusivo – sia in ambito professionale – per i risvolti che necessariamente un eventuale cambiamento dei percorsi formativi comporterebbe in termini di impatto sulla carriera docente.

La prima concerne la durata del percorso formativo, la quale, oltre alla riflessione accennata, che impegna in particolar modo i pedagogisti speciali, riverbera in altri settori accademici nella misura in cui agisce quale elemento di cambiamento in un sistema ormai stabilizzato da più di quattordici anni. Se parliamo – come in effetti è – di apportare modifiche ad un corso di specializzazione ovvero ai percorsi di formazione iniziale dei futuri docenti, propedeutici all’ammissione a tale corso, inevitabilmente andiamo a toccare una serie di equilibri interni che riguardano la presenza di determinati insegnamenti e, con essi, i settori scientifici disciplinari di riferimento, con docenti e società scientifiche pronte a presidiare il mantenimento dello status quo. Ecco che i due ambiti sopra richiamati – quello accademico e quello scientifico – si intrecciano nella complessità delle reciproche interferenze. Oggettive ragioni scientifiche richiamanti la necessità di potenziare le competenze nella didattica inclusiva, dovrebbero tuttavia aprire la strada a soluzioni concordate.

La seconda questione, che attiene principalmente alla qualità dell’inclusione scolastica, riguarda l’annoso e stratificato problema del “processo di delega”, il quale pure può essere sviluppato in una serie di considerazioni che guardano a più aspetti, quello scientifico e quello professionale, ma quest’ultimo legato solo al mondo della scuola. Al riguardo non è secondaria per le implicazioni che ne conseguirebbero, l’idea che sta prendendo corpo in queste ore quale proposta legislativa¹ di separare le due carriere: quella dei docenti su “posto comune” e su “posto di sostegno”, con l’istituzione di un’apposita cattedra, ripartita nei quattro gradi scolastici.

Entrambe le considerazioni portano a svolgere una serie di approfondimenti che chiamano in causa anzitutto il profilo professionale dei futuri docenti (quale *terminus ad quem*), partendo dai presupposti scientifici che fondano e costruiscono tale profilo (*terminus a quo*). In altre parole: che durata dovrà avere e quale percorso di studi dovrà seguire un futuro docente che voglia costruire un profilo professionale di elevato livello?

Partiamo dall’esaminare il “profilo dell’insegnante inclusivo”, così come si trova nella letteratura scientifica internazionale.

1. Il profilo del docente inclusivo

La European Agency for Special Needs and Inclusive Education – agenzia sostenuta dalla Commissione Europea, che riunisce rappresentanti di 31 Paesi dell’area EU – ha pubblicato, nel 2012, il *Profilo del docente inclusivo*, quale esito di un ampio progetto che aveva coinvolto policy makers, professionisti, studenti, alunni e genitori, riuniti e consultati fra il 2010 e il 2011 in ben quattordici meeting e study visit.

Il *Profilo* individua quattro valori fondamentali per il lavoro dei docenti in ambienti scolastici inclusivi. Per ogni *valore* sono state individuate due macro-aree di competenze, ognuna delle quali articolata in atteggiamenti e opinioni, conoscenze, abilità specifiche

1 Depositata di recente al CNEL, che – secondo l’ordinamento costituzionale - ha iniziativa legislativa.



Valore fondamentale	Macro-area di competenza
Valorizzare la diversità degli studenti - la differenza degli studenti è considerata una risorsa e un bene per l'istruzione.	<ul style="list-style-type: none"> • Concetti di educazione inclusiva • Il punto di vista dell'insegnante sulle differenze di apprendimento
Sostenere tutti gli studenti - gli insegnanti coltivano grandi aspettative sul successo di tutti gli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo di tutti gli studenti • Adottare approcci didattici efficaci in classi eterogenee
Lavorare con gli altri - la collaborazione e il lavoro di squadra sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti.	<ul style="list-style-type: none"> • Saper lavorare con i genitori e le famiglie • Saper lavorare con più professionisti dell'educazione
Sviluppo e aggiornamento professionale personale - l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili della loro formazione continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Docenti come operatori riflessivi • La formazione iniziale dei docenti come base per l'apprendimento e lo sviluppo professionale continuo

Per quanto concerne lo sviluppo e l'aggiornamento professionale, le due macro-aree di competenze sono così articolate:

- a) L'insegnamento è un'attività di problem solving che richiede un'azione sistematica e progressiva di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione; riflettere sulla didattica e sulla vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola; il lavoro del docente deve essere *evidence-based*; va valorizzata l'importanza di sviluppare una metodologia didattica personalizzata.
- b) I docenti sono responsabili del proprio aggiornamento professionale; la formazione iniziale è il primo passo nell'ambito di una formazione professionale permanente; l'insegnamento è un'attività di apprendimento; essere aperti ad apprendere nuove abilità e a chiedere informazioni e supporto è un bene, non una debolezza; un insegnante non può essere un esperto di tutte le questioni relative all'integrazione scolastica e all'inclusione; le conoscenze di base sono importanti per chi comincia il proprio percorso professionale, ma l'apprendimento continuo è fondamentale; il cambiamento e lo sviluppo sono costanti e i docenti devono possedere le competenze adatte a gestire e a rispondere ai mutevoli bisogni degli alunni nel corso della loro carriera professionale.

La formazione è dunque un valore fondamentale nella costruzione di un profilo inclusivo: formazione iniziale e formazione in servizio, che accompagna per tutto il percorso il docente, inteso come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo e sul proprio operato.

Trova ampio accordo l'asserzione che la qualità dell'istruzione dipenda da quella degli insegnanti. A sua volta, tuttavia, è la formazione a incidere sulla qualità dell'insegnante. Alcuni studiosi, che hanno cercato di comprendere e misurare in termini percentuali l'impatto della variabile rappresentata dall'insegnante nei paesi sviluppati, ritengono che l'effetto complessivo del docente sul rendimento scolastico (detto anche l' "effetto principale") possa oscillare dal 10 al 15% circa, quale incremento dei livelli di successo di tutti gli studenti (Scheerens, 2016). La formazione è, dunque, un elemento sostanziale nel miglioramento dei sistemi educativi di istruzione e formazione.

In questo contributo ci concentreremo pertanto sulla Formazione iniziale, approfondendo due questioni, fondamentali e correlate per conseguire una professionalità docente di alto livello, in grado di supportare al meglio bambini e bambine, alunni e alunne, studenti e studentesse coinvolti in percorsi e contesti così complessi come quelli attuali: la durata dei percorsi, le conoscenze da apprendere e i percorsi professionalizzanti.

Lo faremo allargando lo sguardo al contesto europeo, così da svolgere un'analisi comparata di quanto accade in altri Paesi del nostro continente, ma anche con un excursus che ripercorra i principali passaggi che si sono susseguiti in Italia, la cui peculiarità deve necessariamente essere presa in considerazione nel campo dell'inclusione, essendo tuttora l'unico Paese europeo con un sistema pienamente inclusivo (Ebersold, Schmitt & Priestley, 2011).

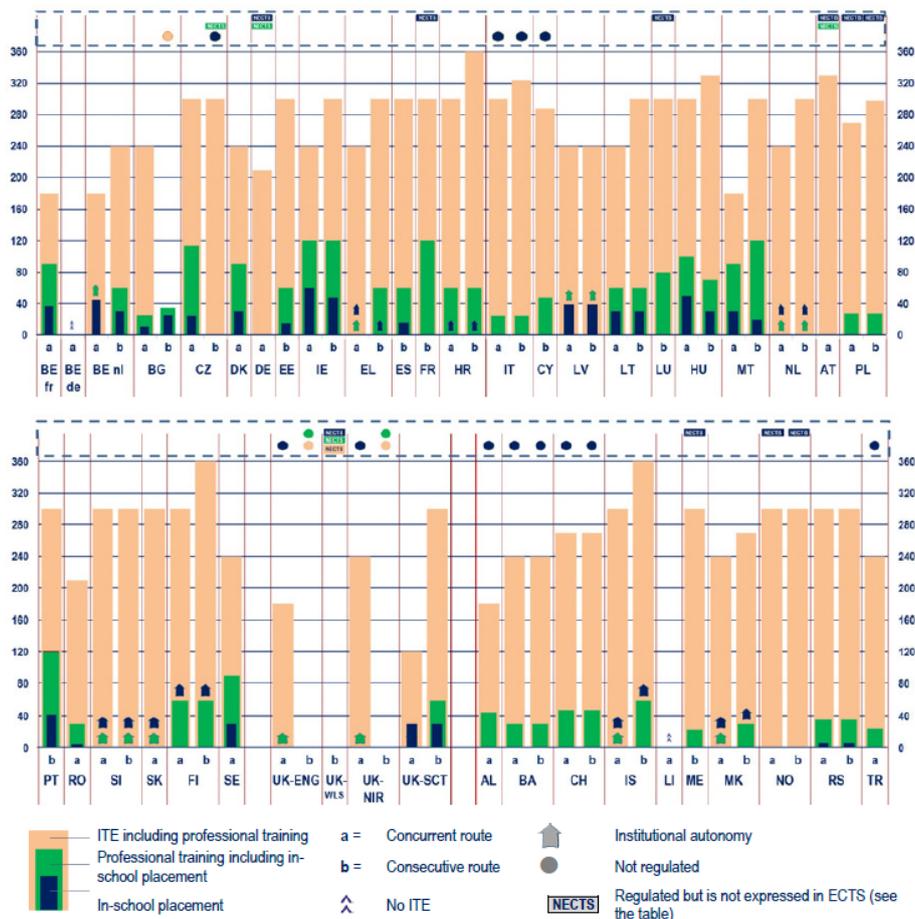


2. La formazione iniziale dei docenti in Europa

In alcuni documenti internazionali, quali il *Rapporto della Commissione europea/EACEA/Eurydice* del 2015 sulla professione docente e il *Review education policies – Education GPS -Teachers*, redatto dall'OCSE nel 2019, troviamo un quadro esaustivo ed analisi comparative sul percorso di studi e sulle competenze professionali che portano al conseguimento dell'abilitazione per la carriera docente in Europa. Vi compare una distinzione tra *pre-service* – ossia la fase di preparazione iniziale dei docenti – e *induction* – ossia quella di avvio e sviluppo in servizio – cui segue l'*in-service training* e il *Continuous Professional Development (CPD)*, inteso quale processo continuo di miglioramento delle capacità e delle competenze professionali del docente, che si attua attraverso una pluralità di interventi. Nelle indagini TALIS dell'OCSE, il CPD è definito quale “attività che sviluppa le capacità, le conoscenze, le competenze e altre caratteristiche di un individuo come insegnante” (cfr. OCSE, 2014).

I percorsi di formazione iniziale variano da Paese a Paese, oscillando tra i tre e i cinque anni. Si tratta di percorsi erogati dalle Università o da Istituti specializzati, che prevedono *contenuti disciplinari* e *attività professionalizzanti* e comprendono *attività di tirocinio e/o stage* nelle scuole. Queste ultime includono attività osservative (spesso accompagnate da un tutor) e sessioni che mirano a sviluppare una sempre maggior autonomia, in cui il candidato è direttamente responsabile delle attività di insegnamento in classe. In 15 Paesi europei i programmi di formazione iniziale si concludono con una laurea di primo livello; in 17, con una laurea di secondo livello (Cfr. Figura 1).

Figure 2.3: Minimum duration of ITE, professional training and in-school placement (in ECTS), in lower secondary education, 2019/20



Source: Eurydice.

Fig. 1 - *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. 2021, p. 69.



Con la “Dichiarazione della Sorbona” (1998), sottoscritta da Germania, Francia, Italia, Regno Unito, si è avviato un processo unitario nella configurazione degli studi universitari – teso soprattutto a far convergere organizzazione ed obiettivi, ma anche i profili e gli statuti professionali dei docenti – che ha due momenti importantissimi nelle conferenze di Bologna (1999) e Praga (2001).

La Dichiarazione di Lisbona del 2000 si era posta come obiettivo temporale di trovare punti di unione in questi processi entro il 2010, ponendo particolare enfasi sul fatto che «la formazione degli insegnanti e dei formatori [era da considerare] come uno degli obiettivi chiave per migliorare la qualità generale dei sistemi di istruzione e formazione nel UE».

Gli insegnanti sono considerati “reflective practitioner” (Schön, 1983), cioè “professionisti riflessivi”, ad indicare un aspetto peculiare della figura del docente che elabora individualmente strategia di miglioramento e innovazione. Tutti i documenti internazionali sostengono questo orientamento.

Con riguardo ai principali modelli adottati nell’ambito della formazione professionale, l’indagine EACEA/Eurydice del 2015 ne distingue principalmente due: il modello “simultaneo” e quello “consecutivo”. Nel primo caso, la *formazione professionale* viene erogata contemporaneamente al percorso di *formazione generale* che verte sulle discipline di studio; nel secondo, le *attività teoriche e pratiche*, che mirano a formare le *competenze professionali*, sono esercitate successivamente al periodo di formazione generale incentrato sui contenuti disciplinari.

La durata minima del percorso di formazione professionale corrisponde mediamente a 60 ECTS².

In circa la metà dei sistemi di istruzione europei - 20, per la precisione - coloro che hanno completato il percorso di formazione iniziale e di formazione professionale sono considerati docenti a pieno titolo, mentre in altri 23 sistemi di istruzione i candidati devono superare ulteriori passaggi per conseguire l’abilitazione all’insegnamento. In 6 Paesi – e tra questi, come è noto, l’Italia – devono anche superare un concorso; mentre, negli altri 17, la competenza professionale deve essere confermata attraverso un esame attitudinale o una certificazione di tipo professionale.

Esistono anche quadri di riferimento delle competenze degli insegnanti, una sorta di profilo professionale del docente. Ricordiamo, per il Regno Unito, il Teachers’ standards³ e, per l’Italia, l’articolo 27 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro⁴.

*

Proviamo ora a considerare i dati TALIS per avere una constatazione comparativa, a livello europeo, sulle competenze professionali dei nostri docenti, avvalendoci dei primi tre volumi di analisi (OECD, 2019 e 2020a e 2020b), del data set disponibile online⁵ e della *Nota Paese* 2019.

3. Le indagini TALIS

L’OCSE promuove l’indagine internazionale TALIS (Teaching and Learning International Survey), che si pone l’obiettivo di raccogliere informazioni utili sugli insegnanti e sul loro vissuto nella scuola, per sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull’insegnamento e sull’apprendimento. L’indagine è giunta

2 European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Nel sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti, 60 ects equivalgono ad un anno di studio o di lavoro.

3 <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>.

4 Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell’offerta formativa della scuola.

5 TALIS indicators (Annex C of TALIS 2018 Results): <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=97198#>.



al quarto ciclo di attuazione e si svolge contemporaneamente in più di 60 Paesi in tutto il mondo. In Italia è l'INVALSI che assicura la partecipazione dei docenti a tale indagine. L'ultima disponibile risale al periodo pre-Covid e data al 2018. Si sono svolte nella primavera 2024 le nuove prove che hanno coinvolto oltre 4.000 insegnanti di circa 200 scuole su tutto il territorio nazionale, ma i primi risultati saranno disponibili a fine 2025⁶.

Uno dei quesiti posti dall'indagine chiedeva come vengono formati gli insegnanti e i dirigenti scolastici e se la loro formazione sia coerente con le attività professionali o, in genere, quale sia l'impatto con le situazioni reali che essi si trovano ad affrontare nella quotidiana pratica didattica.

Risulta che, durante la formazione iniziale, al 64% degli insegnanti in Italia sono state fornite conoscenze inerenti la pedagogia e la pratica in classe – ma tale percentuale è inferiore alla media dei paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS, pari al 79%.

Figure I.1.5 Initial and continuous training

	Percentage of teachers for whom content, pedagogy and classroom practice in some or all subjects taught were included in their initial formal education or training	Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey
	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5
Alberta (Canada)	80	32	29	55	25	99	99
Australia*	82	31	30	28	37	99	100
Austria	87	w	w	77	11	99	100
Belgium	80	10	17	57	25	94	99
Flemish Comm. (Belgium)	86	17	24	52	40	97	100
Brazil	83	13	17	61	33	87	94
Bulgaria	90	14	29	62	18	96	100
CABA (Argentina)	82	21	34	76	6	92	99
Chile	84	14	12	66	7	87	99
Colombia	84	15	12	46	22	91	96
Croatia	84	58	48	45	13	98	100
Czech Republic	62	5	37	43	26	97	100
Denmark	88	26	11	63	15	92	98
England (UK)	86	23	38	23	37	97	99
Estonia	81	4	8	69	17	98	100
Finland	87	0	17	43	10	93	99
France	66	3	m	83	17	83	94
Georgia	81	5	3	85	15	94	99
Hungary	86	5	3	70	27	95	100
Iceland	65	25	16	66	18	96	98
Israel	79	11	31	59	47	96	99
Italy	64	13	34	75	5	93	100

Figura 2 – Initial and continuous training (pag. 33)

Inoltre, in Italia, il 25% degli insegnanti dichiara inoltre di aver partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola attuale, rispetto al 42% degli insegnanti dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS.

In particolare, la percentuale di Insegnanti che si sentono “ben preparati” o “molto ben preparati” per l’insegnamento in contesti di apprendimento eterogenei (mixed-ability setting) sono:

6 TALIS 2024 <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html#publications>



- Italia 37 %
- Inghilterra (UK) 69%
- Media OCSE 44%

Nella figura 1.13, sotto riportata, si notano percentuali di soddisfazione relativamente alla propria formazione professionale ben più alte in altri Paesi europei.

Figure I.1.3 Teaching students with diverse ability levels and needs

	Percentage of teachers teaching in classes with more than 10% of special needs students	Percentage of teachers for whom "teaching in a mixed-ability setting" has been included in their formal education or training	Percentage of teachers who felt "well prepared" or "very well prepared" for teaching in a mixed-ability setting	Percentage of teachers for whom "teaching students with special needs" was included in their recent professional development activities	Percentage of teachers reporting a high level of need for professional development in teaching students with special needs	Percentage of principals reporting a shortage of teachers with competence in teaching students with special needs
	Chapter 3	Chapter 4	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5	Chapter 3
Alberta (Canada)	32	77	44	47	11	14
Australia*	29	74	38	58	12	18
Austria	23	52	27	23	16	14
Belgium	52	66	37	35	18	56
<i>Flemish Comm. (Belgium)</i>	53	70	41	38	13	39
Brazil	11	73	71	40	58	60
Bulgaria	8	42	37	39	27	18
CABA (Argentina)	3	57	51	23	36	18
Chile	55	76	68	55	38	27
Colombia	9	70	54	42	55	68
Croatia	10	47	28	67	36	25
Czech Republic	24	34	18	53	15	30
Denmark	33	67	45	29	19	33
England (UK)	41	90	69	57	6	23
Estonia	14	51	24	57	26	47
Finland	26	73	35	30	12	15
France	40	49	25	30	34	70
Georgia	4	35	39	51	22	14
Hungary	21	71	76	45	22	35
Iceland	40	55	26	30	17	13
Israel	27	73	59	33	25	41
Italy	37	57	37	74	15	48

Figura 3 - Teaching students with diverse ability levels and needs (pag. 33)

La percentuale di insegnanti per i quali l'“insegnamento in un contesto eterogeneo” è stato previsto nella loro istruzione o formazione formale è la seguente:

- Italia 57%
- Italia (UK) 90%
- Francia 49%
- Media OCSE 62%

I risultati dell'indagine TALIS ci mostrano, quindi, che la preparazione ad affrontare sfide costituite dall'eterogeneità delle classi e dalla presenza di diverse fragilità deve essere certamente potenziata.



4. Perché cambiare? Dall'insegnante speciale al docente per il sostegno didattico

Un breve accenno alla storia più antica della professione docente è forse giusto farlo, per marcare l'evoluzione che la figura del docente specializzato ha avuto di pari passo con le vicende dell'inclusione scolastica in Italia. Ciò perché, a metà anni Settanta, la figura dell'insegnante specializzato sul sostegno didattico riprende profilo e funzioni che erano stati dell'*insegnante speciale*, cioè di quel docente che, ai primi del secolo scorso, si occupava dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali (Trisciuzzi, 2002; Zappaterra, 2003; Bocci, 2024).

I nuovi corsi, istituiti nel 1975, promuovevano infatti un sapere specialistico ma piuttosto unilaterale e carente sul piano delle problematiche educativo-sociali (Trisciuzzi, 1995, 341), e soprattutto didattiche. Ripercorriamo le tappe per legare poi le considerazioni di carattere storico e pedagogico, svolte in questo paragrafo, con le analisi comparative esaminate all'inizio di questo contributo.

Se guardiamo ai corsi istituiti ad inizi del Novecento da Maria Montessori e da Giuseppe Ferruccio Montesano, insieme a Clodomiro Bonfigli, osserviamo un impianto psicopedagogico ben orientato, non sofferente di quella predominanza che gli aspetti clinici avrebbero successivamente assunto nel progetto formativo.

Era stata proprio Maria Montessori – allorché, nell'aprile 1900, Clodomiro Bonfigli (Babini, 1996; Bocci, 2011) istituiva la prima Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma – a dimostrare che l'alunno con difficoltà o disturbi intellettivi «non è incapace di imparare, ma soltanto incapace di seguire i metodi normali» (Molinari e Alessio, 1899, 122-123) e che, pertanto, i corsi di formazione dovevano «mettere in grado i maestri elementari di conoscere le varie forme con cui si manifesta la deficienza psichica», ma anche «i metodi di educazione adatti nei singoli casi»⁷. Partendo da tali premesse, la Montessori lavorava su due piste importantissime: la prima era quella dei materiali didattici - di cui aveva studiato l'applicazione in Francia, sulle orme di Seguin e in vari istituti europei, basandone l'utilizzo sulla differenziazione in ragione dei bisogni individuali; la seconda era quella della sua Antropologia pedagogica (Cives, 2001, 125-126), ossia di una competenza costruita sull'osservazione sistematica e su una conoscenza dell'essere umano dal punto di vista educativo, da cui traggono origine l'utilizzo della "Carta biografica" – ideata da Giuseppe Sergi – dove venivano annotati i progressi realizzati dai bambini. Si trattava, quindi, di percorsi eminentemente pedagogici, nei quali veniva temperata e bilanciata la competenza didattica, con la conoscenza dell'essere umano.

L'evoluzione successiva, che vede appunto una nuova partenza negli anni Settanta, sembra dunque aver perso quella spinta originaria che invece ispirava i corsi della "Scuola Romana" di Montessori, Montesano e Bonfigli. Ripercorriamo con attenzione quel decennio, densissimo di avvenimenti che segnarono la storia.

Negli anni Sessanta si tengono ancora i "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico", che erano stati istituiti nel 1928⁸ e che si erano diffusi notevolmente, dopo esser stati modificati con la C.M. 315 del 1963. Qui i ragazzi con disabilità - definiti "anormali" - sono descritti come «quelli che presentano (per tare ereditarie o acquisite) difetti d'ordine intellettuale, affettivo, caratteriologico, capaci di scemare il loro potere di adattamento alla regolare vita associata» (E. Albino, 1959, 191). Una certa volontà di distinguere la competenza clinica da quella pedagogica, porta a precisare che «si tratta di difetti e non di malattie» e che «i difetti possono e debbono essere corretti; mentre le malattie vanno curate».

Tali corsi iniziano tuttavia ad essere abbandonati a seguito del nascere di prospettive nuove. Si passava, infatti, in quegli anni, dalla *Pedagogia emendativa* alla *Pedagogia Speciale*⁹.

Tale cambiamento paradigmatico si realizza attraverso numerosi passaggi che investono i piani di studio, le ricerche, i manuali.

7 Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale fra gl'insegnanti delle Scuole Normali (1901), IV, 1, p. 21.

8 Con il Regio Decreto n. 1297 del 1928.

9 «La pedagogia speciale è la scienza delle difficoltà psichiche, dei ritardi e delle turbe di ogni sorta nello sviluppo bio-psico-sociale del fanciullo e del giovane, considerandoli in prospettiva educativa e didattica» (R. Zavalloni, 1967, 26).



Per Aldo Agazzi (1964), tra le competenze fondamentali nell'insegnamento, vi è la capacità di aderenza al grado di sviluppo, ai processi di apprendimento e ai caratteri dell'educando da parte del docente. In tal senso, la pedagogia mantiene una sua autonomia da altre scienze, fondandosi sulla convinzione che l'Antropologia pedagogica – ossia lo studio del soggetto umano – sia un elemento peculiare della scienza pedagogica.

Verso la fine degli anni Sessanta, si diffondono i testi di Pedagogia Speciale di Roberto Zavalloni - *La Pedagogia Speciale e i suoi problemi* (1967) e *La Pedagogia Speciale e i suoi metodi* (1969) - nei quali compare una sensibilità nuova, che modifica anche la terminologia. Egli, infatti, scrive: «Se non avesse assunto un significato peggiorativo, si potrebbe usare il termine di *anormale* per indicare l'individuo che si discosta in qualche modo dalla norma, cioè dalla posizione media dei soggetti. A nostro avviso, un termine che esprime bene questo concetto e appare allo stesso tempo più accettabile, è quello di soggetto *atipico*» (R. Zavalloni, 1967, 17).

L'architrave che regge il nuovo quadro sistemico di conoscenze e di competenze poggia sull'assunto essenziale che la "presa in carico" dell'alunno con difficoltà richiede la conoscenza del soggetto umano¹⁰, prescindendo da preclusive distinzioni tra stadi di normalità e anormalità.

In questo riassetarsi della disciplina a livello epistemico, avviene - tra la metà e la fine degli anni Settanta - un ulteriore cambiamento di paradigma nella Pedagogia generale e nella Pedagogia speciale. Sono gli anni in cui Visalberghi prospetta le sue tesi sul passaggio da una Pedagogia ancora intrisa di Neoidealismo alle moderne Scienze dell'Educazione, dove però l'Antropologia pedagogica viene sostituita dalla Psicologia, dalla Psicologia animale e dall'Etologia (Ciambrone, 2024).

Sono anche gli anni delle grandi battaglie per l'integrazione scolastica: è del 1975 il grande dibattito sull'opportunità o meno di inserire anche i disabili più gravi nelle scuole, con la pubblicazione della Relazione Falcucci; e di due anni più tardi la legge 517 che abolisce le classi speciali. Il libro di Visalberghi esce l'anno successivo.

In tale temperie, nel 1975 si attivarono i corsi biennali "monovalenti", incentrati cioè sullo studio di una singola disabilità, distinti per differenti tipologie di minorazioni: sordi, ciechi e psicofisici. Nell'ambito del percorso dedicato alle disabilità visive, ad esempio, si studiavano per due anni i metodi didattici e di comunicazione per insegnare ad alunni ciechi; si apprendeva il Braille e si approfondiva la tifologia (ciò che oggi non è evidentemente più possibile, avendo a disposizione solo trenta ore di corso da dedicarvi).

Il 3 giugno 1977 vennero adottati con Decreto Ministeriale i *Programmi dei corsi biennali teorico-pratici di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo di cui al D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970*, che abrogano definitivamente i precedenti "Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico".

Lo spostamento del baricentro – osservato da Trisciuzzi – su un asse clinico più che didattico, si accompagnava pertanto ad una fase di profonda trasformazione della Pedagogia stessa, a partire dai lavori del Mialaret in Francia (1976) e di Visalberghi in Italia con il suo *Pedagogia e Scienze dell'Educazione* (1978). È un vero e proprio snodo della Pedagogia del Novecento che vede contrapposte due visioni molto diverse: da un lato, vi è chi – come Visalberghi – tende a delegare ampi ambiti di ricerca ad altre discipline (Psicologia, Antropologia, Sociologia) e chi – sulla scia di Debesse - pensa alla creazione di una "Pedagogia clinica"¹¹ (corrente di cui Trisciuzzi diventa un caposcuola).

È chiaro che almeno un distillato di tali grandi dibattiti, che si svolsero nel mondo della pedagogia, sia trapassato sul piano culturale sotteso all'organizzazione dei corsi, determinando un movimento verso una maggior complessità dei percorsi, teso a suscitare maggiore riflessività nei docenti.

10 Cfr., anche, R. Zavalloni. 1961. *Conoscere per educare. Guida alla conoscenza dell'alunno*.

11 È Maurice Debesse, nel 1964, a dare avvio all'indirizzo della *Pedagogia clinica*, con il suo lavoro *La pédagogie curative*. In *Bulletin de psychologie* Année 1964 17-233 pp. 1164-1177. I punti di riferimento, in Italia, per tale indirizzo di studi e di ricerca sono Leonardo Trisciuzzi e Piero Crispiani. A Firenze è tuttora attivo un corso di laurea Magistrale e sono anche attivati diversi Master universitari, oltre che un'associazione professionale (ANPEC). Cfr. Piero Crispiani (2002). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Bergamo: Ed. Junior. Leonardo Trisciuzzi (2006). *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*. Bari: Laterza.



Il nuovo percorso di studi diviene dunque biennale – a differenza dei Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico che avevano durata semestrale – e prevedeva, per ciascun anno, 300 ore di lezioni teoriche e 350 di attività formative, nelle quali erano comprese 200 ore di tirocinio. Si trattava di 1300 ore di impegno didattico, tra lezioni teoriche, esercitazioni e tirocini.

Nel decreto che approva i nuovi programmi viene affermato il «carattere polivalente della specializzazione del docente e visione unitaria dell'alunno pur nella differenziazione delle difficoltà».

Il primo anno di corso era articolato in sette moduli. Di questi, quattro erano destinati allo studio di aspetti clinici (Fondamenti biologici, Sviluppo umano e correlazioni dinamiche, Elementi di Fisiopatologia, Elementi di psicopatologia dell'età evolutiva), dove si andava dalla genetica allo studio del sistema nervoso, delle funzioni motorie, sensoriali e del linguaggio; tre erano invece i moduli dedicati all'ambito pedagogico, seppure poi venivano distribuiti tra l'Antropologia culturale, la Sociologia dell'educazione, la Filosofia dell'Educazione, la Psicopedagogia e la "Didattica degli apprendimenti".

Il secondo anno prevedeva quattro moduli (Strutture e dinamiche patologiche, Criteri di intervento terapeutico, Metodologia e didattica dell'intervento educativo e rieducativo - con esercizi per lo sviluppo psicomotorio e sensoperceptivo; per l'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio, etc.; Aspetti legislativi dei servizi sociali e deontologia professionale). Prevalevano, perciò, le conoscenze cliniche, con la novità costituita dallo studio della Legislazione scolastica, che da lì in avanti accompagnerà sempre i percorsi di specializzazione per il sostegno didattico.

Nel 1982 – anche a seguito della Legge 517/77 che aboliva gli Istituti speciali, ai quali comunque preparavano i corsi "monovalenti" – i curricoli furono nuovamente cambiati. Pur mantenendo la biennialità, ed un impianto di 1300 ore di svolgimento complessivo, i corsi divennero "polivalenti", cioè non più distinti per differenti tipologie di minorazioni (ciechi, sordi, psicofisici), ma miranti a fornire una preparazione iniziale sulla didattica dell'integrazione generalizzata.

L'aspetto certamente interessante è che furono incrementati gli insegnamenti a carattere pedagogico-didattico rispetto a quelli tecnico-sanitari.

Gli ambiti nei quali veniva articolato il corso erano soltanto tre: "Aree disciplinari", volte a fornire una base di conoscenza pedagogica e psicologica su cui innestare gli interventi educativo-didattici; "Dimensione operativa", nella quale si promuoveva un "agire pratico in situazione" (metodologia osservativa, programmazione curricolare, analisi delle dinamiche relazionali, valutazione funzionale, integrazione organizzativa, strategie legate alle tecnologie e ai sussidi); "Didattica curricolare", nella quale si apprendeva a tradurre la *didattica generale* in *didattica speciale*, con l'obiettivo della "presa in carico" dei diversi soggetti e delle correlate disabilità.

Nasceva pure la distinzione – tutt'oggi vigente – tra le attività di tirocinio diretto 'guidato' (150 ore), da svolgersi nelle scuole, e le attività di tirocinio indiretto e 'guidato' (100 ore), consistenti in esercitazioni pratiche (DM del 14 giugno 1988).

Si verificò allora anche un importante cambiamento relativo alla gestione dei corsi: mentre prima venivano tenuti da enti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione, dopo l'emanazione della Legge 104 del 1992, l'erogazione dei corsi fu affidata alle università¹².

*

Nel 1995 i programmi dei corsi biennali vennero nuovamente riformati¹³. Tra i motivi determinanti la Sentenza della Corte Costituzionale del 1987, che apriva le porte dell'integrazione agli studenti delle scuole superiori, ma anche il varo della Legge 104/92, la stagione dell'autonomia scolastica che aveva già posto le basi di un percorso innovatore e, non da ultimo, la necessità di dedicare sempre più attenzione alle disabilità intellettive, visto il crescente e costante aumento di studenti in tal senso.

12 Le Università, tuttavia, non erano pronte ad organizzare i corsi di specializzazione; pertanto, vi fu un periodo di transizione in cui continuarono ad essere gestiti da enti statali accreditati e ad istituti specializzati convenzionati.

13 Con il DM 226 del 27 giugno 1995.



Si comprese, allora, che non era sufficiente formare insegnanti specializzati «evidenziandosi invece inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica»¹⁴. Così che tutti i docenti erano chiamati ad «individuare gli *specifici bisogni personali* dei soggetti in difficoltà, sia in riferimento alla minorazione che li ha colpiti che in ordine alle modalità del vissuto individuale degli impedimenti conseguenti». Veniva sempre più in evidenza quel fenomeno che abbiamo definito “processo di delega”, che già nel 1985 era stato oggetto di un intervento da parte del Ministero, il quale, con la Circolare 3 settembre 1985, n. 250, ammoniva le scuole che «La responsabilità dell’integrazione dell’alunno in situazione di handicap e dell’azione educativa svolta nei suoi confronti è, al *medesimo titolo*, dell’insegnante di sostegno, dell’insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme».

Fu previsto, allora, un sistema di formazione in servizio esteso anche ai docenti curricolari. Si trattava di formazione volontaria, tuttavia la frequenza dei corsi era legata ai “gradoni stipendiali”, tanto che non si poteva ottenere un aumento salariale legato allo scatto di anzianità senza aver certificato un certo numero di ore di formazione.

Quanto ai contenuti ed all’approccio metodologico, si registrava, nei nuovi corsi per il sostegno didattico, una lieve diminuzione dell’orario complessivo, che passava a 1.150 ore, con l’obiettivo di garantire l’acquisizione di «competenze relazionali, disciplinari e soprattutto metodologiche, nonché di conoscenze generali relative alle situazioni di handicap», avendo cura di «far emergere con chiarezza il legame tra contenuti e metodo, da cui, pertanto, possa conseguire una perfetta saldatura tra esigenze culturali e capacità operative, tra contenuti teorici ed aspetti applicativi»¹⁵.

Il Ministro Lombardi, che aveva firmato i nuovi programmi dei corsi, dedicava particolare attenzione all’organizzazione generale, prevedendo un “Gruppo di conduzione” tra tutti i titolari degli insegnamenti - una sorta di “Collegio dei docenti” - che avrebbe dovuto curare il syllabo, onde evitare ripetizioni o carenze nel programma di studio. Infine, non potevano partecipare a ciascun corso più di 40 iscritti, al fine di assicurare un’elevata qualità della didattica (aspetto, questo, che in qualche caso oggi pare dimenticato).

I percorsi disciplinari erano raggruppati in cinque aree, ciascuna delle quali comprendeva le seguenti discipline:

- a) *Il quadro*: pedagogia, sociologia e legislazione scolastica (250 ore);
- b) *Il soggetto*: psicologia e biologia (200 ore);
- c) *Il metodo*: i problemi di metodologia (120 ore);
- d) *I linguaggi*: lingua, logica, matematica e comunicazione non verbale (280 ore);
- e) *La professionalità*: rielaborazione dell’esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali (300 ore).

Quest’ultima area sostituiva quelle che erano le attività di tirocinio diretto e indiretto.

*

Passò appena un anno quando, con un intervento in Legge Finanziaria, la durata dei corsi biennali fu dimezzata. La circostanza che portò alla presentazione di un emendamento, poi approvato, era legata all’aumento delle certificazioni di disabilità, che si era verificato a quel tempo, con conseguente e urgente necessità di coprire le vacanze di organico. Si pensò di utilizzare il personale in esubero, ma occorreva formarlo nel più breve tempo possibile. Si tratta – a pensarci bene – di una situazione molto simile a quella verificatasi nella primavera del 2024, che ha posto le premesse per il varo, in tutta fretta, del de-

¹⁴ *Ivi*.

¹⁵ Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n. 226, recante “Nuovi programmi dei corsi di specializzazione ex D.P.R. 970/75”.



creto-legge 71/2024, con il quale si è disposta la compressione del percorso di specializzazione in soli 30CFU, sostenendo, appunto, l'esigenza di coprire i posti di sostegno i quali, nel frattempo, avevano avuto un brusco aumento, a fronte di un sistema universitario (si disse) non in grado di specializzare tutti i docenti occorrenti.

Fu disposta pertanto l'istituzione di corsi intensivi per il personale in esubero della durata di 450 ore¹⁶.

Allora, come adesso, l'intervento sollevò molte proteste: delle associazioni, che vedevano un dequalificarsi dei percorsi formativi, addirittura dimezzati, e dei docenti, che avevano seguito i corsi ordinari, i quali reclamavano per la disparità di trattamento, avendo seguito un corso biennale.

Ma i corsi furono così istituiti e, per quattro anni, continuarono ad essere erogati in quella forma. Alcuni insegnamenti, per mancanza di tempo, non erano neppure attivati nel "programma dimezzato", come ad esempio quelli destinati alle disabilità sensoriali. I destinatari degli interventi formativi venivano allora invitati a seguire generiche attività di aggiornamento e approfondimento personale¹⁷ per rimediare a tali carenze.

Il corso aveva ormai assunto una durata annuale e tale "standard" si estese anche ad altri percorsi. Si offrì, cioè, l'opportunità di specializzarsi in un periodo breve anche ai nuovi laureandi in Scienze della Formazione, i quali – a partire dall'anno accademico 2001/2002 – potevano conseguire il titolo con un semestre aggiuntivo strutturato in 400 ore di corso.

A quel tempo, l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole superiori si conseguiva presso le SSIS. Pertanto, per i futuri docenti di scuole secondarie, sia di primo che di secondo grado, furono aggiunte 400 ore ai percorsi già esistenti; mentre, per coloro che si erano già abilitati, si prevede un percorso della durata di 800 ore, sempre presso le SSIS¹⁸.

La durata annuale si stabilizzò con il DM 249/2010, che ha istituito il corso di specializzazione *post lauream*, nella forma tuttora vigente, di durata annuale (60CFU).

Negli ultimi anni, le sedute dell'Osservatorio nazionale per l'inclusione scolastica hanno registrato reiterate richieste, da parte dei rappresentanti delle Associazioni, per ripristinare un percorso di formazione di durata almeno biennale. L'esito di tali richieste si è condensato e ha preso forma nel decreto legislativo 66/2017 (c.d. "decreto sull'inclusione") che finalmente aggiunge 60CFU di pedagogia e didattica inclusive al percorso di formazione iniziale, non al corso di specializzazione.

5. La durata del percorso di studi e le nuove norme che regolano la formazione iniziale dei docenti di sostegno nell'infanzia e nella primaria

L'articolo 12 del Decreto legislativo 13 maggio 2017, n. 66, prevede, al comma 5, che:

Con decreto del Ministro dell'università e della ricerca, adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, di concerto con il Ministro dell'istruzione, sono definiti, a decorrere dall'anno accademico 2025/2026, i piani di studio e le modalità attuative e organizzative del corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica, nonché i criteri per il riconoscimento, ai sensi e per gli effetti del comma 3, dei crediti for-

16 Legge 23 dicembre 1996, n. 662 (Finanziaria 1997): «Per il personale in esubero, rispetto alle dotazioni organiche provinciali, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato, oltre ai corsi di riconversione professionale previsti dall'art. 473 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, saranno istituiti anche corsi intensivi di durata non superiori all'anno finalizzati al conseguimento del titolo di specializzazione prescritto per l'attività di sostegno». I corsi intensivi furono regolamentati con il DM 16 giugno 1997.

17 Art. 4, DM 27 giugno 1997: «I docenti che abbiano acquisito la professionalità...dovranno seguire apposite iniziative di aggiornamento e approfondimento sulla integrazione degli alunni in particolari situazioni di handicap sensoriale...condizione prioritaria per la prestazione di servizio su posti di sostegno per alunni con handicap sensoriale».

18 Art. 3, DM 26 maggio 1998.



mativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione e gli ulteriori requisiti necessari per l'accesso al medesimo corso di specializzazione.

Tale norma ha avuto, sinora, un percorso travagliato in quanto, il decreto-legge 27 settembre 2021, n. 130, all'art. 4, ne ha differito l'attuazione, inizialmente prevista già per l'a.a. 2019/20, all'anno accademico 2025/26. Tuttavia, ad oggi, nonostante l'imminenza dei termini previsti per legge, non si ha notizia che siano stati avviati lavori preparatori all'elaborazione dello schema di decreto.

In ogni caso, tale previsione legislativa costituisce un elemento di valore nella riforma del sistema di formazione iniziale dei docenti di sostegno, con il ripristino di un percorso di ampia durata, e soprattutto volto a rafforzare le competenze dei docenti 'curricolari'. Va ricordato che già da tempo, in Italia, alcuni studiosi auspicano il superamento dell'insegnante di sostegno, attraverso la disseminazione di più elevate competenze in didattiche inclusive tra tutti gli insegnanti (lanes, 2015).

Come abbiamo visto, nel breve excursus tracciato poc'anzi, i corsi di specializzazione per il sostegno si attivarono negli anni Ottanta con percorsi formativi di durata biennale, a carattere monovalente, cioè specializzanti in singole tipologie di disabilità, ma, nel 1996, i corsi divennero "polivalenti", cioè specializzavano su tutte le tipologie di disabilità, mantenendo durata biennale. Infine, con la Legge Finanziaria del 1997 i corsi – sempre a carattere polivalente – diventano di durata annuale, per poi stabilizzarsi in tale durata con il DM 249 del 2010.

La riforma operata con il D.Lgs 66/2017, con l'aggiunta di 60 CFU, porta l'intero percorso formativo a 151 CFU¹⁹, pari a 5 semestri accademici: due anni e mezzo di studio sulle tematiche dell'inclusione, superando così la durata dei percorsi formativi precedenti.

La prima difficoltà nell'attuazione delle disposizioni di legge si è presentata nel dover interpretare il testo dell'art. 12, comma 3 del D.Lgs 66, laddove prescrive, per i candidati al corso di specializzazione, il conseguimento di 60 CFU, *ulteriori* rispetto a quelli già previsti nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

La collocazione dei 60 CFU all'interno o all'esterno del percorso di laurea quinquennale in SFP ha posto una serie di problematiche: nel primo caso, occorre sostituire o rendere opzionali alcuni insegnamenti per "fare spazio" ai nuovi CFU previsti nel percorso; nel secondo caso si prefigurava un percorso di studi di durata settennale, certamente troppo lungo per i candidati al titolo di specializzazione per il sostegno didattico.

Una interpretazione logico-sistematica, oltre che letterale, ha fatto propendere l'Amministrazione incaricata di attuare la norma di legge per la tesi che i 60 CFU siano da collocare all'interno del percorso quinquennale, pur lasciando aperta la possibilità di altre soluzioni.

Si era quindi studiata un'ipotesi che modificasse il meno possibile l'articolazione attuale dei percorsi accademici, anche per rispetto a quanto indicato dal Coordinamento Nazionale dei Presidenti/Coordinatori dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM85bis) e dalla Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione (CUNFS)²⁰.

19 31CFU sono già presenti nel curriculum del CdS di Scienze della Formazione Primaria, che diventerebbero 91 con l'aggiunta degli ulteriori 60CFU, cui devono aggiungersi i 60 CFU del Corso di specializzazione.

20 Nell'ambito del dibattito e del confronto su questa *novità*, l'idea era di lasciare di fatto inalterata la struttura dei corsi di laurea per i candidati che non intendano conseguire i 60 CFU previsti quale requisito per accedere ai corsi di specializzazione. All'interno degli insegnamenti caratterizzanti - di cui alla Tabella 1 del DM 249/2010 (costituenti 135 CFU dei complessivi 300 CFU dell'intero percorso quinquennale) - erano stati individuati 34CFU che potrebbe divenire *opzionali*. Altri 26 venivano ricavati operando minimi cambiamenti nell'assetto attuale. Infatti, 8 CFU sono già opzionali nel piano di studi attualmente vigente; a questi si potrebbero aggiungere 12 CFU nell'ambito delle attività di tirocinio dedicati ad esperienze di inclusione (di cui 6 obbligatori per tutti), 3 di Laboratorio per le tecnologie didattiche per l'inclusione e 3 CFU (dei 9 complessivamente previsti) quale premialità per le tesi su tematiche relative alle didattiche inclusive. Con i 34 CFU resi opzionali e i 26 ricavati dagli attuali piani di studio, sarebbero individuati i 60 CFU che potrebbero essere scelti dagli aspiranti al corso di specializzazione. Tale ipotesi aveva ricevuto anche l'apprezzamento e la piena condivisione da parte delle Associazioni delle persone con disabilità (in particolare FISH e FAND). L'opzionalità, e non l'abolizione, degli insegnamenti ora esistenti dovrebbe anche prevenire eventuali resistenze da parte dei titolari degli insegnamenti attualmente attivati. Va rammentato che con



Il differimento al 2025 dell'attuazione della norma lascia ancora margini di ripensamento, si spera solo nelle modalità attuative e non nella sostanza del provvedimento, che porrebbe l'Italia all'avanguardia nelle politiche di formazione per l'inclusione scolastica.

6. Il futuro della formazione

L'*excursus* storico dovrebbe esaustivamente dar conto della drastica riduzione della durata dei corsi. L'inclusione si è fatta più complessa, non si è certo semplificata. Basti pensare alla maggior accuratezza dell'iter diagnostico e al parallelo aumento delle certificazioni; alla presenza di alunni con background migratorio, pari al 13% circa dell'intera popolazione scolastica, di cui oltre 43.000 con disabilità, dove al *disturbo*, alla *sindrome*, al *deficit* si aggiunge spesso anche l'ostacolo della scarsa conoscenza (o totale non conoscenza) della lingua italiana; alla concentrazione di diverse tipologie di bisogni educativi speciali nelle classi, con percentuali medie di oltre il 15%, che – in termini reali – equivale ad avere almeno tre o quattro alunni con diverse fragilità in ogni classe.

Secondo le associazioni delle persone con disabilità, rappresentate nell'Osservatorio nazionale sull'inclusione scolastica, i percorsi di formazione iniziale devono essere rafforzati per dotare i futuri docenti delle competenze necessarie a gestire la complessità del processo di inclusione scolastica.

Anche in ambito scientifico si avverte urgente il bisogno di un'azione di sistema mirante a potenziare il livello generale delle competenze, puntando sulla formazione iniziale e su quella in servizio.

La decisione di consolidare le competenze sull'inclusione scolastica, aggiungendo 60CFU nei percorsi di formazione iniziale, pare pertanto opportuna e necessaria. Ed è ancor più opportuna, utile e necessaria, laddove non li aggiunge al corso di specializzazione – che ormai ha acquisito una sua fisionomia ed un'organizzazione interna ben consolidata – ma implementa il percorso di formazione iniziale di tutti i futuri docenti (anche se per ora si volge soltanto a quelli dell'Infanzia e della Primaria).

Nei raffronti operati sui documenti internazionali mostrati nella prima parte di questo contributo, si è anche accennato alla preparazione dei docenti sulle tematiche dell'inclusione. Abbiamo visto che l'Italia marca un gap rispetto ad altri Paesi. La previsione normativa colmerebbe ampiamente le distanze ed anzi ci farebbe guadagnare molte posizioni nella prospettiva di un miglioramento costante della qualità dell'inclusione scolastica.

Purtroppo, il decreto legislativo 66/2017, a distanza di oltre sei anni dalla sua entrata in vigore, non ha ancora trovato attuazione quanto a questo tema. C'è stato un tentativo di introdurre la formazione (obbligatoria) in servizio per tutti i docenti sui temi dell'inclusione, ma la norma ha avuto durata annuale.

Per quanto si registri una sostanziale convergenza sulla necessità di un percorso "potenziato" per tutti i docenti sull'inclusione scolastica, il provvedimento attuativo non vede la luce, anzi ne è stata rinviata l'attuazione all'anno accademico 2025/26.

L'auspicio è che la direzione impressa alle norme, che – come si è provato a dimostrare – fa sintesi ed accoglie gli orientamenti culturali e scientifici maturati in ambito comunitario ormai da un ventennio, possa trovare presto attuazione.

il DM 249/2010 si è passati da un percorso di durata quadriennale ad uno di durata quinquennale, con l'aggiunta di circa 40 CFU nell'area della matematica, della chimica, della fisica, della biologia, cioè su insegnamenti caratterizzanti i gradi di istruzione superiore (si è infatti parlato di *secondarizzazione* della scuola primaria), non di rado affidati a docenti con poca dimestichezza sulle *didattiche* delle discipline (e delle didattiche in genere). Era parso dunque opportuno operare un ridimensionamento del numero di CFU obbligatori in tali aree e si era anche pensato alla situazione di coloro che sono già in possesso di laurea, i quali non potrebbero conseguire i 60 CFU previsti nell'ambito del percorso di studi quinquennale. Si era dunque ipotizzato di istituire, presso le università autorizzate, un "corso integrativo per le attività di sostegno didattico" ove sarebbe possibile conseguire i CFU necessari per l'accesso al corso di specializzazione. Il "Corso integrativo" potrebbe altresì diventare un punto di riferimento per la formazione permanente in servizio dei docenti curricolari e di sostegno in servizio, mediante apposite convenzioni tra MIM/UU.SS.RR e Università, tramite CNUSF.



Riferimenti bibliografici

- Albino, E. (1959). *Pedagogia Emendativa*. In *Fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico*, a cura di Annibale Puca, Ettore Albino, Vincenzo Masi, e Gerardo Majella. Napoli: Tipografia Europa.
- Babini, V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2024). Il ruolo dell'insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo, C. Giaconi (eds.), *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Bostock, J. (2019). Exploring in-service trainee teacher expertise and practice: Developing pedagogical content knowledge. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Ciambrone, R. (2024). *Pedagogia, Psicologia, Scienze dell'Educazione. Intrecci culturali, storici e scientifici*. Nuova Secondaria – n. 4, dicembre 2024 - anno XLII - ISSN 1828-4582, pp. 119-129.
- Ciambrone, R. (2024). Sullo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale. In Muscarà M., Romano A., Giaconi C. (eds.), *Abitare l'inclusione tra logoi ed ergon: contesti, storie, persone*. Pisa: ETS.
- Cisotto, L., & Moro, F. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Curricoli e buone pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori pedagoga complessa*. Pisa: ETS.
- Commissione della Comunità Europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Congresso del Parlamento europeo. Bruxelles, 3 agosto 2007.
- Commissione europea SEC (2010). *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*. 538 final. Su :http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2015). *La professione docente in Europa: Pratiche, percezioni e politiche. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [pdf] Su: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-it>
- EASIE (2012). *Teacher Education for Inclusion*, Odense, EASIE: <https://www.european-agency.org/projects/te4i>.
- Ebersold, S., Schmitt, M. & Priestley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in europe: Trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources, http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/aned_2010_task_5_education_final_report_-_final_2_0.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- IIEP – Unesco (2015). *Le recrutement et la formation des enseignants: questions et options*. Paris.
- lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Molineri, G.C., & Alessio, G.C. (eds.) (1898). *Atti del Primo Congresso pedagogico nazionale italiano*, Torino, 8-15 settembre 1898. Torino: Stabilimento Tipografico F. Camandona.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing: Paris.
- Perry, E., Booth, J., Owen, D., & Bower, K., (2019). *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*. Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer Verlag, it. a cura di Invalsi, 2019.
- Salatin, A. (2021). *La Formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Mestre: ISRE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Trad. it. Dedalo, Bari 1993).
- Trisciuzzi, L. (1995). *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*. In *Il secolo della scuola. [L'educazione nel Novecento]*, a cura di Benedetto Vertecchi [pp. 307-52]. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: A. Mondadori.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zavalloni, R. (1967). *La pedagogia speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1969). *La pedagogia speciale e i suoi metodi*. Brescia: La Scuola.