

La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva

di Anna Maria Favorini

Abstract

Quello attuale è un periodo storico in cui il ruolo professionale dell'insegnante si colloca sempre più al centro del dibattito politico e scientifico in ragione della rilevante funzione rivestita a livello sociale e culturale per la crescita e la formazione dei futuri cittadini.

Di fatto questo saggio, circoscrivendola agli ultimi cinque anni, intende offrire una panoramica generale sulla formazione degli insegnanti, presentando i corsi e i master e i relativi contenuti attivati nelle università italiane e rivolti ai docenti per il consolidamento e l'aggiornamento delle proprie conoscenze e competenze alle luce delle vigenti normative e dei nuovi bisogni educativi provenienti da una società in continua evoluzione.

Particolare attenzione è rivolta alle figure di sostegno, agli insegnanti quotidianamente impegnati ad interagire con la disabilità e che più di altri devono tenersi aggiornati nel proprio ambito di intervento educativo e didattico. Si delinea, quindi, una realtà della formazione dei docenti volta a creare una scuola che sia sempre più inclusiva e accessibile a tutti.

Parole chiave:

formazione docenti, insegnanti di sostegno, inclusione scolastica, normativa

The role of teacher – in the historical period we are facing – is increasingly growing in political and scientific debates as this profession, as always, plays an important function from a social and cultural point of view for its connection to the development and the education of future citizens.

Purpose of this essay is to provide a broad overview of what the training of teachers has been in the last five years including courses and masters, and their contents, that have taken place in Italian universities and that have been addressed to teachers who aim to update their knowledge and their skills in light of the current laws and based on the new educational needs of a constantly changing society.

Special focus is given to the role teachers for special needs who on a daily basis interact with disability, and that more than others require to be constantly updated in educational intervention and educational teaching. It's therefore clear that teachers' training has to aim to create a school that is as more inclusive and accessible to all as possible.

Key words:

teacher training, support teachers, inclusion school, normations

La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva

1. Introduzione

Il XXI secolo può essere definito il secolo della formazione degli insegnanti. Dopo molti anni di dibattito, sul finire del Novecento, ma con una ricaduta sul nuovo secolo, si è concretizzata l'idea che non potessero esserci insegnanti non formati con percorsi specifici e, soprattutto, senza la guida delle università, luoghi deputati alla ricerca scientifica e alla didattica come pratica formativa.

In queste pagine, si pone l'attenzione alla formazione degli insegnanti alla luce della legislazione degli ultimi cinque anni, in particolare del D. M. I. U. R., 249 del 10 settembre 2010, che ne ha rivisto e integrato il curriculum con l'istituzione del Corso di Laurea Magistrale quinquennale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, che abroga e sostituisce la normativa precedente relativa all'Ordinamento quadriennale, traghettato dall'inizio degli Anni '90 fino al 2010 attraverso le varie riforme degli Ordinamenti universitari.

Si vuole anche far presente come l'iter dei futuri docenti sia caratterizzato da uno specifico percorso, volto a preparare figure specializzate da inserire in contesti scolastici. In modo particolare, si considera il profilo per la specializzazione degli insegnanti di sostegno da conseguire nelle università, unitamente all'istituzione di Corsi/Master di perfezionamento e aggiornamento professionale in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento" e in specifiche disabilità.

Di seguito, quindi, si delinea la realtà della formazione degli insegnanti volta a creare una scuola che sia sempre più inclusiva e accessibile a tutti.

2. Riferimenti normativi

La legge 341/90 ha esteso la formazione universitaria anche ai docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Il prolungamento dei tempi di formazione sottintende una scelta ponderata, una volontà di voler "fare l'insegnante" e – con un percorso formativo ampio e approfondito, sostenuto e messo alla prova mediante attività di tirocinio – di volerlo fare bene¹.

Il Decreto Ministeriale n. 249/2010 declina tale formazione in competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, di lingua inglese, digitali, nonché in competenze necessarie allo

1 Cfr. Favorini A.M. (2015). La formazione degli insegnanti fra tradizione e innovazione. *Pedagogika*, 1, p. 43.

sviluppo e al sostegno dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questo senso, all'insegnante sono richieste conoscenze dei contenuti, dei nuclei fondanti e dei metodi che compongono lo statuto di ciascuna disciplina e una capacità comunicativa e di traduzione didattica degli stessi saperi disciplinari. Si richiedono, inoltre, saperi riguardanti modalità e stili di apprendimento; competenze necessarie per cogliere i bisogni degli alunni e le domande formative sottese anche in relazione al contesto culturale e sociale di riferimento; competenze in merito alle diverse metodologie di valutazione e di insegnamento; nonché capacità decisionali, progettuali e di gestione delle dinamiche relazionali.

Tra gli obiettivi della formazione iniziale, indicati all'art.2 del citato decreto, è da sottolineare l'importanza per "l'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni e integrazioni" (art. 2 comma c). Ai fini di una buona integrazione, infatti, non si può prescindere da una formazione mirata, che coinvolga tutti i soggetti che interagiscono con l'alunno con disabilità. L'integrazione scolastica non può, infatti, essere affidata totalmente all'insegnante di sostegno, ma necessita di essere progettata e condivisa con gli insegnanti curricolari.

L'attenzione rivolta a tutti gli insegnanti perché acquisiscano competenze specifiche relative all'integrazione è quanto mai opportuna ed è ribadita nelle leggi e in diversi atti ministeriali, in continuità con quanto è stato da sempre sostenuto².

Nelle "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", ad esempio, si riafferma la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti e, dunque, la necessità che essi padroneggino una "competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con gli alunni con disabilità" (MIUR, 2009, p. 17).

La Legge 15 luglio 2011, n. 111, asserisce che la scuola deve provvedere ad assicurare la necessaria azione didattica e di integrazione per i singoli alunni disabili, usufruendo sia dei docenti di sostegno sia dei docenti di curricolari; ugualmente la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sottolinea con forza la necessità di potenziare la cultura dell'inclusione.

La prospettiva di rispondere alle esigenze di approfondimento e implementazione delle competenze di tutti i docenti e dei dirigenti scolastici ha previsto la sottoscrizione da parte del MIUR di un accordo quadro con l'allora Conferenza dei Presidi di Scienze della Formazione, presidente la prof.ssa Simonetta Ulivieri, con le Università, volto all'attivazione di corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale e di master in "Didattica e psi-

2 Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975. Il Documento è un esempio tra tanti ed afferma espressamente: "L'aggiornamento permanente dei docenti, dei direttori didattici e dei presidi costituisce un punto qualificante di tutta la politica scolastica ed una condizione fondamentale per l'esercizio della funzione docente, la quale esige non solo un solido fondamento scientifico-teorico, ma la continua riflessione sull'esperienza pedagogica".

copedagogia dei disturbi specifici di apprendimento” a partire dall’anno accademico 2011-2012 e, successivamente, di Corsi/Master in “disabilità specifiche” destinati ai dirigenti e ai docenti in servizio nelle scuole dell’infanzia, primaria, secondaria di I e di II grado statali e paritarie.

Nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre si sono avviati nel 2011-2012 sia Corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale in “Didattica e psicopedagogia per i disturbi specifici di apprendimento” sia Corsi/Master di I livello in “Didattica e Psicopedagogia dei Disturbi dello Spettro Autistico” nel 2013-2014.

La recente proposta di legge, “Norme per migliorare la qualità dell’inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali”, rende obbligatoria la formazione iniziale (almeno 30 crediti) sugli aspetti pedagogico-didattici ed organizzativi dell’inclusione per dirigenti, docenti in servizio e per il personale A.T.A.

L’accettazione dell’altro, più che la presa in carico delle diversità, è, dunque, una sfida educativa che coinvolge tutti, un impegno che deve significare valorizzazione delle diversità e di ogni ricchezza.

“L’accettazione è un processo complesso – sostiene Montuschi – è insieme un atto di maturità, una garanzia ed un ‘regolatore’ del significato dell’esistenza umana. È l’accettazione infatti che evita alla persona di combattere inutilmente contro ostacoli inamovibili e le evita altresì di ricorrere al ‘fare’ ingannevole ed equivoco: l’inganno e l’autoinganno, le forme di autodistruzione, la rabbia perenne e la disperazione permanente. Vi sono comunque alcuni momenti in cui accettare se stessi appare particolarmente difficile, perfino impossibile” (1997, pp. 84-85).

3. L’attuale formazione dell’insegnante di sostegno

Il Decreto ministeriale 30 settembre 2011 declina il profilo del docente specializzato per il sostegno così come già tratteggiato dall’art. 13 c. 6 della legge 104/92.

Si ribadisce che l’insegnante specializzato è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità e ne assume la contitolarità, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti. Si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso quelle di sostegno destinate alla classe, al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità, mette a disposizione la propria professionalità e le proprie competenze speciali per apportare un significativo contributo all’azione educativo-didattica³.

3 Cfr. Delors J. (1997). *Nell’Educazione un tesoro*. Roma: Armando. Nel testo l’autore sottolinea tra l’altro la responsabilità del ruolo dell’insegnante, sia culturale che sociale.

Si torna, in questo modo, a rafforzare la funzione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe secondo modalità integrata, così, a tutti gli effetti all'interno del gruppo docente ed evitando quelle situazioni di isolamento e di delega a volte presenti nella scuola.

La possibilità di praticare attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità – come si legge all'articolo 13 del citato decreto 249/2010 – si consegue esclusivamente presso le università tramite corsi di formazione a numero programmato, di 60 crediti formativi, a cui se ne aggiungono altri 12 da maturare in 300 ore di tirocinio. Ai corsi possono accedere gli insegnanti abilitati⁴, di ogni ordine e grado.

In questo quadro formativo molte sono le competenze e le conoscenze contemplate.

Un primo blocco riguarda le competenze progettuali, metodologiche, didattiche nel quadro della pedagogia e della didattica speciale e della pedagogia della relazione d'aiuto. Esse si articolano in competenze didattico-speciali, sostenute da approfondite conoscenze psico-educative, che guardano alle tecnologie⁵ e agli approcci metacognitivi e cooperativi come opportunità innovative ed efficaci, finalizzate ad affrontare le disabilità sensoriali e intellettive, a intervenire nei disturbi relazionali e comportamentali, a sviluppare le abilità comunicative e linguistiche.

Un secondo blocco di competenze riguarda le capacità progettuali e relazionali che si declinano nella abilità di gestire le relazioni tra colleghi e alunni, nella capacità di osservare e valutare i vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio del modello ICF dell'OMS (2002) al fine di realizzare un Piano Educativo Individualizzato efficace ed efficiente, coerente con le caratteristiche della persona e congruente con il progetto di vita (Ianes, Cramerotti, 2009). Comprendere il funzionamento di un bambino e di un ragazzo, pianificare per lui percorsi educativi e didattici commisurati, che non si fermino alla scolarizzazione, intravedere percorsi significativi per il suo futuro a medio e a lungo termine, significa prendersi cura realmente di una persona all'interno di una relazione d'aiuto.

Un altro ambito formativo attraversa i principi di collegialità e corresponsabilità e si esplicita nella conoscenza delle dinamiche familiari e nell'attiva-

4 La Nota ministeriale dell'11 dicembre 2013 - Partecipazione ai corsi di specializzazione per il Sostegno di cui al D.M.706/2013, chiarisce che gli abilitati sono coloro che hanno conseguito l'abilitazione con la Laurea in Scienze della Formazione Primaria (per la scuola dell'infanzia e primaria); le SSIS (per la scuola secondaria); COBASLID (per la scuola secondaria), Diplomi accademici di II livello rilasciati dalle istituzioni AFAM per l'insegnamento dell'Educazione musicale o dello Strumento; Diploma di Didattica della Musica (Legge 268/2002); Concorsi per titoli ed esami indetti precedentemente al DDG 82/2012; Concorso per titoli ed esami indetto con DDG 82/2012 (esclusivamente all'atto della costituzione del rapporto di lavoro); - Sessioni riservate di abilitazione (D.M. 85/2005, D.M. 21/2005, D.M. 100/2004; O.M.153/1999, O.M. 33/2000, O.M. 3/2001, ecc.), Titoli professionali conseguiti all'estero e riconosciuti abilitanti all'insegnamento con apposito Decreto del Ministro dell'Istruzione; TFA - PAS.

5 In merito all'argomento è utile consultare lo studio di Carruba (2014).

zione di modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie stesse. È opportuno ricordare che le famiglie sono interlocutori dai quali attingere informazioni e anche figure competenti, alleati ineludibili nell'azione di "cura"⁶. Alla luce di questo rinnovato sguardo e delle competenze acquisite si potrà uscire dalla "solitudine educativa", per incamminarsi verso l'apprendistato della condivisione e dell'alleanza, verso la costruzione di una comunità di cura corresponsabile.

Essa si concretizza attraverso la capacità di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari, nella consapevolezza che il processo di integrazione chiama in causa quanti, a vario titolo, si interfacciano con i ragazzi con disabilità. La scuola è il luogo privilegiato, nel quale hanno modo di incontrarsi e di collaborare figure diverse, che normalmente agiscono isolatamente: lo psichiatra, lo psicologo del servizio materno infantile che ha diagnosticato le difficoltà e che ha certificato la necessità delle attività di sostegno, eventuali riabilitatori o terapeuti presso i quali il bambino è in cura, gli insegnanti curricolari e l'insegnante specializzato, i genitori del ragazzo, l'assistente sociale e l'assistente educativo culturale (AEC). Un luogo, dunque, in cui ruoli e funzioni molteplici trovano uno spazio adeguato e significativo di dialogo e di progettualità. Affinché la molteplicità diventi valore aggiunto e non fonte di confusione e disorientamento, occorre che l'azione dei diversi ruoli sia integrata e realmente orientata al bene presente e futuro del disabile.

In questa direzione, l'insegnante per il sostegno, forte della formazione ricevuta, sarà in grado di assumere il delicato compito di mediazione e concertazione per costruire alleanze educative dentro e fuori la scuola.

I corsi di formazione contemplanò, altresì, un insieme di conoscenze approfondite sulle tipologie delle disabilità; sulle modalità di interazione e di relazione educativa⁷ con gli alunni della classe al fine di promuovere relazioni prosociali⁸; conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano.

Non si può, inoltre, prescindere dalle conoscenze giuridico-normative, ambito, a volte, sentito estraneo dagli insegnanti e invece fondamentale per conoscere la storia e l'evoluzione dell'approccio alla disabilità e per interagire consapevolmente con gli organismi istituzionali, così da orientarsi nel vasto repertorio delle funzioni e delle attribuzioni.

6 Cfr. Canevaro (2015). L'Autore nel testo evidenzia come in realtà tutti nasciamo con la nostra dote di fragilità che ci accompagna nell'esistenza umana e ci riguarda da vicino coinvolgendo i "processi dell'educazione" unitamente alle esigenze di "cura" rivolte alla propria persona e alle altre.

7 "Le competenze relazionali e tecniche costituiscono un insieme di modelli di comportamento appresi che conferiscono valore aggiunto a ogni figura professionale, determinandone il grado di reale efficacia" (Zucca, 2011, p. 94).

8 In merito al tema della educazione prosociale è utile consultare il testo di Caprara (2014).

4. Articolazione del percorso formativo

L'obiettivo del corso è la formazione culturale e professionale degli insegnanti intenzionati a conseguire una specializzazione nelle attività del sostegno agli alunni che presentano disabilità. Per conseguire le competenze necessarie, il percorso formativo si articola in insegnamenti, laboratori e tirocinio. Gli insegnamenti sono complessivamente di 36 CFU; i laboratori, diversificati per gradi scuola, si compongono di 9 CFU (1 CFU a laboratorio), mentre il tirocinio, da svolgersi in gran parte presso le istituzioni scolastiche, prevede l'assegnazione di 12 CFU.

Il suddetto corso è suddiviso in un'area delle "scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche", in cui rientrano gli ambiti disciplinari della didattica e pedagogia speciale (M-PED/03), della pedagogia della relazione di aiuto (M-PED/01) e della psicologia dello sviluppo e dell'educazione (M-PSI/01); in una seconda area di "scienze giuridiche", alla quale appartengono i concetti di istituzioni di diritto pubblico (IUS/09) e, nello specifico, la legislazione primaria e secondaria riferita all'integrazione scolastica; e, infine, nell'area delle "scienze mediche", in cui rientra la neuropsichiatria infantile (MED/39).

Questo tipo di percorso formativo permette ai corsisti di acquisire e/o approfondire tematiche importanti per la propria preparazione professionale. Il docente apprenderà nozioni di base per una gestione efficace di un gruppo classe in cui siano presenti bambini con bisogni educativi speciali, disabilità sensoriali, intellettive o disturbi generalizzati dello sviluppo.

Gli insegnanti dovranno, inoltre, essere in grado di partecipare attivamente alla progettazione del PEI, tenendo presente la singolarità del bambino che si ha di fronte. Altresì si propone, nell'ambito della didattica speciale, un approccio metacognitivo e cooperativo, che promuova un processo apprenditivo basato sia sul "fare", sul lavorare insieme per il raggiungimento di obiettivi, sia su momenti dedicati per "riflettere", fondamentali per far ragionare il bambino su ciò che si fa, sui punti di debolezza e soprattutto su quelli di forza, così da consentirgli il raggiungimento delle proprie potenzialità.

Al fine di porre l'insegnante nella condizione di saper intervenire nel modo più adeguato possibile, in presenza delle diverse situazioni, si propone l'approfondimento di determinate disabilità/disturbi e proposte di interventi psico-educativi. Dunque, l'importanza di includere un corso di "Neuropsichiatria Infantile", che fornisca elementi di base fondamentali per comprendere maggiormente l'età infantile con le sue criticità e specificità.

Un contesto scolastico, secondo un'ottica psicopedagogica, dovrebbe essere inteso anche come un ambito di aiuto, in cui la relazione gioca un ruolo fondamentale di supporto e di aiuto. Infatti, per permettere agli insegnanti di considerare la scuola in questa prospettiva, è proposto 1 CFU relativo all'area disciplinare (M-PED/01) di "Pedagogia della relazione d'aiuto".

Ovviamente, per una formazione completa dell'insegnante, non possono mancare conoscenze generali inerenti le "Istituzioni di Diritto pubblico", ovvero l'approfondimento della legislazione scolastica finalizzata all'integra-

zione scolastica. Infatti, risulta rilevante per un docente conoscere sia gli elementi fondamentali della legislazione riguardante la scuola, sia il percorso storico giuridico che ha portato ad accogliere le disabilità secondo una prospettiva orientata sempre più all'integrazione o, ancor meglio, all'inclusione. Con tali conoscenze il docente può sicuramente interpretare in chiave giuridica le situazioni scolastiche, attuando correttamente la normativa prevista così da garantire al meglio i diritti dei propri alunni. Nel programma del corso le solide basi teoriche offerte dagli insegnamenti sono consolidate con il tirocinio e, soprattutto, con appositi laboratori, diversificati per ordine e grado di scuola. Le attività prevedono una modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo attraverso l'attuazione di lavori di gruppo e simulazioni volti a stabilizzare e potenziare le conoscenze teoriche acquisite; inoltre sono realizzate esperienze applicative rispondenti a situazioni reali e simulate.

Il tirocinio diretto è svolto esclusivamente presso istituzioni scolastiche convenzionate con le Università e diversificate per ordine e grado; la rielaborazione dell'esperienza personale è convogliata nell'ideazione di un progetto, che permetta al corsista tirocinante di sviluppare solidamente la capacità di analisi critica dell'esperienza formativa, di progettare e valutare la propria azione didattica e i risultati ad essa afferenti. Durante lo svolgimento dell'esperienza, il tirocinante ha modo di confrontarsi con un tutor coordinatore, dal quale potrà ricevere feedback, supporto e consigli utili sul percorso formativo intrapreso.

L'esperienza formativa si concluderà con la stesura di una relazione, che sarà presentata e valutata nell'esame finale per il conseguimento del titolo di specializzazione per le attività di sostegno.

5. Laboratori

Come da D.M. 30 settembre 2011, per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria i laboratori sono orientati all'acquisizione dei codici comunicativi dell'educazione linguistica, del linguaggio logico e matematico e di quello non verbale. Sono considerati temi riguardanti l'antropologia, le disabilità sensoriali unitamente alla realizzazione di interventi psico-educativi e didattici in presenza di disturbi comportamentali e relazionali. Un altro obiettivo dei laboratori è l'apprendimento di metodi e didattiche delle attività motorie.

I laboratori sono articolati per ordine e grado di scuola.

Nell'area della scuola secondaria di primo grado, unitamente alle voci citate nei precedenti gradi di istruzione, l'attività pratica verte anche sull'area dell'Orientamento e del Progetto di Vita del ragazzo, inserendo quindi, nella scuola secondaria di secondo grado, l'attenzione al progetto di vita e all'alternanza scuola-lavoro.

Scuola dell'Infanzia	Scuola Primaria
<ul style="list-style-type: none"> • M-PED/03 Didattica delle Educazioni • M-PED/03 Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica • M-PED/03 Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico • M-PED/03 Didattica dell'area antropologica • M-PED/04 Didattica per le disabilità sensoriali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali • M-PSI/07 Linguaggi e tecniche comunicative non verbali • M-EDF/01 Metodi e didattiche delle attività motorie 	<ul style="list-style-type: none"> • M-PED/03 Didattica delle Educazioni • M-PED/03 Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica • M-PED/03 Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico • M-PED/03 Didattica dell'area antropologica • M-PED/04 Didattica per le disabilità sensoriali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali • M-PSI/07 Linguaggi e tecniche comunicative non verbali • M-EDF/01 Metodi e didattiche delle attività motorie

Tab. 1 Laboratori Scuola Primaria

Scuola Secondaria di Primo grado	Scuola Secondaria di Secondo Grado
<ul style="list-style-type: none"> • M-PED/03 Orientamento e Progetto di Vita • M-PED/03 Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica • M-PED/03 Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico • M-PED/03 Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica • M-PED/04 Didattica per le disabilità sensoriali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali • M-PSI/07 Linguaggi e tecniche comunicative non verbali • M-EDF/01 e M-EDF/02 Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive 	<ul style="list-style-type: none"> • M-PED/03 Orientamento e Progetto di Vita e alternanza scuola-lavoro • M-PED/03 Didattica speciale: codici comunicativi della educazione linguistica • M-PED/03 Didattica speciale: codici del linguaggio logico e matematico • M-PED/03 Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica • M-PED/04 Didattica per le disabilità sensoriali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi comportamentali • M-PSI/04 Interventi psico-educativi e didattici con disturbi relazionali • M-PSI/07 Linguaggi e tecniche comunicative non verbali • M-EDF/01 e M-EDF/02 Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive

Tab. 2 Laboratori Scuola Secondaria

6. Corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale/Master

La nota ministeriale del 27 marzo 2013⁹ riguardante l'istituzione dei corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale/master su disabilità specifiche emessa dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR, Dipartimento per l'Istruzione - Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione) ha avuto come oggetto l'attivazione dei Corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale/Master su disabilità specifiche. Pertanto per quanto attiene la rete universitaria per il Centro Italia, il MIUR ha deliberato un elenco di interventi formativi con relativi finanziamenti. In seguito a tale documento sono stati proposti i seguenti corsi/master in:

- Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo da deficit d'attenzione/iperattività (ADHD-DDAI);
- Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo autistico;
- Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità sensoriali;
- Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità intellettive;
- Educazione psicomotoria inclusiva per l'infanzia.

Tutti i corsi/master sono costituiti da 3 moduli di 20 CFU ciascuno per un totale di 60 CFU.

Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per Disturbi Specifici di Apprendimento”

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per Disturbi Specifici di Apprendimento” - realizzato presso l'Università di Roma Tre negli anni accademici 2011/2012 (co-diretto dalle prof.sse Anna Maria Favorini e Lucia Chiappetta Cajola) e nel 2012/2013 (diretto dalla prof.ssa Lucia Chiappetta Cajola) era finalizzato ad offrire un quadro completo sui DSA, sui riferimenti normativi, in particolare sulla Legge 170 del 2010, e sulla elaborazione del PDP. Spesso l'attenzione è stata posta anche sugli aspetti che caratterizzano la gestione della classe, le strategie per il potenziamento degli apprendimenti, le modalità di intervento, le misure dispensative e compensative, le forme di Orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi. Sono, inoltre, state previste esperienze pratiche (lavoro in classe con alunni con DSA, strategie operative e documentazione, individuazione delle difficoltà apprenditive, rieducazione scolastica) e una prova finale per il conseguimento del titolo, a conferma del raggiungimento degli obiettivi proposti dal suddetto corso.

Master/corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo dello spettro autistico”

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo dello spettro autistico” è stato realizzato nelle Università di:

9 La nota ministeriale si riferisce all'Accordo sottoscritto tra il MIUR e l'allora Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione del 5 luglio 2011.

- Firenze, diretto dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri;
- Modena e Reggio Emilia, diretto dal prof. Carlo Hanau;
- Macerata, diretto dal prof. Piero Crispiani;
- Roma, diretto dalla prof.ssa Anna Maria Favorini.

Il corso ha preso in considerazione i criteri diagnostici, la classificazione dei disturbi, la diagnosi funzionale, gli strumenti di valutazione e i diversi programmi di intervento psico-educativo riguardanti l'alunno con disturbo dello spettro autistico. Sono stati, inoltre, trattati i criteri metodologici di programmazione, modalità e verifica delle azioni educative e didattiche attraverso la stesura del PEI, oltre alle strategie funzionali per il controllo dei problemi di comportamento dell'allievo in classe.

Infine, sono state presentate le tecnologie che possono facilitare l'intervento educativo e didattico. Al termine di ogni modulo sono state istituite attività laboratoriali, finalizzate a favorire la possibilità di lavorare in classe con alunni che presentano questo tipo di disturbo.

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disturbo da deficit d’attenzione/iperattività (ADHD-DDAI)”

Il Master/Corso è stato diretto dalla prof.ssa Laura Arcangeli, dell’Università di Perugia, e dalla Prof.ssa Nicoletta Rosati, dell’Università LUMSA di Roma.

Il corso aveva l'intento di proporre un quadro generale del disturbo offrendo proposte operative di intervento. Sono stati trattati lo sviluppo della persona con ADHD, la stesura di un Piano d'intervento multimodale per l'attivazione delle risorse esterne, quali compagni, famiglia e gestione della classe. Sono state proposte modalità di intervento e tecnologie per la disabilità, in particolar modo software esistenti a favore degli alunni con difficoltà di varia tipologia e grado. Sono state attivate, inoltre, esperienze dirette svolte a scuola e/o tirocinio realizzato con tutor presso centri specializzati o scuole selezionate.

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità sensoriali”

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità sensoriali” è a tutt'oggi offerto presso l'Università di Bologna e diretto dalla Prof.ssa Roberta Caldin.

Il corso affronta i fondamenti della psicologia delle disabilità dell'udito e della vista. L'insegnante è chiamato a conoscere le modalità di raccordo tra programmazione individualizzata nella scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria oltre che ad essere in grado di elaborare il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e un PEI. Per ampliare la formazione, si affrontano la lettura e la scrittura per ciechi e ipovedenti, dando modo ai corsisti di apprendere i fondamenti del codice Braille, dei disegni a rilievo e ad alta leggibilità, nonché le basi della Lingua Italiana dei Segni (LIS). Sono, poi, elencate per questi tipi di disabilità le tecnologie attualmente esistenti, come quelle che permettono – ad esempio – stampe Braille, stampe a rilievo o gestione avanzata di

file audio. Sono previsti momenti pratici per verificare le nozioni apprese teoricamente.

Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità intellettive”

Il Master/Corso in “Didattica e Psicopedagogia per alunni con disabilità intellettive” è stato realizzato presso l’Università di Urbino e diretto dalla Prof.ssa Patrizia Gaspari.

Il corso ha cercato, prima di tutto, di offrire una definizione e classificazione delle disabilità intellettive e di individuare e raccogliere i riferimenti normativi inerenti le politiche di integrazione e inclusione degli alunni con disabilità. Sono stati, quindi, offerti approfondimenti relativi alla disabilità nei diversi gradi di istruzione, alla gestione del gruppo classe e al ruolo del docente nei processi di insegnamento/apprendimento. Sono, poi, state trattate le aree della tecnologia per le disabilità, utilizzando al massimo gli strumenti volti a facilitare l’apprendimento di questi ragazzi, per consentire all’insegnante di comprendere le prospettive educative sulla educabilità “di tutti e di ciascuno”, considerando i principi di inserimento, integrazione e inclusione. In un’ottica di orientamento nel Progetto di vita, il concetto di “Qualità della Vita” è stato, dunque, posto al centro della didattica come sinonimo di una progettazione individualizzata e personalizzata, con la quale l’insegnante – tenendo conto delle dimensioni educative, didattiche e organizzative – possa giungere ad elaborare un Profilo Dinamico Funzionale (sulla base dei criteri dell’ICF) e un Piano Educativo Individualizzato. Alla fine di ogni modulo è stata data l’opportunità di approfondire praticamente, con attività di tirocinio e laboratori appositi, quanto appreso.

Master/Corso in “Educazione psicomotoria inclusiva per l’infanzia”

Il Master/Corso in “Educazione psicomotoria inclusiva per l’infanzia” è stato realizzato all’Università di Firenze, diretto dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri, e alle Università Foro Italico e TorVergata di Roma, diretto dalla prof.ssa Lucia de Anna.

Il corso si era prefissato di trattare argomenti inerenti la pedagogia del corpo e delle attività motorie, la relazione corpo-mente, soffermandosi in modo particolare sullo sviluppo psico-senso-motorio e sul rapporto tra percezione e movimento. Sono state, poi, analizzate la gestione della classe, la progettazione del PEI e PDP (Piano Didattico Personalizzato), le modalità di monitoraggio delle azioni educative intraprese e la valutazione del percorso formativo. Ulteriori contenuti qualificanti sono stati dati da temi riguardanti l’educazione psicomotoria preventiva e compensativa, la teoria e le tecniche del gioco motorio predisposte per l’età infantile, a fini preventivi e inclusivi.

Sono stati previsti dei laboratori, con presenza obbligatoria, in cui sono state realizzate attività di allestimento nella scuola di spazi idonei per l’attività psicomotoria. La prova finale ha richiesto l’elaborazione e la discussione di un *project-work*.

7. La formazione tra consapevolezza e responsabilità

Le competenze citate, se pur ampie e articolate, non possono considerarsi compiute nell'ambito del percorso della formazione iniziale; piuttosto, per rispondere adeguatamente alle nuove e inedite esigenze poste dagli alunni all'attenzione della scuola, necessitano di essere continuamente aggiornate e ripensate. Occorre, pertanto, una formazione continua e responsabile attraverso percorsi formativi in grado di coniugare tradizione e innovazione, teorie, tecniche e creatività e una formazione incentrata anche sul benessere personale e professionale degli insegnanti.

Occorre riappropriarsi della consapevolezza che una professione in grado di rispondere alle esigenze contestualizzate va al di là delle competenze capitalizzate; ha a che fare con la dedizione, con la cura, con la relazione, con la riflessione pedagogica, con l'etica, e perfino con l'utopia. Una formazione completa, in grado di spaziare dalla filosofia alla psicologia passando per la pedagogia, la didattica e le neuroscienze ed arrivare a padroneggiare, come sostiene Martha Nussbaum (2011), i saperi disciplinari umanistici letterari ed artistici, così da potenziare il pensare libero e leggero, la vivacità ed il desiderio di conoscenza, la creatività, il sentire empatico, il pensiero critico, la capacità di rispondere autenticamente e sensibilmente a tutti, in primis agli alunni con bisogni speciali.

Occorre, dunque, essere disponibili a incontri ravvicinati con testimoni privilegiati, con le famiglie, gli educatori, le associazioni dei disabili i quali possono, tutti, svolgere un ruolo di supporto, mettendo a disposizione della scuola competenze ed esperienze aperti su significativi orizzonti di progettualità.

L'iter formativo iniziale e in servizio delineato incrocia inevitabilmente la parola "passione", la passione per gli allievi, per l'educazione, per la professione, una passione: che si rappresenta nel dono delle proprie competenze, ma anche nel dono di sé. In tempi recenti si assiste a una riabilitazione del paradigma del dono: se ne rintracciano i contorni antropologici nel pensiero e nell'opera di Marcel Mauss; trova spazio nella speculazione filosofica in quell'area di ricerca che pone al centro l'etica della responsabilità e della cura; assume rilevanza addirittura nell'ambito dell'economia, tratteggiando la cornice delle teorie dell'economia solidale e del suo evolversi – come sostiene Stefano Zamagni (2013) – in economia fraterna. Il dono appare, dunque, svincolato da ogni riserva mentale, che lo riduce a prassi di stampo religioso. Si può pertanto riprendere a parlarne anche in campo educativo.

In questo contesto, parlare di dono nella relazione educativa significa abbandonare ogni tentazione formalista e tecnicista, costruire legami autentici con gli allievi, a partire dai disabili, dai diversi, per abitare luoghi di benessere in cui crescere, sviluppare al massimo le proprie potenzialità, vivere esperienze appaganti di apprendimento all'interno di relazioni umanamente feconde.

8. L'insegnante per il sostegno in un contesto in evoluzione

Quanto fin qui esposto è da inquadrare in un contesto scolastico in movimento. In particolare è da sottolineare la portata innovativa dell'articolo 13 del decreto n. 249 del 2010, che preannuncia quei cambiamenti ora in via di concretizzazione nelle recenti proposte legislative e nei documenti sulla scuola.

Vi si legge che la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue – come si è avuto già modo di dire – esclusivamente presso le università in via transitoria, “in attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione” (art. 13, D. 249/2010).

Il dibattito più recente verte proprio su questo punto, ovvero sulla annunciata istituzione di una specifica classe di concorso per il sostegno e, di conseguenza, sull'attivazione di percorsi di formazione specifici. In riferimento all'istituzione di appositi ruoli, distinti per grado di scuola, si muove il disegno di legge di riforma della scuola (art. 21, punto 2, comma e, D.L. 5 12/3/2015) che delega il Governo ad adottare decreti legislativi che riguardano, tra l'altro, la “ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria”.

Anche la recente proposta di legge “Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali” va in questa direzione. Prevede, infatti, l'istituzione di quattro specifici ruoli per il sostegno didattico, rispettivamente per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo grado e per la scuola secondaria di secondo grado.

In tale contesto “chi decide di fare il sostegno – spiega Ianes (2014, p. 120) – seguirebbe un percorso di studi fortemente diverso e diviso dai colleghi e si stabilizzerebbe in una ‘riserva indiana’ da cui sarebbe ben difficile uscire e che lo classificherebbe definitivamente come un insegnante diverso e ‘speciale’”.

Un interrogativo lo pone, anche, il documento “La Buona Scuola” laddove, al paragrafo 3.6, parla di competenze specifiche “rispetto alle singole patologie”, con il rischio di privilegiare l'approccio sanitario/riabilitativo in limitazione della dimensione pedagogica.

“Cosa dovrebbe fare concretamente un insegnante specialista? – si chiede Ianes, che ne tratteggia così la risposta: l'insegnante specialista “entra in classe e nelle attività didattiche, osserva, trasmette strategie, metodi, materiali, aiuta a costruirli, a adattarli, forma competenze varie, porta altre esperienze, media relazioni difficili, ascolta i colleghi, si confronta con loro e cerca di far evolvere le strategie usate ecc. un pari esperto” (Ianes, 2014, p. 108), una figura spesso auspicata dagli stessi insegnanti.

Il dibattito è aperto e complesso, per le implicazioni pedagogiche e organizzative. Nel contempo ha il pregio di porre interrogativi su cosa accada realmente nella scuola e cosa manchi alla scuola stessa per essere effettivamente

inclusiva; di dare voce e visibilità alle buone esperienze di integrazione; di cercare le opportune mediazioni non perdendo di vista lo sguardo pedagogico in nome di soluzioni medicalizzate.

Conclusione

Da quanto esposto nelle pagine precedenti sorgono spunti di riflessione sul come superare la distanza tra l'Università e la Scuola e sul come sostenere i processi di inclusione.

Per far ciò probabilmente sarebbe necessario entrare nella scuola e dialogare con i docenti per leggere, senza riserve, la realtà dell'integrazione; per cogliere nell'esperienza scolastica le tante buone pratiche trasferibili ma, anche, per rilevare i nodi problematici come, ad esempio, le rigidità organizzative, le barriere comunicative, le contraddizioni tra convinzioni e azioni. Bisognerebbe riflettere sulle modalità di dialogo e interazione funzionale fra le diverse figure professionali. In questa prospettiva è fondamentale l'apporto di genitori e associazioni di disabili per realizzare in modo comune e condiviso una progettazione significativa per la vita del bambino. Inoltre, riguardo al come affrontare la problematicità delle disabilità gravi e assicurare le condizioni per l'inclusione senza che le famiglie debbano, come spesso accade, ricorrere ai TAR, occorrerebbe, forse, offrire maggior spazio alla conoscenza aggiornata delle disabilità gravi¹⁰ e dei metodi validati scientificamente per affrontarle, coinvolgendo in questi percorsi formativi insegnanti di sostegno e curricolari, dirigenti scolastici, operatori, genitori nell'ottica di una scuola che sappia creare le condizioni perché nessuno venga escluso.

In conclusione si può affermare che è necessario sia mettere in discussione modelli organizzativi consolidati e di impiego delle risorse professionali e strumentali, sia portare a interagire, nonché integrare tra loro, figure professionali quali: pedagogisti, insegnanti curricolari e di sostegno, dirigenti scolastici, genitori, associazioni, neuropsichiatri, operatori della abilitazione/riabilitazione.

Riferimenti bibliografici

- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edb.
- Caprara G.V. (2014). *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson.
- Carruba M.C. (2014). *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delors J. (1997), *Nell'Educazione un tesoro*. Roma: Armando.

10 Cfr., ad esempio, i recenti risultati di una ricerca internazionale sull'autismo che, tra l'altro ha come prima firmataria un'italiana, Silvia De Rubeis. <http://www.nature.com/nature/journal/v515/n7526/full/nature13772.html>

- Favorini A.M. (a cura di) (2009). Cenni storici sulla formazione degli insegnanti. Dal Regno di Sardegna al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. In A.M. Favorini, *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva* (pp. 17-42). Milano: FrancoAngeli.
- Favorini A.M. (2015). La formazione degli insegnanti fra tradizione e innovazione. *Pedagogika*, 1, pp. 43-47.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il Piano Educativo individualizzato. Progetto di vita* (vol. 3). Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- O.M.S (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Zamagni S. (2013). Il dono come gratuità in economia. In M. Aime *et alii.*, *Dono, dunque siamo*. Torino: Utet.
- Zucca S. (2011). Comunicazione e relazione nell'esercizio del ruolo docente. In Favorini A.M., Cellamare S., Zucca S., *Studiare per insegnare. Strumenti concettuali e operativi per una formazione continua*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

- Ministero della Pubblica Istruzione 1975 – Relazione conclusiva della Commissione Falucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.
- MIUR, Linee Guida per l'integrazione scolastica per gli alunni con disabilità, 4 agosto 2009, p. 17.
- Proposta di legge – Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali, presentata il 10 giugno 2014.
- Legge 19 novembre 1990, n. 341 – Riforma degli ordinamenti didattici universitari.
- Decreto 10 settembre 2010, n. 249 – Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (*GU n. 24 del 31-1-2011 – Suppl. Ordinario n.23*).
- Decreto Ministeriale, 30 settembre 2011 – Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 – Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Nota Ministeriale dell'11 dicembre 2013 – Partecipazione ai corsi di specializzazione per il Sostegno di cui al D.M.706/2013.
- Disegno di legge n. 5 del 12 marzo 2015 – Disposizioni in materia di autonomia scolastica, offerta formativa, assunzioni e formazione del personale docente, dirigenza scolastica, edilizia scolastica e semplificazione amministrativa.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (*GU n. 162 del 15-7-2015*).