

GIANLUCA AMATORI

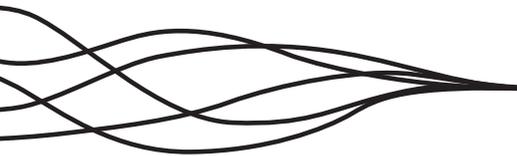
CORNICI PEDAGOGICHE PER LA FORMAZIONE DOCENTE

IL RUOLO
DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO
NELLA CO-COSTRUZIONE
DI CONTESTI INCLUSIVI



TRAIETT**ORIE**
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Stefano Bonometti (Università di Campobasso)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Alain Goussot (Università di Bologna)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)

Valentina Pennazio (Università di Macerata)

Loredana Perla (Università di Bari)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco".

GIANLUCA AMATORI

CORNICI PEDAGOGICHE PER LA FORMAZIONE DOCENTE

IL RUOLO
DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO
NELLA CO-COSTRUZIONE
DI CONTESTI INCLUSIVI



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Isbn open access: 9788891786234

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia*
(CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione , di <i>Fabio Bocci</i>	Pag.	7
Introduzione	»	11
1. Nuovi paradigmi della formazione docente: l'inclusione e la partecipazione sociale	»	19
1. La prospettiva ICF come funzionamento umano	»	19
2. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità	»	31
3. La relazione tra diritti e ICF	»	37
4. L'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale in Italia	»	41
5. Il cammino normativo e sociale dell'inclusione scolastica dal secondo Novecento ad oggi	»	43
2. Lo studio di caso: ruolo e formazione dell'insegnante di sostegno in Italia e in Europa	»	64
1. Verso un sistema formativo inclusivo: la prospettiva europea	»	64
2. Ruolo e funzione dell'insegnante di sostegno secondo la normativa	»	75
3. La formazione dell'insegnante di sostegno in Italia dal 1977 ad oggi	»	82
4. Analisi critica dell'integrazione scolastica	»	89
5. L'integrazione scolastica in Italia	»	92

5. L'integrazione scolastica in Italia	»	92
6. Il dibattito attuale sulla figura dell'insegnante di sostegno in Italia	»	94
	»	
3. Indagare la professionalità docente: proposta di un questionario di indagine	»	98
1. Linee concettuali di riflessione	»	98
2. La proposta teorica di Korthagen	»	100
3. La costruzione del questionario	»	104
4. La fase di try-out	»	110
4. Verso una nuova idea di formazione: proposta pedagogica	»	112
1. La formazione degli insegnanti e il <i>problema</i> scuola	»	112
2. I repertori minimi di competenze dell'insegnante di sostegno	»	118
3. Verso una nuova proposta formativa	»	117
Postfazione , di <i>Donatella Palomba</i>	»	127
Bibliografia	»	131
Allegati	»	139

Prefazione

di *Fabio Bocci*¹

Nell'aprire questo volume, anzi, ancor prima nel leggerne il titolo, qualcuno potrebbe essere tentato di esclamare: *ancora un testo sulla formazione degli insegnanti!?*

Attenzione. La presenza sia del punto esclamativo sia di quello interrogativo non è un refuso.

In caso di affermazione (*ancora un testo sulla formazione degli insegnanti!*), saremmo infatti in presenza di un atteggiamento di chiusura, se non addirittura di rifiuto, che (ci mancherebbe altro) ha anche la sua ragion d'essere, soprattutto se si tratta di docenti, dei quali (anzi sui quali) si è detto e si dice molto, evidentemente (stante la probabile reazione) anche troppo.

Maestri e professori sono in effetti (da) sempre sulla bocca di tutti: del decisore politico e del legislatore, del giornalista e dell'opinionista, dell'intellettuale e dello psichiatra di turno chiamato in TV a commentare questo o quell'altro episodio, oltre che degli studenti e delle famiglie. In ultimo, certamente, anche su quella degli studiosi dell'educazione, i tanto vituperati pedagogisti ai quali si tende ad attribuire (da buona parte dei soggetti prima citati) le colpe dei diversi malanni che affliggono la scuola e, più in generale, il sistema formativo nazionale.

Paradossalmente, però, proprio per la presenza di questi *fiumi di parole* (giochiamo con il titolo di un improbabile successo sanremese

¹ Fabio Bocci è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

di qualche anno fa) rende necessario un libro come quello di Gianluca Amatori che qui presentiamo.

Si tratta di un testo frutto di un percorso di studio e di ricerca rigoroso che, in quanto tale, si colloca agli antipodi degli interventi dei vari Galli della Loggia, Crepet, Galimberti e così via, i quali con le loro considerazioni non supportate da dati (e talvolta ai limiti del surreale, come quando si chiede il ripristino della predella sotto la cattedra per ristabilire il prestigio dei docenti) finiscono con il rinforzare l'idea che sulla scuola e sugli insegnanti tutti possano infine dire tutto, spacciandosi per esperti.

A pensarci bene è un po' quello che nel tempo dell'*oltre verità* sta accadendo (purtroppo), ad esempio, con il discorso sui vaccini. Solo che su questo tema c'è stata una levata di scudi a difesa di chi studia dedicando la propria vita alla scienza medica, mentre su quanto si è detto e si dice sulla scuola e sugli insegnanti, a parte qualche voce sdegnata proveniente dallo stesso mondo della scienza dell'educazione (e quindi rubricata come di parte), non è accaduta (purtroppo) la stessa cosa.

Non dobbiamo quindi sorprenderci se il tema della formazione degli insegnanti vede oggi scelte a dir poco schizofreniche, alimentate dalla ormai consolidata tendenza dei diversi esecutivi che si succedono al governo del Paese di disfare tutto ciò che è stato fatto precedentemente. Il tutto senza avere raccolto dati e avviato riflessioni serie (ma neppure minime) sull'impatto che le scelte abbattute a colpi di accetta avevano prodotto.

Eclatante, in tal senso, il *caso* della formazione degli insegnanti della scuola secondaria: dopo la chiusura delle SSIS e dei TFA (Tirocini Formativi Attivi), la mai avvenuta partenza delle Lauree Magistrali Abilitanti e il mai nato FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) si approda (ovvero si ritorna) con una *semplice* firma su una legge di bilancio all'immissione in ruolo con il superamento del concorso a cattedra, al quale si accede con il possesso di *solì* (e sottolineiamo solì) 24 CFU a carattere Pedagogico, Psicologico, Antropologico e delle Metodologie Didattiche.

Il messaggio è chiaro: per insegnare non servono le competenze metodologico-didattiche, docimologiche, psicologiche ecc... ma è sufficiente il *sapere*. Ora, se è indubbiamente importante, anzi imprescindibile, che per insegnare si debba sapere cosa si deve insegnare,

dovrebbe essere altrettanto imprescindibile sapere (almeno) come si può insegnare, cosa si fa quando si insegna, come varia il processo di insegnamento-apprendimento al variare delle caratteristiche dei soggetti, dei contesti, delle finalità, degli obiettivi, dei contenuti, ecc...

Sembra assurdo, ancora oggi, trovarci a dover ribadire che, evidentemente, l'insegnamento non si espleta nel solo mettere in pratica la trasmissione dei contenuti ma anche nel saper trasformare il sapere in sapere disciplinare, questo in didattica della disciplina, la quale abbisogna di conoscenze e competenze metodologiche e didattiche che la inverano nella quotidianità dell'agire magistrale. Inoltre, sappiamo (e lo sanno bene i docenti in servizio) che tutto questo deve essere accompagnato da altrettanto puntuali e approfondite conoscenze e competenze inerenti il piano socio-relazionale, della progettazione, della ricerca, del lavoro in team, della riflessività in azione, e così via.

A maggior ragione in quella che desideriamo sia una scuola inclusiva, attenta alle differenze, alle caratteristiche di tutti e di ciascuno, finalizzata al successo formativo diffuso.

Occorre dunque acquisire (o tornare ad acquisire, contro le semplificazioni populiste in auge anche nelle recenti politiche scolastiche) una visione complessa che si addice a un mestiere complesso qual è quello dell'insegnante inclusivo (che sia specializzato o meno).

Come rileva giustamente Amatori facendo riferimento a Edgar Morin, la formazione degli insegnanti deve essere concepita come transdisciplinare. È attraverso le pratiche formative ci dice l'autore, che «possiamo collegare ciò che sembra apparentemente separato, per giungere ad una vera e propria riforma del pensiero».

Ma, ci sia consentito, affinché ciò avvenga occorre che ci sia anche (soprattutto, preliminarmente) una idea di scuola e di educazione. Come possiamo pensare al modo più opportuno di formare gli insegnanti se non ci siamo chiariti quale scuola andranno ad abitare (e a contribuire a rendere abitabile)?

Si tratta di un quesito che ci auguriamo susciti la curiosità dei lettori. In particolare di coloro i quali (non ce ne siamo dimenticati) nel leggere il titolo avessero esclamato *ancora un testo sulla formazione degli insegnanti* sotto forma di domanda (che probabilmente ne prelude un'altra: *ce n'è davvero bisogno?*).

Noi in questa prefazione abbiamo risposto di sì, che ce n'è bisogno.

Ma vogliamo anche aggiungere che, al di là del nostro endorsement all'autore, ne siamo convinti, perché Gianluca Amatori iscrive la sua riflessione sulla formazione degli insegnanti – con particolare riferimento a quelli specializzati per il sostegno – all'interno di cornici pedagogiche chiare (le idee di scuola e di educazione delle quali abbiamo fatto cenno qualche momento fa).

Nel frequentare il testo, il lettore avrà modo di avere contezza del progetto culturale che ha animato e orientato il lavoro dell'Autore: riflettere su un mestiere così complesso e delicato significa «mettersi alla ricerca di una teoria pedagogica dell'insegnamento e della scuola, che definisca coerentemente il profilo professionale specifico dei futuri insegnanti».

Ci sentiamo di dire che si tratta di un progetto meritevole di attenzione, soprattutto perché ci si fa innanzi in un momento storico in cui tutto sembra appiattirsi alla logica dell'istante, dell'istantaneo, di ciò che soddisfa *bisogni immediati* (istintuali e clientelari) mentre dobbiamo tornare a dare nutrimento (investendoci e impegnandoci in prima persona) alla dimensione prospettica, l'unica che può davvero salvarci rinfocolando la speranza del cambiamento.

Introduzione

I numerosi e rapidi cambiamenti sociali di questi ultimi anni hanno, senza dubbio, chiesto altrettante repentine mutazioni nell'assetto educativo e formativo a cui, nondimeno, la scuola e, in primis, gli insegnanti stanno cercando di dare risposta. È evidente che il modello di scuola ancora in auge sia obsoleto rispetto alle dinamiche esterne. L'oggetto stesso del sapere è in continua trasformazione e l'intero processo di apprendimento sembra non essere più consoni agli spazi e ai tempi della scuola. Abbracciando tale prospettiva, pertanto, è necessario ripensare pedagogicamente i modelli e i sistemi delle istituzioni scolastiche, per far sì che sia possibile governare il cambiamento¹ in vista della complessità delle questioni.

Nella scuola della società complessa, il ruolo stesso degli insegnanti è cambiato e sta cambiando, in un processo avviato ma tuttora in corso di svolgimento. Il profilo del docente riflette la difficoltà dell'abitare la società complessa e chiede, dunque, un profondo, sostanziale *adattamento* che deve partire dai modelli formativi, iniziali e in servizio, pensati per gli insegnanti.

Le questioni legate alla formazione dei docenti sono oggetto di vivace dibattito in seno alla comunità pedagogica e la complessità del tema stesso costringe ad una visione allargata e *contaminata* dei saperi d'indagine della pedagogia. La formazione, infatti, è concetto squisitamente transdisciplinare perché intrinseco alla complessità: è attraverso le pratiche formative, infatti, che possiamo collegare ciò che

¹ M. Corsi, *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Milano, Vita e Pensiero, 1993.

sembra apparentemente separato, per giungere ad una vera e propria riforma del pensiero².

Sul piano della ricerca, il tema della formazione degli insegnanti sembra convergere attorno ad alcune principali direttrici:

a) rilevanza dell'identità professionale come elemento-chiave della professionalità e come strumento/oggetto formativo; b) il concetto di conoscenza professionale come sapere empiricamente fondato e praticamente orientato; c) lo stretto rapporto tra ricerca e formazione.³

Il presente lavoro intende analizzare la complessità del sistema formativo degli insegnanti, focalizzandosi sulla figura emblematica dell'insegnante di sostegno per tre principali ragioni.

L'insegnante di sostegno rappresenta, per eccellenza, l'immagine della *professionalità complessa*, nella quale si incontrano gli aspetti identitari e motivazionali con le competenze e i saperi didattici e disciplinari. In secondo luogo, l'iter normativo e, conseguentemente, quello formativo dell'insegnante di sostegno hanno visto cambiamenti e modifiche sostanziali nel corso degli ultimi decenni.

Un aspetto nondimeno centrale è connesso alla questione dei diritti e della partecipazione sociale di tutti e di ciascuno. Il tema della *cittadinanza* in senso esteso, al limite tra individuale e collettivo, comprende un processo che è, al tempo stesso, di conoscenza del sé e di relazione con l'altro. Soprattutto, potremmo affermare che il tema della cittadinanza è ancor più centrale nella costruzione del percorso educativo e didattico degli alunni con disabilità o, più in generale, degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. È in tale prospettiva che l'insegnante di sostegno si costituisce come figura chiave nel processo di apertura, garanzia e tutela dei diritti di tutti e di ciascuno, in special modo degli alunni più vulnerabili.

È bene ricordare che il processo italiano di inclusione delle persone con disabilità, con particolare attenzione al sistema scolastico, ci contraddistingue rispetto alle scelte operate nella quasi totalità degli altri paesi europei, dove la specificità dei percorsi storico-culturali e delle

² E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.

³ V. Grion, *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Roma, Carocci, 2008, pp. 120-121.

linee organizzative-metodologiche adottate, si concretizza in opzioni che, seppure con modalità differenziate, privilegiano comunque le soluzioni istituzionali al di fuori dei contesti ordinari.⁴

Nonostante i propositi ideali, anche in ambienti che praticano da tempo l'integrazione scolastica e sociale, e spesso l'Italia non fa eccezione, sopravvive nel sentire collettivo, la tentazione alla «formattazione» degli individui con disabilità, attribuendo priorità alla classificazione dei sintomi piuttosto che alle categorie dell'educazione, perché i criteri della medicina offrono il vantaggio di spianare la complessità dell'identità personale, di più difficile interpretazione. La mentalità che conduce ad etichettare gli individui in base alla diagnosi ci fa credere che, in virtù della classificazione, si renda visibile qualcosa che appartiene all'essenza della persona.

L'altro non è più una molteplicità contraddittoria che esiste in gioco di luci e ombre, di velato e svelato, ma diventa immediatamente visibile e riconoscibile. Si è convinti, grazie all'etichetta, di sapere tutto sull'altro, chi è, cosa desidera e come è strutturata la sua vita, perché l'etichetta non si limita a classificare, ma stabilisce un senso, una sorta di ordine nella vita di chi la porta⁵.

Ancora oggi non siamo immuni dal rischio di «guardare», osservare, certificare, descrivere la persona con disabilità credendo di avere il diritto di esercitare un potere nei suoi confronti. Uno dei principali compiti pedagogici è dunque quello ricercare tutte le condizioni utili a ridurre lo svantaggio e la difficoltà in relazione al contesto di vita sociale e culturale della persona con disabilità, proprio nell'ottica del diritto alla cittadinanza e alla partecipazione sociale.

Alla stessa stregua che per tutti gli altri, anche per i soggetti con disabilità il progetto educativo è sempre possibile se intendiamo per *educabilità* l'apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta, la più alta consentita dalla storicità esistenziale; questa capacità di essere educati implica la disposizione personale a sviluppare continuamente l'insieme delle potenzialità. Essa si manifesta su due

⁴ P. Bosio, I. Buzzi Menegoi, *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁵ M. Benasayag, G. Schmidt, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004.

dimensioni: una è quella del tempo, rappresentata dal futuro; l'altra, metodologica, consiste nella dilatazione ed espansione dell'esperienza esistenziale dell'educando. È evidente che il progetto educativo personale non è estraneo a rischi ed eventualità di regressioni o di stagnazioni. Perseguire il cambiamento educativo significa sollecitare potenzialità comunque presenti e incrementare risorse: vuol dire, dunque, accompagnare e guidare la persona con disabilità nella sua traiettoria esistenziale, d'altra parte *l'educabilità di una persona non è in funzione unicamente dei suoi attributi; l'educabilità è il contributo di ciascuno dei componenti e delle relazioni presenti in una situazione pedagogica*⁶. Canevaro spiega che, mentre la raffigurazione di un «caso» come ineducabile lo rende di esclusiva competenza di chi se ne occupa *solamente* con la dedizione, l'educabilità ammette che vi sia bisogno di diverse competenze creando un contesto di collegamenti e di inclusione con diverse figure professionali. L'educatore, come qualsiasi altro specialista impegnato in una relazione di aiuto, non deve mai darsi per vinto, rinunciando a stimolare il soggetto alla realizzazione del suo progetto di «esserci» nel mondo⁷.

Dunque, l'ottica dell'approccio educativo e pedagogico, nella sua dimensione più olistica e contaminata, non può che essere multidimensionale, in quanto pone sempre più l'accento sulla «multicausalità» della condizione personale, sul carattere *plurale* della sua identità e sulla conseguente molteplicità dei modi per rispondere ai bisogni specifici di formazione.

La scuola è ambiente di istruzione e di educazione: il contesto naturale della relazione didattica di insegnamento-apprendimento. L'obiettivo di una integrazione «sufficientemente buona» è strettamente connesso alla possibilità e alla capacità della scuola di attivare e mantenere vivace questo elevato intreccio di azioni educative e di relazioni significative, non frammentarie, tra gli attori dei diversi contesti professionali e non, e con le famiglie. Ciò implica la non certa scontata disponibilità a mettere in confronto, cioè ad integrare, le rispettive conoscenze, competenze, i diversi linguaggi e gli strumenti comunicativi. Una scuola dell'autonomia che voglia essere accogliente verso la disabilità deve favorire al massimo la comunicazione reciproca, il

⁶ R. Legendre, *Dictionnaire de l'éducation*, Montréal, Édition Guérin, 2006.

⁷ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976.

coinvolgimento e il senso di responsabilizzazione al compito fra le persone e i gruppi che la animano. Per le istituzioni scolastiche l'integrazione degli studenti con disabilità rappresenta una tensione continua all'innovazione migliorativa, piuttosto che una meta raggiunta: una scuola deve sviluppare un'esperienza di apprendimento permanente, per essere in grado di fornire servizi qualificati in risposta ai bisogni educativi speciali degli allievi in difficoltà rendendosi nello stesso tempo più adeguata per tutti. In questo processo evolutivo, la scuola e l'aula diventano ambienti cui ognuno sente di appartenere, dove è accettato, dà sostegno e ne riceve dai coetanei e dagli altri componenti della comunità scolastica.

Il presente lavoro di ricerca si inserisce all'interno di un acceso dibattito attuale sulla formazione degli insegnanti e, in particolare, sulla formazione degli insegnanti di sostegno.

La storia della scuola italiana ha vissuto continui mutamenti, per far sì che l'istituzione si adattasse al meglio ai cambiamenti richiesti dalla società contemporanea. Con la famosa legge 517 del 1977, gli allievi disabili, dapprima educati solamente all'interno di istituti speciali o di classi differenziali, hanno ottenuto il diritto ad essere integrati nelle classi comuni. Ed è proprio tale normativa ad aver istituito la figura dell'insegnante di sostegno, oggetto e soggetto dell'indagine. Molti anni dopo, nel 1992, la legge 104 ha chiarito esplicitamente nell'articolo 13 comma 6 che:

gli insegnanti di sostegno assumono contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano 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.

Ciò che è maggiormente rilevante ai fini del percorso euristico è analizzare il sistema formativo destinato agli insegnanti di sostegno, in particolare per la scuola primaria e dell'infanzia, come studio di caso per comprendere la complessità del tema della formazione degli insegnanti nella contemporaneità.

Fino a pochi anni fa, infatti, il percorso formativo necessario al conseguimento del titolo di insegnante specializzato (per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria) prevedeva un corso di 400 ore a seguito della laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria. Con il

decreto n. 249 del 10 settembre 2010 il percorso cambia notevolmente: la laurea in Scienze della formazione primaria diviene di durata quinquennale (con 31 CFU relativi a problematiche educative speciali e 75 ore di tirocinio con alunni con disabilità) e per acquisire la specializzazione al sostegno si prevede un percorso aggiuntivo di 60 CFU (un master, dunque) a cui possono accedere solamente gli insegnanti abilitati, provenienti, tuttavia, da qualsivoglia percorso pregresso.

Indagare sulla formazione significa, necessariamente, analizzare due orizzonti complementari: uno, quello della *dimensione professionale*, cioè dell'idea che si ha rispetto a tale professione e di come ci si proietta in quel ruolo; l'altra, quella della *dimensione vocazionale*, ossia le motivazioni che hanno portato a quella scelta, le ragioni di fondo che sostengono la decisione di diventare insegnante di sostegno.

L'indagine vuole essere una possibilità per pensare e, eventualmente, ripensare la formazione degli insegnanti, perché:

Si può affermare che tutte le società umane siano state, e siano, periodicamente chiamate a ridefinire il proprio progetto educativo, e quindi i compiti e le strutture delle proprie scuole e la formazione dei propri insegnanti.⁸

Un respiro internazionale è non solo necessario, ma indispensabile. La situazione attuale del nostro Paese in ambito scolastico, ben si presta ad un confronto con altri Paesi europei, sia in ordine alla formazione specifica degli insegnanti, sia – più in generale – rispetto all'educazione degli alunni con disabilità.

Uno dei quesiti che muovono la ricerca è: al variare del modello formativo, varia anche l'utenza? E, dunque, la scelta di diventare insegnante di sostegno può essere influenzata dalla formazione prevista? Per contro, quanto la formazione può influire nella costruzione identitaria e professionale del futuro insegnante di sostegno?

Per cercare di rispondere a questo e ad altri quesiti, è stato costruito un questionario, articolato in 58 domande. Come guida per il suddetto lavoro, ci si è avvalsi di un modello a prospettiva concentrica, ideato

⁸ M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 7.

da Fred Korthagen⁹, articolato su sei livelli di cambiamento/empowerment dell'insegnante: ambiente, comportamenti, competenze, credenze, identità, mission. Attraverso questa guida, infatti, è stato possibile costruire un questionario che fosse in grado di indagare sia la dimensione professionale che quella vocazionale.

Le problematiche della formazione degli insegnanti di sostegno, come evidenziato da Franco Larocca¹⁰, ruotano attorno a quattro principali nuclei tematici:

- il reclutamento,
- la natura della specializzazione,
- la formazione iniziale,
- la formazione in itinere.

Trasversalmente, tutte queste macro-dimensioni vengono attraversate nel presente disegno di ricerca, sia mediante la costruzione del questionario, sia per mezzo di un approfondito studio storico, normativo e culturale rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno.

Nonostante il tema sia di centrale importanza e di sostanziale attualità, ben poco è presente in letteratura. Mentre proliferano le ricerche che intendono intervistare gli insegnanti in servizio, i dirigenti, gli allievi e le famiglie, pochissimi sono i contributi recenti che indagano direttamente gli studenti, ovvero gli insegnanti in formazione, importante *cartina da tornasole* per comprendere la validità, l'efficacia e l'adeguatezza del sistema formativo in auge.

Cercare di individuare i fattori motivazionali che portano a scegliere una professione così complessa e delicata, significa mettersi alla ricerca di una teoria pedagogica dell'insegnamento e della scuola, che definisca coerentemente il profilo professionale specifico dei futuri insegnanti¹¹.

⁹ F. A. J. Korthagen, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, in «Teaching and Teacher Education», 20, 2004, pp. 77-97.

¹⁰ F. Larocca, *Le problematiche della formazione degli insegnanti specializzati per l'integrazione e l'inclusione*, in L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori, 2012, pp. 159-165.

¹¹ Cfr. M.T. Moscato, *Diventare insegnanti*, cit., p. 31.

1. Nuovi paradigmi della formazione docente: l'inclusione e la partecipazione sociale

1. La prospettiva ICF come funzionamento umano

Il 22 maggio 2001, nell'ambito della 54^a Assemblea mondiale della Sanità, è stata approvata la *International Classification of Functioning, Disability and Health*, ossia la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF).¹

Questo titolo è indicativo di un cambiamento sostanziale nel modo di porsi di fronte alla necessità di avere un linguaggio comune per descrivere lo stato di una persona. Non ci si riferisce più a un disturbo in senso assoluto, strutturale o funzionale, ma lo si rapporta a uno stato considerato di "salute".

La Classificazione del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) delinea una visione positiva e ottimista della disabilità, di fatto viene rovesciata la prospettiva di analisi, in quanto non si considera la menomazione, ma la salute, le potenzialità dell'individuo e le sue eventuali disabilità in relazione all'attività e alla partecipazione.

Nell'ICF, infatti, i termini menomazione, disabilità ed handicap, sono sostituiti con termini neutri, introducendo connotazioni di carattere positivo, rispettivamente funzioni corporee e strutture corporee, attività e partecipazione sociale. Per quanto riguarda gli aspetti negativi vengono definite limitazioni delle attività le difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività, e restrizioni della partecipazione sociale i problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita.

¹ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson, 2002.

Non si valuta più quello che una persona non può fare, ma quello che sa fare (attività); non si considera più quanto un individuo è svantaggiato, ma quanto riesce a prendere parte alla vita della società (partecipazione); l'inclusione sociale non dipende più solo dagli sforzi di un individuo per adattarsi all'ambiente, ma da quanto l'ambiente è accogliente nei suoi confronti (fattori ambientali).

Le principali classificazioni internazionali delle sindromi e dei disturbi mentali, l'ICD-10² e il DSM-IV³, forniscono un modello di riferimento eziologico. L'ICF non sostituisce questi sistemi di classificazione, ma li completa, ponendo al centro l'attività della persona e la sua possibilità di partecipazione attiva della vita sociale, consente di superare il modello di riferimento che tende ad enfatizzare in maniera preponderante la prospettiva bio-medica nel concetto di salute, per asurgere ad una interpretazione che assegna il giusto ruolo anche alle componenti psicosociali.

L'ICF si delinea come una classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità. Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, cercando di evitare fraintendimenti semantici e facilitando la comunicazione fra i diversi utilizzatori in tutto il mondo.

Lo scopo della nuova classificazione ICF è proprio quello di fornire un linguaggio unificato e condiviso che serva da quadro di riferimento per le "conseguenze delle condizioni di salute".

L'ICF vuole fornire un'ampia analisi dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole.

² Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICD-10. Decima Revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson, 1992.

³ American Psychiatric Association, *DSM-IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Masson, 1996.

È importante sgombrare il campo da un equivoco: l'ICF non riguarda solo le persone con disabilità, riguarda tutti, ha dunque uso e valore universale.

Secondo l'OMS, la situazione di salute di una persona, cioè il suo funzionamento, va letta e compresa in modo globale.

In tale prospettiva, dunque, la situazione di salute di una persona, il suo funzionamento, è la risultante globale delle reciproche influenze tra sette fattori che interagiscono con la persona con disabilità per determinarne il livello e l'estensione della partecipazione nel suo ambiente di vita.

I sette fattori rappresentati sono:

I. Condizione di salute: comprende malattie (acute o croniche), disturbi, lesioni, traumi. Può inoltre comprendere altre circostanze biologicamente significative come la gravidanza, l'invecchiamento, un'anomalia congenita o una predisposizione genetica. Le condizioni di salute vengono codificate secondo i criteri dell'ICD-10 (*International Classification of Diseases*), la Classificazione internazionale delle malattie⁴

II. Funzioni corporee: sono le funzioni fisiologiche dei vari sistemi corporei, comprese le funzioni psicologiche. Le menomazioni sono problemi nella funzione del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significativa. Comprendono:

1. funzioni mentali;
2. funzioni sensoriali e dolore;
3. funzioni della voce e dell'eloquio;
4. funzioni del sistema cardiovascolare, ematologico, immunologico e respiratorio;
5. funzioni dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino;
6. funzioni genito-urinarie e riproduttive;
7. funzioni neuro-muscoloscheletriche e correlate al movimento;
8. funzioni della cute e delle strutture associate.

⁴ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICD-10. Decima revisione...*, cit.

III. strutture corporee: sono parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti. Le menomazioni sono problemi nella struttura del corpo, intesi come deviazioni o perdite significative. Comprendono:

1. strutture del sistema nervoso;
2. occhio, orecchio e strutture collegate;
3. strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio;
4. strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e respiratorio;
5. strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino;
6. strutture collegate ai sistemi genito-urinario e riproduttivo;
7. strutture collegate al movimento;
8. cute e strutture correlate.

IV. Attività personale: è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo. Le limitazioni dell'attività sono le difficoltà che un individuo può incontrare nello svolgimento delle varie attività. Ogni attività può essere descritta con due qualificatori:

- capacità (l'abilità di eseguire un compito o un'azione senza l'influsso, positivo o negativo, di fattori contestuali ambientali e/o personali);
- *performance* (l'abilità di eseguire un compito o un'azione senza l'influsso, positivo o negativo, di fattori contestuali ambientali e/o personali). Comprende:
 1. apprendimento e applicazione delle conoscenze;
 2. compiti e richieste di carattere generale;
 3. comunicazione;
 4. mobilità;
 5. cura della propria persona;
 6. vita domestica;
 7. interazioni e relazioni interpersonali.

V. Partecipazione sociale: è il coinvolgimento attivo di un individuo in una normale situazione di vita integrata. Le restrizioni della partecipazione sono i problemi che un individuo può incontrare nel coinvolgimento nelle normali situazioni di vita. Ogni ambito di partecipazione

può essere descritto con gli stessi due qualificatori di capacità e *performance* della sezione “attività personale”. Comprende:

1. aree di vita principali;
2. vita sociale, civile e di comunità.

VI. Fattori contestuali ambientali: costituiscono gli atteggiamenti, l’ambiente fisico e sociale in cui la persona vive. Questo contesto può essere un mediatore facilitante o una barriera. Comprendono:

1. prodotti e tecnologie;
2. ambiente naturale e cambiamenti apportati dall’uomo all’ambiente;
3. relazioni e sostegno sociale;
4. atteggiamenti;
5. servizi, sistemi e politiche.

VII. Fattori contestuali personali: sono il background personale della vita e dell’esistenza di un individuo e rappresentano quelle sue caratteristiche individuali che non fanno parte della condizione fisica, che possono giocare un certo ruolo nella disabilità; includono genere, età, stile di vita, abitudini, educazione, istruzione, professione, esperienze presenti e passate, modalità comportamentali, ecc.

Tale contesto può essere un mediatore facilitante o una barriera. I fattori contestuali personali non sono elencati e classificati nell’ICF, la definizione delle categorie, infatti, è lasciata libera agli utilizzatori proprio dal manuale stesso.

Da quanto si evince, dunque, la classificazione ICF completa la classificazione ICD-10, che contiene informazioni sulla diagnosi e sull’eziologia della patologia.

L’ICF non contiene riferimenti alla malattia, ma si riferisce al solo funzionamento. Mentre l’ICD-10, quindi, punta l’attenzione esclusivamente sulla patologia, con l’ICF si intende puntare lo sguardo sulle conseguenze della patologia e sulla funzionalità della persona. Per avere il quadro completo delle condizioni di una persona si utilizzano questi due strumenti in modo integrato.

L’ICF, pertanto, non classifica malattie, disordini o traumi, che sono d’interesse della classificazione ICD-10. L’ICF ha un approccio

differente in quanto cerca di afferrare quello che può accadere in associazione con una “condizione di salute”.

Una “condizione di salute” è un’alterazione o attributo dello stato di salute di un individuo che può portare a disagio, interferenza con le attività quotidiane. Può essere una malattia (acuta o cronica), un disordine, un trauma o un’offesa, oppure riflettere altre condizioni correlate alla salute, come la gravidanza, l’anzianità, lo *stress*, anomalie congenite o predisposizioni genetiche.

Pertanto, le condizioni di salute sono principalmente classificate nell’ICD-10, mentre le conseguenze associate alle condizioni di salute vengono classificate nell’ICF. In questo modo i due strumenti usati in modo complementare forniscono un quadro globale della malattia e del funzionamento dell’individuo.

L’ICD-10, infatti, fornisce una “diagnosi” e questa informazione è arricchita dall’informazione offerta dall’ICF sulla “funzionalità” delle persone a livello fisico, individuale e sociale; reciprocamente la conoscenza dello stato funzionale di una persona è arricchito dalla conoscenza della diagnosi.

La classificazione ICF, tramite l’analisi delle varie componenti che la caratterizzano, evidenzia l’importanza di avvicinarsi alla disabilità facendo riferimento ai molteplici aspetti che la denotano come esperienza umana universale, che tutti possono vivere nell’arco della loro esistenza.

La disabilità non è solo *deficit*, mancanza, privazione a livello organico o psichico, ma è una condizione che va oltre la limitazione, che supera le barriere mentali ed architettoniche. Disabilità è una condizione universale e pertanto non è applicabile solo alla persona che si trova su una carrozzina, che non vede o non sente. L’ICF sottolinea l’importanza di valutare l’influenza dell’ambiente sulla vita degli individui: la società, la famiglia, il contesto lavorativo possono influenzare lo stato di salute, diminuire le nostre capacità di svolgere mansioni che ci vengono richieste e porci in una situazione di difficoltà.

L’ICF propone quindi un’analisi dettagliata delle possibili conseguenze sociali della disabilità avvicinandosi con umanità e rispetto alla condizione disabile.

Si sposta, infatti, l’attenzione dalla causa alle conseguenze, mettendo tutti i problemi di salute sullo stesso piano e facendo in modo che possano essere fra loro confrontati usando una metrica comune.

Inoltre, si prendono in considerazione anche gli aspetti sociali della disabilità, non vedendola più come un fatto esclusivamente “medico”. Si comprende facilmente come i concetti di malattia e disabilità vengano, nell’ICF, visti sotto un’altra luce e come questo rappresenti uno strumento fondamentale per la riabilitazione. Lo spostamento del *focus* sul funzionamento e l’assunzione di un approccio ecologico al problema permettono ad operatori di diversa estrazione (psicologi, medici, terapisti, operatori sociali, insegnanti, ecc.) di lavorare in *équipe* dalla presa in carico del paziente, alla sua re-integrazione nel proprio ambiente familiare, di lavoro e di relazioni sociali.

I vari modelli proposti per esplicitare e classificare le disabilità possono essere espressi in una dialettica del “modello sanitario-medico” contro il “modello sociale”.

Il modello sanitario-medico considera il fenomeno disabilitante come un problema “personale”, direttamente causato dalla malattia, dal trauma o da condizioni di salute, che richiedono cure mediche erogate nella forma di trattamenti individuali dai professionisti. Il trattamento della disabilità è inteso al migliore riequilibrio della persona ed al cambiamento del comportamento. La cura della salute è considerata come l’argomento principale e, a livello politico, è la politica della cura della salute che necessita di essere modificata.

Il modello sociale del processo disabilitante, d’altra parte, considera l’argomento principalmente come un problema “societario”, dal punto di vista dell’integrazione della persona nella società. La disabilità non è un attributo della persona, ma una somma complessiva di condizioni, molte delle quali sono prodotte dal contesto sociale. Pertanto la gestione del problema richiede un’azione sociale ed è responsabilità collettiva della società fare le modifiche ambientali necessarie per la piena partecipazione delle persone con disabilità nelle aree della vita sociale. L’approccio è dunque attitudinale o ideologico e come tale richiede un cambiamento sociale, mentre a livello politico è una questione di diritti umani. Pertanto l’argomento è considerato d’interesse politico sotto tutti gli aspetti.

Anche se l’approccio polarizzato dei modelli sanitario e sociale presenta un’opposizione antitetica, essi possono essere visti in un’armonia di sintesi, specialmente se si cerca di catturare l’integrazione delle varie dimensioni del processo disabilitante in un approccio bio-

psico-sociale, in cui la salute viene valutata complessivamente secondo tre dimensioni: biologica, individuale e sociale.

Il concetto di funzionamento, così come è definito nell'ICF, esce dalla vecchia concezione di "abilità residua" per promuovere invece una visione positiva. Funzionamento è un termine ombrello utilizzato nell'ICF per indicare gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo, con una condizione di salute, e i fattori contestuali di quell'individuo, che possono essere fattori ambientali o personali. Il funzionamento di una persona, dunque, è descritto sia dalla sua condizione di salute, sia dall'ambiente in cui vive.

L'ICF introduce, quindi, il concetto innovativo di classificazione dello stato di salute della persona, spostando il fuoco del problema dalla menomazione alla vita delle persone. Questa è sicuramente la maggiore innovazione introdotta dall'ICF, in quanto l'attenzione non è più centrata soltanto sul soggetto, e sulle caratteristiche della sua condizione di salute, ma anche sul contesto che lo circonda e su come questo, interagendo costantemente con le condizioni fisiche e psichiche, partecipi ampiamente alla determinazione del livello di disabilità.

L'OMS, infatti, promuove e diffonde la seguente definizione di disabilità: *“conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali, che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo”*.

Tale definizione rappresenta una novità in ambito internazionale proprio perché chiarisce che la disabilità non è definita soltanto dalla diagnosi, ma dalla interazione di una condizione di salute con fattori contestuali che, a seconda della presenza di aspetti facilitanti o ostacolanti, possono determinare un livello di disabilità molto diverso. Questo modello interattivo tra condizione di salute e ambiente è il cosiddetto modello bio-psico-sociale della disabilità.

Il modello bio-psico-sociale rappresenta uno dei più importanti contributi dell'ICF proprio perché consente di svolgere una fenomenologia dell'umano nella sua interezza, permettendo di coglierne la multidimensionalità. Esso, infatti, pone la medesima attenzione sia sugli aspetti riguardanti la salute della persona, coerentemente con un modello medico, sia sugli aspetti di partecipazione, coerentemente con un modello cosiddetto sociale, attento a cogliere i fattori ambientali.

Vivere in un ambiente facilitatore, infatti, è la condizione essenziale affinché una persona possa vivere con dignità la propria

condizione di persona, malgrado la disabilità. Accettare la prospettiva bio-psico-sociale, emersa ed insita nell'ICF, permette di riaffermare che ogni persona, in qualunque momento della vita, può avere una condizione di salute che in un contesto sfavorevole diventa disabilità.⁵

La classificazione “positiva”, che parte dal funzionamento per dire se e quanto ciascuno se ne discosta, ha il vantaggio di non aver l'obbligo di dover specificare le cause di una menomazione o disabilità, ma solo di indicarne gli effetti.

È ribadito, infatti, che i termini con una connotazione negativa, come menomazione e handicap, sono stati superati e sostituiti a favore di altri che contengono una prospettiva molto più favorevole, come quelli di attività e partecipazione sociale.

Si tratta di una modifica sostanziale e non solo di tipo nominalistico, in quanto il fulcro non è più centrato sul concetto di menomazione: si costruisce, di fatto, uno schema che vede al centro l'attività, che può essere più o meno sviluppata sia in relazione alle condizioni proprie dell'individuo, sia alle relazioni con il mondo esterno. Si afferma, così, un modello di tipo bio-psico-sociale, nel quale la qualità della vita della persona risulta dall'interazione di sistemi complessi che agiscono in maniera integrata e non separabile.

È in sostanza il passaggio da un approccio individuale ad uno socio-relazionale nello studio della disabilità.

Ponendo al centro le potenzialità dell'individuo nel suo interagire con le condizioni ambientali, si tende a pensare maggiormente alla persona in una dimensione diacronica, nella quale il diritto ad avere un futuro, a raggiungere una dimensione di massima autonomia possibile, a sperimentare una condizione di adultità siano pienamente riconosciuti. È la prospettiva del “progetto di vita” che trova una conferma fondamentale nell'articolazione dell'ICF.

Le ripercussioni che si possono determinare a livello educativo e didattico con l'introduzione dell'ICF e la conseguente grande attenzione riservata ai fattori contestuali e ambientali, riguarda il ruolo paritetico che viene riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi,

⁵ M. Leonardi, *Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF*, in G. Borgnolo, R. De Camillis, C. Francescutti, L. Frat-tura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaro (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Trento, Erickson, 2009, pp. 45-54.

educativi e sociali, i quali devono necessariamente integrarsi ed uscire da ogni arbitraria demarcazione. L'enfasi, quindi, è rivolta alle potenzialità della persona e non semplicemente ai *deficit* che può presentare.

In conclusione è importante sottolineare che ben 192 paesi hanno dichiarato di riconoscere l'ICF come sistema internazionale per misurare e classificare la salute e la disabilità. Se tale adesione diventerà concreta, determinando l'emanazione di norme specifiche da parte degli Stati, questo nuovo strumento potrà realmente penetrare e concorrere alla promozione di una cultura positiva della diversità.

Lo strumento ICF, in altre parole, può aprire le porte a un cambiamento del modo di pensare l'altro, il quale promuova la considerazione di una parità reale tra le persone che presentano abilità e disabilità diverse.

Ogni individuo, infatti, anche quello in situazione di disabilità, è portatore di una propria originale condizione di salute che si deve cercare di elevare il più possibile, al fine di renderlo capace di migliorare, con la propria azione, il contesto sociale nel quale si trova a vivere ed operare.⁶

L'analisi delle varie dimensioni esistenziali dell'individuo porta a evidenziare non solo come le persone convivono con la loro patologia, ma anche cosa è possibile fare per migliorare la qualità della loro vita.

Nel 2003 è stata completata anche la versione per bambini e adolescenti, l'ICF-CY (*Children and Youth*)⁷, pensata per rappresentare le caratteristiche dello sviluppo del bambino e l'influenza dell'ambiente circostante su di esso. In questo modo l'approccio ICF viene esteso anche ai problemi di salute e disabilità che possono limitare il pieno sviluppo nell'infanzia, la fanciullezza e l'adolescenza. E successivamente, nel 2007, è stata presentata ufficialmente la versione ICF-CY, che rappresenta appunto una estensione della classificazione per i bambini e i giovani. Nella società di oggi l'istruzione è uno dei principali strumenti per prevenire l'esclusione sociale e per garantire future opportunità di partecipazione a tutti gli ambiti della vita. Pertanto, la piena partecipazione all'istruzione di tutti i bambini è uno dei

⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.

⁷ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

principali obiettivi politici dei paesi. In genere, in passato, quando si è trattato di affrontare i problemi di partecipazione dei bambini con disabilità, questi sono stati considerati in termini di meri limiti funzionali; si è ritenuto che il principale ostacolo all'apprendimento, e di conseguenza alla partecipazione all'istruzione, fosse costituito da certe loro caratteristiche specifiche.

Attualmente, la maggior parte dei paesi europei ha promulgato leggi specifiche per identificare i bambini con disabilità e adotta provvedimenti speciali per la loro istruzione. La Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) e la sua versione per bambini e adolescenti (ICF-CY) forniscono un quadro di riferimento per riunire quelli che fino ad ora sono stati percepiti come due mondi distinti: il mondo dei bambini "normali" e quello dei bambini "speciali". Questo sistema aiuta a non perdere di vista un dato ovvio: se un bambino non partecipa all'istruzione, non imparerà e non acquisirà nuove abilità. Ciò vale per tutti i bambini, anche per quelli con le cosiddette "disabilità".

I sistemi d'istruzione sono ambienti creati con l'intento di promuovere la partecipazione di tutti i bambini ai processi di apprendimento e acquisizione di competenze. In realtà, tuttavia, non sono degli ambienti neutri, dove i bambini vengono aiutati nel miglior modo possibile a sviluppare tutte le loro capacità, abilità e potenzialità, ma, al contrario, è provato che possono costituire delle barriere rispetto alla partecipazione.

L'ICF-CY è uno schema di riferimento concettuale efficace che aiuta a distinguere tra i problemi di partecipazione, le limitazioni di attività e i problemi di salute, e fornisce un modello di riferimento per formarsi un quadro complessivo e una rappresentazione adeguata delle informazioni relative alle complesse interazioni tra i bambini, le loro famiglie e il contesto educativo (servizi, scuole, professionisti).

L'ICF-CY, con il suo orientamento funzionale, è il miglior strumento attualmente disponibile per sviluppare un linguaggio comune alle varie iniziative scolastiche di promozione della salute, sia nell'istruzione normale che in quella speciale. Strumenti di questo genere sono fondamentali per tradurre in pratica certi obiettivi politici, come quelli di "Scuole per tutti".

Come afferma Canevaro⁸, le parole fanno la differenza e la loro attenzione è importante, non tanto per un fatto estetico o formale, ma perché nelle parole è contenuto il modello operativo a cui si fa riferimento. In questo caso, è molto importante non fare confusione tra *deficit*, disabilità e handicap: utilizzare termini impropri e fare confusioni linguistiche può essere un modo per aumentare l'handicap, anziché ridurlo. Al centro sta la persona, che chiamiamo in vari modi (handicapato, in situazione di handicap, disabile) e ciascuna di queste definizioni ha i propri vantaggi e svantaggi. Il punto di partenza deve però essere chiaro: l'individuo è relativamente handicappato, cioè l'handicap è un fatto relativo e non assoluto, al contrario di ciò che si può dire per il *deficit*. In altri termini, un'amputazione non può essere negata ed è quindi assoluta; lo svantaggio (handicap) è invece relativo alle condizioni di vita, di lavoro, della realtà in cui l'individuo amputato è collocato. L'handicap è dunque un incontro fra individuo e situazione. È uno svantaggio riducibile o (purtroppo) aumentabile. Queste riflessioni fanno capire quanto sia importante il fatto che le definizioni dell'OMS tengano conto della distinzione già indicata. Il nuovo ICF è uno sviluppo coerente di questo pensiero, perché non smentisce l'impostazione già data permettendo, anzi, di evidenziare gli aspetti propositivi, e quindi di valorizzazione del singolo. Il rovesciamento dei termini, parlando in positivo (di funzioni, strutture, attività e partecipazione anziché di impedimenti, disabilità, handicap), è un importante passo in questa direzione.

Ad oggi, tuttavia, per questioni politiche, economiche, sociali e concettuali, molti paesi non soltanto non riconoscono appieno i diritti fondamentali e civili delle persone con disabilità, ma spesso non ne riconoscono nemmeno la "qualità di persone". La difficoltà ad accordarsi su chi siano le persone con disabilità è emersa con forza negli ultimi anni, durante il lungo percorso che ha portato alla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.

L'utilizzo del termine handicap appare inadeguato e superato in questa visione delle persone con disabilità. In Italia, e in quasi tutti i Paesi sviluppati, così come raccomandato dall'OMS dopo la pubblicazione dell'ICF, lo sforzo culturale e non soltanto semantico è quello

⁸ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

di condividere un linguaggio comune ed evitare altre definizioni, sballate metodologicamente e concettualmente.

È importante sottolineare come l'ICF non sia assolutamente una classificazione delle persone: è una classificazione delle caratteristiche della salute delle persone nel contesto delle loro situazioni di vita individuali e dell'interazione con i fattori ambientali, siano essi barriera o facilitatori. Con l'ICF si parla di persone con disabilità ed è lo strumento per la condivisione della nostra condizione umana che caratterizza tutti e ognuno. L'ICF ci fornisce il metodo corretto e il linguaggio adeguato per assegnare il significato più appropriato ad ogni componente della persona e del suo ambiente.

2. La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

Il 30 marzo 2007 Paolo Ferrero, Ministro della Solidarietà Sociale, ha avuto l'onore di firmare per l'Italia la "*Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*", approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificata dal Parlamento italiano con Legge 3 marzo 2009, n. 18.⁹

Nella sua presentazione, il ministro della solidarietà afferma: "È una Convenzione che, a conclusione di un lungo e complesso negoziato, ha individuato nuovi percorsi per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità. A questo sforzo collettivo l'Italia ha fornito un importante contributo, offrendo l'esperienza che il nostro paese ha consolidato negli ultimi decenni nel campo della promozione e tutela di questi diritti. Allo stesso modo va sottolineata la partecipazione che le organizzazioni delle persone con disabilità hanno assicurato nel corso del negoziato. La stesura di questo importante strumento internazionale, frutto del confronto costante e del dialogo tra le istituzioni e il mondo della società civile, è stata l'occasione per dare piena e concreta attuazione al principio da tutti evocato del "Niente su di noi

⁹ Legge 3 Marzo 2009, n. 18 "Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità". La Legge è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009.

senza di noi”.¹⁰ L’Italia è annoverata tra i paesi più avanzati nel campo dell’affermazione dei diritti delle persone con disabilità. Il nostro ordinamento, infatti, già con la legge 5 febbraio 1992, n. 104 ha inteso garantire il pieno rispetto della dignità e i diritti di libertà ed autonomia della persona con disabilità, attuando nel contempo il principio del *mainstreaming* in tutte le politiche ed i provvedimenti che possano riguardare la condizione di disabilità.¹¹ Tuttavia le dinamiche sociali, culturali, scientifiche ed economiche impongono che un sistema normativo, per quanto complesso ed avanzato, metta in atto con tempestività processi di aggiornamento e revisione degli strumenti di cui dispone, per accrescere a tutti i livelli l’inclusione sociale e la diretta partecipazione delle persone con disabilità. Inoltre le norme da sole non bastano; troppo spesso restano lettera morta. Servono politiche, battaglie culturali perché la cultura dei diritti va riconquistata ogni giorno. Voglio sperare che il recepimento della Convenzione ONU diventi l’occasione per riaprire un dibattito fecondo in tutto il paese”.¹²

Cinque intensi anni sono durati i negoziati, che hanno coinvolto le associazioni di disabili di tutto il mondo e le delegazioni di tutti gli

¹⁰ Lo slogan “Niente su di noi senza di noi” è stato il filo conduttore che ha portato alla redazione del documento ONU sui diritti delle persone con disabilità. “Niente su di noi senza di noi” è il motto con il quale Luisa Bosisio Fazzi, presidente del Consiglio Nazionale sulla Disabilità, ha aperto, a Roma il 6 dicembre 2003, il suo intervento alla seconda giornata della conferenza di chiusura dell’Anno Europeo delle Persone con Disabilità. “Questo motto indica il modo con il quale - continua Bosisio Fazzi - la comunità civile deve relazionarsi con le persone con disabilità quand’anche necessitassero della mediazione delle loro famiglie. Non vuole essere un atteggiamento di sfida o rivendicativo, ma il frutto di un cammino che mira a riconoscere queste persone con disabilità, attraverso le famiglie, i protagonisti attivi della propria vita, detentori di diritti di scelta e di cittadinanza”.

¹¹ Il concetto di *mainstreaming* fa riferimento al processo attraverso il quale le innovazioni sperimentate in un ambito circoscritto (sociale, economico ed istituzionale) vengono trasposte a livello di sistema. Si tratta di un percorso di acquisizione, da parte delle politiche e delle normative locali, nazionali e comunitarie, delle buone prassi sperimentate a livello di singolo progetto pilota, ovvero delle innovazioni che hanno dimostrato la loro efficacia.

¹² Ministero della Solidarietà Sociale, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in sito web www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/9768636A-77FE-486D-9516-8DF667967A75/0/ConvenzioneONU.pdf, [ultima consultazione: 22/12/2013].

Stati. Per creare un testo condiviso è stato infatti necessario un imponente lavoro di mediazione tra i diplomatici e i rappresentanti dei disabili, i quali hanno costantemente rimarcato la necessità di un processo partecipativo.

Il risultato sono 50 articoli che si rifanno ai principi della Carta delle Nazioni Unite, stilati da diplomatici e soprattutto dai rappresentanti delle persone a cui sono indirizzati. Rispetto allo storico documento del 1945, nella Convenzione non vengono introdotti nuovi diritti, ma viene proibita qualsiasi forma di discriminazione in ogni settore della vita sociale: dall'istruzione al lavoro, dalla salute alla famiglia, dalla mobilità alla giustizia.

I governi dovranno eliminare dalle loro legislazioni ogni norma discriminatoria, dovranno combattere stereotipi e pregiudizi, valorizzare il ruolo dei disabili e il loro contributo alla società.

Il documento ha lo statuto del trattato internazionale, ossia è giuridicamente vincolante per le nazioni che lo sottoscrivono.

Una notevole differenza rispetto a quanto accadeva nel 1981, quando l'Onu istituiva l'Anno internazionale delle persone disabili. Quella campagna di sensibilizzazione determinò il miglioramento delle politiche sociali e sanitarie in molti paesi, lasciando però ai singoli Stati la facoltà di legiferare liberamente.

Da questo momento ogni Stato dovrà adeguare le proprie leggi ai principi della Convenzione e far sì che venga abbandonata l'ottica caritativa a favore della sfera dei diritti inalienabili dell'individuo.

I primi 30 articoli si incentrano sui diritti fondamentali (associazionismo, diritto di cura, diritto alla formazione personale, ecc.), mentre gli altri 20 riguardano le strategie operative atte a promuovere la cultura della disabilità.

La recente Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, nel suo Preambolo, riconosce che “la disabilità è un concetto in evoluzione e che è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri”, e che “una convenzione internazionale globale ed integrata per la promozione e la protezione dei diritti e della dignità delle persone con disabilità potrà contribuire in modo significativo a riequilibrare i profondi svantaggi sociali delle persone con disabilità e a promuovere la loro partecipazione nella sfera civile, politica,

economica, sociale e culturale, con pari opportunità, sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo”.

La Convenzione intende per “persone con disabilità, coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri” (art. 1, comma 2); manca, tuttavia, una definizione chiara del concetto di disabilità, preferendo parlare, piuttosto, di persone con disabilità. Questo perché manca ancora, a livello internazionale, un’univoca e coerente definizione del concetto di “disabilità” (nonostante l’adozione dell’ICF), della quale pur si sente la necessità, in quanto basilare per qualsiasi strategia di ricerca e di pianificazione politica.

La Convenzione ha recepito l’orientamento attuale della concezione di disabilità, contenuto nella Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF),¹³ secondo cui la disabilità è dovuta all’interazione fra *deficit* di funzionamento della persona e il contesto sociale.

La Convenzione, inoltre, riconosce il diritto all’istruzione delle persone con disabilità, garantendo un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l’arco della vita. Nell’attuazione di tale diritto, assicura che “le persone con disabilità non siano escluse dal sistema di istruzione generale in ragione della disabilità e che i minori con disabilità non siano esclusi in ragione della disabilità da una istruzione primaria gratuita libera ed obbligatoria o dall’istruzione secondaria” (art. 24, comma 1).

Assicura, inoltre, che “le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all’interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione” e che “siano fornite efficaci misure di sostegno personalizzato in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e la socializzazione, conformemente all’obiettivo della piena integrazione” (art. 24, comma 2).

La Convenzione all’art. 24, comma 4, allo scopo di facilitare l’esercizio del diritto all’istruzione, adotta misure adeguate nell’impiegare insegnanti, compresi quelli con disabilità, che siano qualificati. La

¹³ Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. Classificazione Internazionale...*, cit.

formazione dei dirigenti e del personale che lavora a tutti i livelli del sistema educativo, dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriate modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione aumentativi ed alternativi, e di tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità.

Molte sono le trasformazioni culturali, sociali, politiche e tecniche introdotte dalla Convenzione ONU, che richiama esplicitamente diversi principi della Dichiarazione universale dei diritti umani: non discriminazione, eguaglianza, pari opportunità, rispetto dell'identità individuale.

È stato così possibile passare dall'incapacità come problema individuale alla discriminazione prodotta dalla società, dalla condizione di cittadini invisibili a quella di persone titolari di diritti umani, dalle politiche dell'assistenza e della sanità alle politiche inclusive e di *mainstreaming*, da oggetti di decisioni prese da altri a soggetti consapevoli che vogliono decidere della propria vita.¹⁴

In merito a quest'ultimo punto, la Convenzione ONU, in riferimento ai minori con disabilità, afferma che gli Stati parti “adottano ogni misura necessaria a garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali da parte dei minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori” (art. 7, comma 1) e “garantiscono ai minori con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri minori, il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su tutte le questioni che li riguardano e le loro opinioni sono debitamente prese in considerazione, tenendo conto della loro età e grado di maturità, assicurando che sia fornita adeguata assistenza in relazione alla disabilità e all'età, allo scopo di realizzare tale diritto” (art. 7, comma 3).

Sono cambiamenti di approccio alla disabilità che fanno proprio il modello sociale della disabilità basato sul rispetto dei diritti umani e che si basano sullo *slogan* del movimento mondiale delle persone con disabilità “Niente su di noi senza di noi”.

La Convenzione, infatti, impegna gli Stati firmatari a coinvolgere le associazioni di persone con disabilità e dei loro familiari nella definizione delle politiche e nei processi di monitoraggio. “Niente su di

¹⁴ G. Griffo, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in «Servizi Sociali Oggi, Cultura e gestione del sociale», N.4, 2008, pp.11-15.

noi senza di noi” per costruire il percorso di inclusione, che vede l’inclusione come un’azione sistemica che necessita di trasformare tutti i settori della società, che spesso sono ancora fermi al modello medico della disabilità.

Grazie alla Convenzione la qualità della vita di 650 milioni di persone con disabilità nel mondo cambierà nei prossimi decenni, soprattutto nei paesi in cerca di sviluppo, dove legislazioni e programmi sono a volte inesistenti. Infatti basta pensare ai dati che sono circolati nei cinque anni di discussione: nei paesi con scarsità di risorse solo il 2% della popolazione con disabilità ha accesso a interventi e servizi; la frequenza in una scuola è negata al 98% dei bambini con disabilità; l’accesso al lavoro è appannaggio di meno del 10% della popolazione potenziale. Se guardiamo poi i dati europei, scopriamo che all’accesso negato ai diritti (alla mobilità, al lavoro, ecc.) si sommano le discriminazioni: più del 56% dei bambini con disabilità frequenta classi o scuole speciali in 25 paesi membri; le differenze di trattamento e l’ineguaglianza di opportunità sono ancora la norma; l’istituzionalizzazione è ancora una politica importante degli Stati europei visto che 500.000 persone con disabilità sono segregati ancora in 2.500 mega istituti. La Convenzione vuole combattere proprio questi ostacoli, barriere e pregiudizi, definendo una nuova politica per le persone con disabilità basata sulla tutela dei diritti umani, intervenendo in tutti i campi della vita.¹⁵

Ogni paese firmatario, compresa per la prima volta la Commissione europea, dovrà introdurre la Convenzione nei propri sistemi normativi, attraverso l’approvazione di una legge, e sarà tenuto ad implementare la Convenzione nel loro paese e a monitorare il relativo processo. Un Protocollo opzionale prevede l’ulteriore e importante diritto degli individui o dei gruppi di presentare una petizione all’organismo idoneo per valutare l’andamento del processo di implementazione in un paese.

In merito al monitoraggio del processo, l’Italia ha dato il via libera, con la stessa legge di ratifica, al progetto d’istituzione di un Osservatorio sulla condizione delle persone con disabilità composto da 40 membri e che coinvolge sia i molti osservatori diffusi a livello regionale, sia le associazioni di disabili, sia anche le rappresentanze

¹⁵ Ivi.

sindacali. Tale osservatorio dura in carica 3 anni (eventualmente prorogabili per un ulteriore triennio) ed oltre a promuovere l'attuazione della Convenzione avrà anche i compiti di promuovere la raccolta di dati statistici che illustrino le condizioni delle persone con disabilità, di predisporre una relazione sullo stato di attuazione delle politiche sulla disabilità e di predisporre un programma biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità, in attuazione della legislazione nazionale e internazionale.

3. La relazione tra diritti e ICF

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007 e ratificata dal Parlamento italiano con la legge 3 marzo 2009, n. 18, ha lo scopo di “promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità” (art. 1, comma 1).

La Convenzione ONU intende per persone con disabilità “coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri” (art. 1, comma 2).

In questa prospettiva, la condizione di disabilità viene ricondotta alla esistenza di barriere di varia natura che possono essere di ostacolo a quanti, portatori di minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine, hanno il diritto di partecipare in modo pieno ed effettivo alla società.

Per individuare i punti di contatto tra la Convenzione ONU e la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) occorre partire, in primo luogo, dalla consapevolezza che le persone possono essere soggette a menomazioni nelle loro strutture, ovvero presentare limitazioni nelle loro funzioni. È l'ambiente di vita che, attraverso situazioni che generano discriminazione, determina una condizione di disabilità.

Pertanto, per favorire l'inclusione delle persone con disabilità occorre affrontare non solo le condizioni dell'individuo, ma anche l'ambiente in cui vive: tema centrale delle politiche per la disabilità diventa quindi la promozione del diritto di eguaglianza, attraverso una continua ricerca di soluzioni in grado di modificare e favorire il rapporto tra la persona e il suo ambiente.

L'ICF è il risultato del percorso di revisione dell'ICIDH, promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'ICF è stato adottato all'unanimità dall'Assemblea Mondiale della Sanità nel maggio del 2001.

La nuova classificazione supera il modello medico di disabilità, che si fonda sulle conseguenze della malattia, e mette al centro della valutazione il funzionamento o i funzionamenti, dove per funzionamento s'intende il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente. Nell'ICF, pertanto, la disabilità è il risultato dell'interazione tra l'individuo e un ambiente non favorevole.

Questa definizione è il risultato di un lungo lavoro di coordinamento dell'OMS che, a partire dal 1995, ha portato al superamento dei modelli adottati dai precedenti sistemi di classificazione che non riconoscevano sufficientemente il ruolo giocato dal contesto ambientale nella genesi della disabilità.

In questo paragrafo si confronterà il modello di disabilità basato sul rispetto dei diritti umani, introdotto dalla Convenzione ONU, con il modello dell'OMS, sintetizzato nell'acronimo ICF.

L'ICF si sta dimostrando, in vari contesti e in vari paesi, uno strumento utile al cambiamento di prospettiva e di approccio al tema della disabilità. Paesi come Slovenia, Spagna, Irlanda, Romania, Svezia, Svizzera, Repubblica Ceca, Germania hanno avviato, nei contesti socio-sanitari legati alla disabilità, e ancora in forma sperimentale, l'utilizzo dell'ICF come strumento di base per valutare la condizione delle persone con disabilità e rispondere ai loro bisogni in maniera appropriata. L'ICF si sta dimostrando, pure, uno strumento importante per cambiare il modo in cui i servizi pubblici e gli operatori leggono le condizioni delle persone con disabilità.

Il confronto con il nuovo paradigma della disabilità basato sui diritti umani introdotto dalla Convenzione ONU a cinque anni di distanza dalla definizione dell'ICF ha permesso di cogliere l'evoluzione del concetto di disabilità e di arricchire il modello culturale di base.

L'approvazione della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità allarga la riflessione sulla disabilità, elaborando nuovi strumenti di lettura e di analisi della realtà che produce la disabilità.

L'ICF, in particolare, oltre a essere una classificazione ha costruito un modello di approccio alla disabilità definito bio-psico-sociale. Tale modello sottolinea che la disabilità è un rapporto sociale, dipendente dalle condizioni di salute in cui si trova una persona e le condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività. Qualora queste condizioni ambientali e sociali non tengano conto delle limitazioni funzionali della persona e non ne adattino gli ambienti di vita e di relazione, vengono costruiti barriere e ostacoli che limitano la partecipazione sociale.

Quindi la disabilità non è una condizione soggettiva, poiché non è vero che a una menomazione nelle funzioni e strutture corporee corrisponde sempre e comunque una diminuzione delle capacità e delle *performance*. Infatti queste dipendono proprio da fattori sociali e individuali. Per esempio, in una biblioteca dove non vi sono ostacoli, ovvero barriere architettoniche e comunicative, e in cui sono state predisposte dotazioni tecnologiche appropriate all'accesso a libri e documenti, una persona in sedia a rotelle e una persona non vedente possono muoversi liberamente e consultare il patrimonio librario senza alcuna difficoltà. Se però vi fossero scale, assenza di percorsi tattili e ascensori, computer non dotati di sintesi vocali e scanner, ecc., quegli stessi lettori incontrerebbero ostacoli di varia natura e non riceverebbero un trattamento uguale agli altri lettori.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ha introdotto un quadro di riferimento basato sui diritti umani, assente nel modello ICF.

Rispetto alla descrizione delle cause, l'ICF sottolinea che sia una condizione di salute che causa una condizione di potenziale disabilità, mentre la Convenzione, all'art. 3 sui principi generali, afferma "il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana".

Qualsiasi sia la causa della menomazione e qualsiasi sia la natura, questa è ascrivibile alla diversità umana. In realtà una persona con lesione midollare che le ha causato una paraplegia non può essere descritta solo sulla base delle sue menomazioni e queste ultime, pur producendo condizioni di dipendenza da terzi (per esempio per vestirsi,

muoversi, lavarsi, ecc.), non producono automaticamente una dipendenza.

Lo stile di vita di quella persona, i percorsi di crescita della consapevolezza e di abilitazione progressiva a gestirsi la vita e trovare soluzioni allo svolgimento delle differenti difficoltà, fanno sì che la limitazione funzionale possa essere superata da ausili tecnologici e umani, da modifiche dell'ambiente, dalla capacità di autodeterminarsi e vivere una vita in forma autonoma e indipendente. In effetti, l'elemento di compromissione delle capacità funzionali del corpo interagisce con gli elementi soggettivi e sociali.

Secondo il modello della Convenzione, quindi, piuttosto che parlare di malattie che colpiscono le strutture e le funzioni del corpo, sarebbe più opportuno utilizzare il termine *caratteristiche* delle persone, basate sulla diversità umana che, oltre che essere etica, culturale, sociale, linguistica, di storie di vita e di DNA, è anche fisica e di capacità funzionali.

Anche la descrizione delle limitazioni che possono impedire lo svolgimento di un'attività è insufficiente, perché non tiene conto del trattamento diseguale.

Utilizzando l'ICF in un contesto educativo, per esempio, non è possibile identificare se l'alunno con disabilità frequenta una classe ordinaria o una classe speciale.

Andrebbe quindi inserito il concetto di discriminazione, che determina anche la modalità di partecipazione: questa, infatti, può essere svolta in un contesto discriminatorio o in un contesto inclusivo. La discriminazione è il trattamento differente senza giustificazione e nella letteratura sulla materia corrisponde a una violazione dei diritti umani.

Un altro concetto che integra il modello ICF è quello di inclusione (come vedremo meglio più avanti), parallelo a quello di partecipazione.

La partecipazione, infatti, può attivarsi in contesti di esclusione o in ambienti ordinari e la valutazione della qualità dell'inclusione risulta essenziale per identificare i fenomeni di esclusione.

Un ulteriore elemento di arricchimento del modello dell'ICF si misura quando si analizza la coppia di concetti di impoverimento/*empowerment* e riabilitazione/abilitazione. Infatti i fattori sociali e ambientali, comprendenti barriere, ostacoli, discriminazioni, possono produrre impoverimento delle capacità e delle *performance* delle persone

con disabilità, perciò intervenire per consentire di recuperare la piena cittadinanza, in eguaglianza con gli altri cittadini, comporta un'azione di *empowerment* delle persone con disabilità e delle loro famiglie, quando sono minori o non possono rappresentarsi da sole, per dare loro nuove competenze e abilità e nuovi poteri decisionali sulla loro vita.

In tal senso, infine, gli interventi sulla persona non possono limitarsi ad azioni riabilitative, cioè finalizzate al recupero funzionale della persona sulla base di un modello astratto di salute (per esempio il recupero della stazione eretta per una persona con lesione midollare), bensì devono intervenire con appropriatezza, rispettando la diversità delle caratteristiche della persona, con azioni di riabilitazione (garantendo, nell'esempio precedente, il miglior uso della sedia a rotelle per una persona miedolesa)¹⁶.

4. L'integrazione e l'inclusione scolastica e sociale in Italia

La scuola, intesa sia come comunità educante ed educata sia come spazio fisico dell'educazione, ha da sempre rappresentato l'elemento centrale del sistema "Paese" in termini politici e culturali. Se si ripercorre l'exkursus storico e sociale che ha caratterizzato il sistema formativo del nostro come di altri Paesi, non sarà difficile rintracciare negli aspetti più peculiari della scuola un parallelo rispecchiamento con le caratteristiche tipiche della forma politico-governativa in auge in quel preciso periodo. Per riprendere le parole di Durkheim, «tutte le pratiche educative, qualunque esse possano essere, qualsiasi differenza possa esistere tra loro, hanno in comune un carattere essenziale: esse sono tutte il risultato dell'azione esercitata da una generazione sulla generazione che viene dopo, allo scopo di adattare quest'ultima all'ambiente sociale nel quale è chiamata a vivere»¹⁷. Adattamento, quindi, inteso non solo quale processo cognitivo personale ma pure quale risultato di una *scelta* politica.

¹⁶ Ivi.

¹⁷ E. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, in R. Gatti, V. Gherardi, *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1995, p. 37.

La scuola, dunque, per le ragioni sinora delineate, si configura come un ambiente privilegiato nel quale le nuove generazioni respirano fra le mura dei propri predecessori al confine tra propositi ideali e propositi dichiarati, sempre all'interno di uno specifico *episteme*, direbbe Foucault: all'interno, cioè, di valori, significati, norme e organizzazioni specifiche di una determinata epoca.

Analizzando la storia della scuola in Italia, potremmo dire che l'evoluzione alla quale assistiamo si evidenzia quale un progressivo e sistematico cammino di *apertura*. Apertura all'altro: accoglienza, pertanto. Il sistema scolastico si evolve nel tempo, dimostrandosi aperto e attento alle necessità virtuose nel quale esso stesso è inserito. Tali trasformazioni, inevitabilmente, hanno portato con sé e inglobato in tale processo di mutamento tutti gli attori del processo educativo: alunni sì, ma soprattutto insegnanti, ai quali è stata spesso richiesta una precipua capacità di adeguarsi rapidamente e simultaneamente ai cambiamenti. Dunque, parallelamente al mutarsi del sistema scuola, abbiamo constatato un progressivo mutarsi del ruolo e della funzione del docente, che coerentemente con il proprio profilo professionale, hanno contribuito al miglioramento funzionale delle istituzioni scolastiche, operando in prima persona e configurandosi quali *agenti di cambiamento*. A tale proposito, scrive Maria Teresa Moscato:

La figura dell'insegnante (e quindi il suo ruolo, la sua formazione, il suo reclutamento), costituisce sempre un punto di snodo tematico vitale, nel momento in cui una società ridefinisce i compiti collettivi, inseparabilmente interconnessi, del proprio rinnovamento culturale e della formazione della generazione nuova. Perciò si può affermare che tutte le società umane siano state, e siano, periodicamente chiamate a ridefinire il proprio progetto educativo, e quindi i compiti e le strutture delle proprie scuole e la formazione dei propri insegnanti.¹⁸

Tale ridefinizione, dunque, avviene anzitutto in termini *valoriali* per poi progressivamente costituirsi in ottica *funzionale*.

All'insegnante compete, perciò, un compito gravoso e fondamentale per l'esistenza della scuola. Tale compito si articola e si manifesta nell'interpretazione

¹⁸ M. T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008, p. 7.

del dettato ministeriale e del programma scolastico, nella progettazione del percorso formativo, nella ricerca degli strumenti più adeguati a tradurre in pratica il progetto elaborato, nella ricerca del senso e del significato della relazione educativa. [...] L'insegnante e la scuola in qualche modo coincidono o si identificano. [...] Insomma, si può concludere che se la scuola è la manifestazione prima e necessaria dell'educazione, l'insegnante è la condizione imprescindibile della scuola stessa e, quindi, per la proprietà transitiva, dell'educazione.¹⁹

È con questa premessa che ci addentriamo nell'analisi, dapprima storica, in merito al ruolo e alla funzione dell'insegnante di sostegno quale figura *speciale* ma sempre al confine tra tradizione e innovazione.

5. Il cammino normativo e sociale dell'inclusione scolastica dal secondo Novecento ad oggi

Entrando nel vivo dell'analisi storica riguardo al cammino normativo e sociale che, dal Secondo Novecento, ha portato la scuola sulla via dell'inclusività, riteniamo necessario precisare che l'approccio con il quale intendiamo avviare tale riflessione si configura quale critico e riflessivo, sull'impronta del modello del *what's the problem represented to be?*, proposto dall'autorevole studiosa australiana Carol Bacchi²⁰. Tale procedura analitica tiene conto di molteplici aspetti connessi e strettamente concatenati alle politiche educative: *"the approach is not employed in an overly simple, and hence counter-productive, manner"*²¹. Pertanto, non possiamo non tenere conto del vasto orizzonte di elementi che sottostanno alle politiche, determinanti per una comprensione effettiva e pertinente dei fenomeni.

Primo tra tutti, l'elemento della *complessità*. Le politiche, spesso, sono frutto di tensioni e contraddizioni e, oggi più che mai, devono tener conto del radicale cambiamento che ha contraddistinto il nostro

¹⁹ L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011, pp. 45-46.

²⁰ C. Bacchi, *Analysing policy: what's the problem represented to be?*, Pearson, Frenchs Forest NSW – Australia, 2009.

²¹ Ivi, p. 20.

fare ed essere sociale: la società liquida nella quale viviamo oggi, magistralmente descritta ed analizzata da Zygmunt Bauman, ha visto i propri protagonisti trasformarsi da produttori a consumatori, sempre in bilico tra realtà e ideali, tra dubbi e certezze²².

Altra dimensione rilevante per la conduzione dell'analisi è quella del *contesto*.

To understand your selected policy you need to have a solid understanding of the background to the issue/s you are considering. You also need to see how specific issue fit into wider debates. To assist with this task it is important to consider the web of policies, both historical, contemporary, surrounding an issue. [...] In many cases it is necessary to pay attention to how a context, for example, 'globalisation', is itself represented.²³

Il modello che utilizziamo per comprendere appieno il significato delle innovazioni avvenute e, pure, il senso che sottende la realizzazione di un cambiamento all'interno della società è quello proposto da Carlo Pascoletti e Anna Gardin²⁴. Gli autori, infatti, tracciano in maniera evidente e significativa l'incessante rapporto tra *tradizione* e *innovazione*. In aggiunta a tale elaborazione, Fabio Bocci²⁵ ha predisposto un'ulteriore chiave di lettura nell'ottica spazio-temporale, sul piano *sincronico*, legato, dunque, alle singole tappe che hanno composto il paradigma dell'inclusione, e *diacronico*, intendendo il processo nella sua globalità. Gli aspetti sincronici ci consentono di conoscere e valorizzare ciascun *tassello* che ha composto l'articolato cammino evolutivo. Quelli diaconici, per contro, concernono l'evoluzione stessa dell'idea di educazione (ed educabilità) e di integrazione (e integrabilità).

²² Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson, 2011.

²³ C. Bacchi, *Analysing policy: what's the problem represented to be?*, cit., pp. 20-21.

²⁴ C. Pascoletti, A. Gardin, *L'organizzazione dell'istituzione scolastica in funzione del processo d'integrazione dell'alunno con handicap*, in P. Meazzini (a cura di), *Handicap. Passi verso l'autonomia*, Firenze, Giunti, 1997.

²⁵ F. Bocci, *L'inclusione è per tutti (e ha bisogno del contributo di tutti e di ciascuno)*, in A. Carlini (a cura di), *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Modelli, risorse e strumenti per una didattica inclusiva*, Tecnodid, Napoli, 2012, pp. 9-19.

In ogni modo, adottando tale prospettiva il processo di cambiamento può riassumersi in tre fondamentali tappe, tra loro interrelate.

1. La realtà sociale concorre alla nascita di nuovi modi di intendere la realtà stessa e di nuove convinzioni su aspetti critici e rilevanti del sistema sociale: tali convinzioni, non più in sintonia con la tradizione passata, vengono via via condivise da un crescente numero di persone;
2. Vengono emanate nuove norme che danno legittimazione formale a tale nuova visione della realtà.
3. Le nuove norme, a loro volta, finiscono con l'esaurire tali spinte innovative e si instaura, in questo modo, una "nuova tradizione".

Tale concetto è ulteriormente supportato dal pensiero di Giuseppe Bertagna, il quale vede nella società il principale soggetto/oggetto di interpretazione e guida della politica formale:

La società, con i suoi movimenti, è stata «interpretata» dall'*establishment* pedagogico-scolastico. Questo, tra benevolenza concessiva in alcuni casi e finalità emancipative in altri, «soccorreva» alle richieste di quella, le selezionava, e decideva, attraverso a volte faticose mediazioni interne, quali e perché fossero accettabili e, quindi, da accreditare come socialmente legittime. La politica formale (Governo, Parlamento), poi, ratificava gli equilibri culturali, valoriali, ordinamentali e organizzativi nel frattempo raggiunti da questa attività mediatrice.²⁶

In riferimento al nostro specifico tema di indagine, come suggerisce Demo²⁷, è possibile rintracciare una doppia chiave di lettura nelle norme sull'integrazione e l'inclusione scolastica. Esse, infatti, costituiscono la base per una scuola inclusiva che si fa garante della partecipazione di tutti gli alunni, in qualsivoglia condizione sociale, fisica, cognitiva, affettiva, culturale, linguistica essi si trovino a vivere temporaneamente o permanentemente. Suddette norme, tuttavia,

²⁶ G. Bertagna, *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, p. 6.

²⁷ H. Demo, *Inclusione e autovalutazione: dal panorama generale a quello locale*, in E. Brugger-Paggi et alii, *L'index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 32.

definiscono pure le politiche specifiche per l'integrazione. In base alla prospettiva dell'*Index for inclusion*²⁸, strumento di assessment messo a punto in ambito anglosassone per la valutazione dello "stato di inclusione" all'interno delle scuole, tre sono le prospettive di cui è necessario tenere conto: la produzione di *politiche inclusive*, lo sviluppo di *pratiche inclusive* e la creazione di *culture inclusive*.



Fig. 1 Le tre dimensioni dell'Index (Booth e Ainscow, 2008).

Per operare una sintesi ancor più concisa delle tappe che ora ci apprestiamo ad analizzare, potremmo dire che l'evoluzione sociale e normativa che ha portato all'inclusione scolastica degli allievi con Bisogni Educativi Speciali unisce in sé le due componenti della *speranza* secondo il pensiero di Sant'Agostino: lo *sdegno* (la durezza, la fermezza) e il *coraggio* (la tenerezza). Lo sdegno per le cose come sono – quando non sono come dovrebbero e potrebbero essere – e il coraggio per cambiarle²⁹.

²⁸ T. Booth e M. Ainscow, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008.

²⁹ F. Bocci, *Lo sdegno e il coraggio. Dal Convegno di Rimini sulla Qualità dell'integrazione alle nuove sfide dell'inclusione*, in «Ricerche Pedagogiche», 167, 2008, pp. 17-24.

Nell'inquadrare e analizzare l'iter normativo e sociale riguardante il processo di inclusione scolastica dalla seconda metà del Novecento ad oggi, ci avvaliamo di una suddivisione cronologica in cinque fasi:

- l'esclusione (fino al 1960)
- la medicalizzazione (dal 1960 al 1970)
- l'inserimento (dal 1970 al 1977)
- l'integrazione (dal 1977 al 2009)
- l'inclusione (dal 2009 ad oggi)

La fase dell'esclusione

È possibile rintracciare gli albori della prima fase/non fase, durata più di trent'anni e dominata dalla filosofia del rifiuto e della delega, durante il periodo fascista. In seguito all'emanazione dell'articolo 415 del Regolamento Generale del 1928 (poi convertito in R.D. n. 1297/28), infatti, viene sancito l'allontanamento del fanciullo con disturbi psichici dalla scuola normale e il successivo inserimento in istituti speciali. All'osservatore attento non sarà, di certo, sfuggito il carattere prettamente *protettivo* che veniva conferito alla scuola attraverso tale provvedimento normativo. La scuola dell'epoca non si lasciava permeare da elementi perturbanti: la vulnerabilità veniva considerata debolezza contagiosa. Si evince chiaramente la forza con la quale il binomio disabilità/malattia si imponeva e si proponeva alla società del tempo. L'autorità del maestro si configurava pure nel suo diritto/dovere di segnalare all'Ufficiale Sanitario ovvero al direttore didattico governativo o comunale eventuali atti di «pertinente indisciplina [...] tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche»³⁰. L'allievo in questione veniva rimandato alle «pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi»³¹. Di fondamentale rilevanza per il nostro punto di vista analitico, risulta la scelta non casuale dei termini utilizzati in riferimento alla nomenclatura sulla disabilità. Il *corrigendo*, così come specificamente nominato nel Regolamento Generale fascista, era il fanciullo ricoverato in

³⁰ Art. 415 del Regolamento generale, 1928.

³¹ Ibid.

riformatorio secondo una visione squisitamente emendativa che sembra perpetuarsi senza limiti di tempo.

È necessario ricordare che, proprio per sopperire all'assenza dello Stato nella tutela delle persone con disabilità intellettiva, è in questo periodo storico che si assiste alla nascita di numerosi istituti medico-psico-pedagogici in Italia.

Nel 1933, il Regio Decreto 786 definisce la presa in carico da parte dello Stato nella costituzione delle scuole speciali.

L'avvento della Repubblica, grazie soprattutto agli articoli 34 e 38 della Costituzione Italiana che stabiliscono l'istruzione gratuita a tutti i cittadini ivi compresi gli «inabili e i minorati», ha iniziato a segnare il declino della fase dell'esclusione, reso ancora più evidente dalla Circolare Ministeriale 1771/12 del 1953 che cita:

Le classi speciali per minorati e quelle di differenziazione didattica sono istituti scolastici nei quali viene impartito l'insegnamento elementare ai fanciulli aventi determinate minorazioni fisiche o psichiche ed istituti nei quali vengono adottati speciali metodi didattici per l'insegnamento ai ragazzi anormali, es. scuole Montessori. Le classi differenziali, invece, non sono istituti scolastici a sé stanti, ma funzionano presso le comuni scuole elementari ed accolgono gli alunni nervosi, tardivi, instabili, i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari.³²

Tale Circolare si evidenzia quale documento normativo *ponte* tra la fase dell'esclusione e quella della medicalizzazione, che ci apprestiamo ora ad analizzare.

Principali riferimenti normativi della fase dell'esclusione		
L.	26.01.1962	N. 12
C.M.	04.01.1962	N. 103
C.M.	09.07.1962	N. 4525
C.M.	02.02.1963	N. 934/6
L.	31.12.1963	N. 1859
D.P.R.	22.12.1967	N. 1518
L.	18.03.1968	N. 1968

³² C.M. 1771/12, 1953

La fase della medicalizzazione

Tra il 1960 e il 1970, il nostro Paese ha assistito ad un fiorire di scuole speciali e di classi differenziali. Tuttavia, è bene precisare, come ricordano Pascoletti e Gardin, che la selezione degli educandi per l'istruzione nelle classi speciali era estremamente accurata, in modo tale da escludere tutti coloro che avrebbero potuto beneficiare di un insegnamento individualizzato nelle scuole comuni³³.

Le strutture speciali, pertanto, vengono diversificate e rafforzate. Più che scuole, tali istituti ricordano per lo più strutture cliniche, in cui la diversità viene intesa come *malattia sociale*. L'approccio educativo praticatovi è essenzialmente di tipo medico.

Sempre in riferimento agli autori citati, i tratti caratterizzanti il modello possono essere così delineati:

- a) l'attenzione è centrata sul deficit. Il soggetto con handicap è visto come *caso* per il quale si ritiene necessario l'intervento dello specialista.
- b) Lo specialista, grazie alla diagnosi, può *classificare* l'alunno. Per mettere le cose a posto è necessario *etichettare*, in maniera tale da rendere giustificabili gli interventi di delega e deresponsabilizzazione da parte dell'insegnante.
- c) Il processo di *etichettamento* e stigma porta il docente a riconoscere l'allievo non per ciò che è, ma per ciò che fa (in riferimento ai comportamenti già pregiudicati).³⁴

In questo modo, la certificazione dell'handicap non assume la funzione di *indicatore* fornito alle scuole per avviare iniziative di recupero, bensì diviene un *lasciapassare* verso strutture speciali.

Illuminanti, da questo punto di vista, risultano le Circolari Ministeriali n. 4525 del 1962 e n. 934/6 del 1963, «*con le quali si assegnavano ai servizi medico-psico-pedagogici i compiti d'individuare i soggetti da avviare alla scolarizzazione separata, cioè alle scuole speciali o alle classi differenziali, che nel frattempo avevano preso nuovi*

³³ C. Pascoletti, A. Gardin, *L'organizzazione dell'istituzione scolastica in funzione del processo d'integrazione dell'alunno con handicap*, cit., p. 572.

³⁴ Ivi, p. 573.

caratteri rispetto a quelli che connotavano le classi di inizio secolo»³⁵. Viene specificato che, alle classi differenziali, vengono destinati quegli alunni che presentano «lievi anomalie di carattere, per cause non costituzionali, [...] o con quoziente di intelligenza di poco inferiore alla norma»³⁶. È bene ricordare, a tale proposito, che risale a pochi anni prima, precisamente al 1949, la pubblicazione da parte di David Wechsler della celebre scala WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) ancora oggi utilizzata quale strumento clinico e diagnostico per la valutazione delle abilità intellettuali dei bambini, nella quale il quoziente d'intelligenza viene calcolato come quoziente di deviazione.

Nelle classi differenziali, grazie soprattutto al numero ridotto di studenti, è possibile attuare una didattica individualizzata, al fine di reinserire l'alunno nella scuola elementare comune in breve tempo.

Il 1968 rappresenta un punto di svolta decisivo. Le spinte ideologiche e il crescente clima di contestazione investono anche l'aspetto della marginalizzazione del disabile nelle istituzioni speciali.

In ogni modo, è bene sottolineare che, in Italia, «il fenomeno di crescita delle scuole speciali non si è affatto affievolito dopo il 1968, ma è andato sempre crescendo, segnando un punto d'inversione solo a partire dal 1974, per scendere al di sotto dei dati del 1968 solo nel 1979»³⁷.

Ciò che ancora manca è una vera e propria *coscienza pedagogica* da parte degli operatori del settore in grado di affrontare efficacemente le questioni relative all'handicap e, ancor più in generale, alla dispersione scolastica. A testimonianza di quanto appena detto e ancor più del clima di fervente contestazione, basti considerare l'impulso vitale fornito da don Lorenzo Milani nel suo lavoro alla scuola di Barbiana³⁸ che ha portato alla pubblicazione, nel 1967, della celebre *Lettera a una professoressa*.

³⁵ M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, cit., pp. 45-46.

³⁶ C.M. 934/6, 1963.

³⁷ S. Nocera, *Sono ancora esistenti le scuole speciali?*, in «I problemi della Pedagogia», 1-2, 1988, p. 56.

³⁸ Si precisa, tuttavia, che il pensiero di Lorenzo Milani si schierava a favore dell'istituzione di classi differenziali per garantire il successo formativo degli alunni svantaggiati.

Principali riferimenti normativi della fase della medicalizzazione		
L.	26.01.1962	N. 12
C.M.	04.01.1962	N. 103
C.M.	09.07.1962	N. 4525
C.M.	02.02.1963	N. 934/6
L.	31.12.1963	N. 1859
D.P.R.	22.12.1967	N. 1518

La fase dell'inserimento

I movimenti del '68, sul piano scolastico, miravano al raggiungimento di una *scuola di massa*. È intorno agli anni Settanta che si avviano i primi tentativi di coesistenza tra istituzioni speciali e inserimento (definito da alcuni come *indiscriminato* o *selvaggio*) di alunni con handicap nelle classi comuni. Appare, fin da subito, evidente il formarsi di due schieramenti principali: pro o contro l'inserimento e pro o contro il mantenimento delle scuole speciali.

Il decennio che stiamo analizzando si caratterizza per i grandi cambiamenti del sistema scolastico nel suo essere istituzionale, ma anche conseguentemente degli attori che lo vivono. I Decreti Delegati del 1974 (come pure l'avvio del *tempo pieno* nel 1971) avevano già rivoluzionato la figura stessa del docente, come pure della collegialità della scuola anche a causa della presenza (nuova) dei genitori all'interno dei suoi organi tecnici e politici.

Decisiva la legge 118/71 che recita: «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tali gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitato l'accesso degli invalidi e dei mutilati civili alle scuole medie superiori e universitarie. Le stesse disposizioni valgono per le istituzioni scolastiche».

Nonostante tale fase costituisca indubbiamente un progresso sotto il profilo del *riconoscimento* delle persone con disabilità, la dimensione che pare non essere tenuta in considerazione è quella della *presa in carico*. *L'I care* di Don Milani, il *mi riguarda*, non è stato ancora pienamente concepito. Ci si è limitati ad un'accettazione legata ad una concezione ottimistica, ma ingenua, della scuola che ha visto

nell'inserimento fisico prolungato dell'allievo disabile nella scuola comune la scontata garanzia di benefici e vantaggi. Gli insegnanti, impreparati ad affrontare tale delicato processo, non hanno alcuna indicazione circa una *strategia* da poter adottare sia sul piano didattico (legato agli apprendimenti) che organizzativo (connesso alla gestione della classe).

La *socializzazione* viene concepita quale fine principale, seppure ingenuamente, poiché «non si dà socializzazione se non grazie ad apprendimenti che permettano l'acquisizione di abilità "integranti"»³⁹.

Determinante, per il grande cambiamento che ci apprestiamo considerare nel prossimo paragrafo, è la *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci* del 1975, che afferma:

Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella.⁴⁰

E in merito alla funzione del docente, si esplicita più avanti:

La possibilità di realizzazione di un nuovo modo di essere della scuola è legata alla preparazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti. Essi devono conoscere ed usare i nuovi mezzi operativi che devono essere introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale. Alla scuola dovrebbero essere assicurati insegnanti di ruolo, di cui bisognerebbe favorire la stabilità, essendo la continuità del rapporto educativo un obiettivo fondamentale per il positivo funzionamento di essa.⁴¹

Grazie al lavoro della Commissione si comincia a delineare il profilo di una nuova scuola, finalmente aperta e attenta a tutti, che non

³⁹ C. Pascoletti, A. Gardin, *L'organizzazione dell'istituzione scolastica in funzione del processo d'integrazione dell'alunno con handicap*, cit., p. 575.

⁴⁰ Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati, 1975.

⁴¹ *Ibid.*

può, però, essere lasciata sola. «La scuola alla quale si riferisce la relazione Falcucci è il contesto nel quale ogni soggetto potrà realizzare al meglio le proprie potenzialità, ma nel mettersi in quest'ottica il documento non propone prospettive utopiche. [...] Tutti allora possono camminare sulla stessa strada, ma ciascuno con il suo passo»⁴².

Principali riferimenti normativi della fase dell'inserimento

L.	30.03.1971	N. 118
L.	24.09.1971	N. 820
L.	30.07.1973	N. 477
D.D.	31.05.1974	
C.M.	08.08.1975	N. 227
D.P.R.	31.10.1975	N. 970
C.M.	29.09.1976	N. 228
C.M.	07.10.1976	N. 4432
C.M.	03.08.1977	N. 216

La fase dell'integrazione

La decisiva fase di cruciale cambiamento, a seguito della già rivoluzionaria Relazione della commissione Falcucci, si riscontra nella promulgazione della Legge 517 del 4 agosto 1977 concernente “*Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre forme di modifica dell’ordinamento scolastico*”. Questa fase è, senza dubbio, frutto di numerose analisi e copiosi dibattiti suscitati dalla differenza tra i contributi normativi e ministeriali precedenti e la situazione reale della quotidianità nella scuola italiana.

La concezione stessa dell’essere scuola muta in maniera radicale: centrale importanza viene assegnata all’ambiente scolastico quale luogo privilegiato per la formazione di ciascun alunno. Si ritengono necessari, tuttavia, due cambiamenti: il primo riguardo al *curricolo*,

⁴² M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, cit., p. 53.

che deve tener conto dei diversi stili cognitivi e d'apprendimento degli scolari⁴³, l'altro rispetto all'idea di norma e normalità.

Viene superata l'idea della programmazione didattica in base a programmi predeterminati a livello centrale, a favore, invece, di un'attività di insegnamento-apprendimento centrata sui reali bisogni degli alunni e del contesto nel quale vivono. Essa infatti "può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi didattici individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni"⁴⁴.

La *presa in carico* degli alunni con disabilità assume finalmente pieno valore: vengono chiuse le classi differenziali e si istituisce una nuova figura professionale: *l'insegnante di sostegno*. Gli articoli 2 e 7 citano infatti:

[...] la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo I della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Nell'ambito della programmazione [...] sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzarsi mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accoglie alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali.

La successiva Circolare Ministeriale 199 del 1979 raccomanda il pieno coinvolgimento dell'insegnante di sostegno in quanto figura *esperta* che possiede professionalità, conoscenze, competenze ed atteggiamenti specifici. Già con questo intervento normativo si delinea l'idea che l'insegnante di sostegno non debba essere considerato come un supporto al singolo alunno bisognoso di interventi specifici, ma

⁴³ A tal proposito, si pensi al proliferare, in questi anni, di studi scientifici in merito all'intelligenza e all'apprendimento (Guilford, 1967; Guilford & Hoepfner, 1971) ma soprattutto, pochi anni dopo la L. 517, la teoria sulle intelligenze multiple di Gardner (1983).

⁴⁴ Legge n. 517, 4 agosto 1977.

come un mediatore che, condividendo con tutto il collegio degli insegnanti le varie forme di intervento, favorisce la piena integrazione dell'alunno con handicap a lui affidato. Tuttavia, è bene precisare che:

L'idea chiave è che la scuola non possa affidare il compito educativo a singoli insegnanti, ognuno operante nella solitudine della propria classe e della propria disciplina. La responsabilità è di tutta la scuola, che deve avere come preoccupazione centrale il positivo esito educativo e scolastico di ogni singolo alunno, indipendentemente dalla situazione personale di partenza. La legge prefigura una scuola intesa come comunità che, in quanto soggetto sociale, si assume la responsabilità del successo degli studenti che la frequentano.⁴⁵

È bene ricordare che il nostro Paese ha segnato l'avvio di questa nuova visione della scuola e dei suoi attori e che per primo, in tutta Europa, ha aperto le classi normali agli alunni con disabilità, non più relegati alle scuole speciali e alle classi differenziali.

La scuola dell'integrazione - che ha fatto proprio il modello dell'individualizzazione - "apre le porte" all'accettazione della perturbabilità del sistema (scolastico e didattico) per mezzo di procedure di individuazione e analisi delle caratteristiche peculiari degli elementi del sistema stesso e mediante il controllo del processo d'insegnamento-apprendimento (si pensi al Mastery Learning). Ciò vale, in modo particolare, per gli allievi con disabilità: il modello italiano di integrazione scolastica, infatti, si fonda sull'accoglienza della perturbabilità del sistema da parte di un elemento perturbante che viene accettato.⁴⁶

Ulteriori apporti al processo di integrazione vengono forniti da successivi contributi normativi.

Le Circolari Ministeriali 258/83 e 250/85 evidenziano l'importanza della certificazione per l'allievo con disabilità. In modo particolare, la 250/85 denomina tale certificazione come *Diagnosi Funzionale* e ribadisce che «l'insegnante di sostegno partecipa, a pieno titolo, alla elaborazione e alla verifica di tutte le attività di competenza del

⁴⁵ Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011, p. 77.

⁴⁶ F. Bocci, *Non dimenticare il passato. Con i piedi a terra e lo sguardo rivolto al futuro*, in «Educazione Cooperativa», 62, 2, 2013, pp. 41-47.

Consiglio d'Interclasse o del Collegio dei Docenti. 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»⁴⁷.

La Sentenza della Corte Costituzionale del 3 giugno 1987 n. 215, inoltre, dichiara l'illegittimità costituzionale dell'art. 28 terzo comma della legge n. 118 del 30 marzo 1971, *assicurando* a tutti gli alunni handicappati la frequenza alle scuole medie superiori.

A distanza di quindici anni dalla straordinaria legge 117, è la *Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* n. 104 del 1992 a sancire definitivamente «l'integrazione scolastica della persona handicappata nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università»⁴⁸. L'orizzonte di senso promosso dal suddetto elemento normativo si estende dalla scuola a tutti i soggetti istituzionali e all'intera società, la quale deve assumersi il compito di superare ogni forma di emarginazione e di esclusione sociale della persona con disabilità, a cominciare dal pieno riconoscimento dei diritti in merito all'assistenza, alla formazione e all'integrazione scolastica, alla rimozione di tutti gli ostacoli per favorire l'accesso alle attività sportive, ricreative e turistiche. Anche in tale ottica cambia la funzione della scuola, che è sollecitata a intessere relazioni strette con altri soggetti istituzionali e che deve formare cittadini attenti ai bisogni di tutti, garanti dei diritti e dei doveri spettanti loro e in grado di decidere e costruire un proprio *progetto di vita* efficace e rispondente alle soggettive aspirazioni e virtù.

Maura Gelati individua cinque principali linee d'azione della legge in grado di evitare situazioni di esclusione. Queste sono:

- 1) potenziare lo sviluppo della ricerca scientifica per ridurre i casi di malattia e disabilità, attraverso una efficace prevenzione e una rete d'informazione nei riguardi della popolazione;
- 2) garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi in caso di disabilità;
- 3) rendere disponibili sostegni psicologici e psico-pedagogici alle famiglie del disabile e allo stesso disabile;

⁴⁷ Circolare Ministeriale 250, 1985.

⁴⁸ Legge Quadro 104, 1992.

- 4) assicurare al disabile gli opportuni strumenti e sussidi tecnici;
- 5) promuovere processi d'integrazione del soggetto con minorazione, deficit o menomazione.⁴⁹

Il conseguente *Atto di indirizzo* D.P.R. 24 febbraio 1994 vede l'ingresso di nuovi termini lessicali – e conseguentemente di nuovi documenti – all'interno della scuola: Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale e Piano Educativo Individualizzato. La logica dell'individualizzazione trova maggiore ragion d'essere perché non lasciata alla buona volontà degli insegnanti, ma raccomandata da riferimenti normativi e legittimata dalla compilazione di un apposito piano di interventi educativi riservati all'allievo con disabilità. La redazione dei suddetti documenti spetta alla componente medico-riabilitativa (ASL di zona), al team docente (curricolare e di sostegno) con la collaborazione della famiglia. Un piccolo frammento di società, dunque, che collabora per l'accoglienza, il riconoscimento e l'impegno verso il successo formativo dell'alunno con bisogni speciali.

Principali riferimenti normativi della fase dell'integrazione

L.	04.08.1977	N. 517
C.M.	21.07.1978	N. 169
C.M.	10.09.1978	N. 167
C.M.	28.07.1979	N. 199
L.	11.02.1980	N. 18
D.M.	26.08.1981	
L.	20.05.1982	N. 270
L.	16.07.1984	N. 326
D.M.	10.12.1984	
C.M.	03.09.1985	N. 250
C.M.	22.09.1985	N. 258
CNPI	02.07.1986	(PARERE)
SENTENA	03.06.1987	N. 215
O.M.	23.12.1991	N. 395
L.	05.02.1992	N. 104
O.M.	19.12.1992	N. 359

⁴⁹ M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, cit., p. 63.

La fase dell'inclusione

Dal punto di vista normativo, la Legge 104/92 (con i successivi Atto di indirizzo e DPCM n. 185 del 2006) risulta essere ancora oggi il principale riferimento in merito alla relazione sistemica e olistica tra scuola, famiglia e servizi. Il dibattito che ha animato gli anni successivi all'emanazione della 104 ha interessato, in modo particolare, l'esigenza di una impronta marcatamente pedagogica non solo nella pratica didattica dell'integrazione, bensì pure nella compilazione dei documenti formali e fondanti il processo integrativo dell'alunno con disabilità. La Diagnosi Funzionale, ad esempio, è stata spesso oggetto di critiche poiché considerata quale corrispondenza medico-sanitaria della certificazione medica⁵⁰. Il mondo della scuola lamentava spesso l'impossibilità di concepire *sequenzialmente* e coerentemente la documentazione necessaria al processo d'integrazione dell'allievo disabile, la quale si articola per livelli di sviluppo secondo tale modello⁵¹:



Fig. 2: *Iter sequenziale della documentazione per l'inclusione dell'alunno con disabilità nel contesto scolastico dopo la L. 104/92.*

⁵⁰ D. Ianes, A. Canevaro, L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi, Trento, Erickson, 2008, p. 16.

⁵¹ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., pp. 28-32.

Un radicale cambiamento, in merito a quanto appena detto, è avvenuto con la pubblicazione, da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, del *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) nel 2002⁵² e della successiva versione specifica per bambini e adolescenti (*ICF-CY Children and Youth*) del 2007. Tale strumento, pur ponendosi in continuità con le classificazioni in vigore in precedenza (ICD-10; DSM-IV), propone un vero e proprio rovesciamento della prospettiva di analisi: ciò che viene considerato, infatti, è lo stato di funzionamento dell'individuo, in termini di salute, di partecipazione, di potenzialità. È importante rilevare che la classificazione ICF è applicabile ad ogni persona che si trovi in qualsiasi condizione di salute e, dunque, non riguarda le sole persone con disabilità. A seguito di tale pubblicazione, Lucio Cottini individua tre principali punti di svolta:

- 1) il cambio di prospettiva, con il passaggio da una visione prettamente eziologica ad una improntata sul concetto positivo di attività e partecipazione;
- 2) la grande attenzione che viene riservata ai fattori contestuali e ambientali, oltre a quelli specificamente connessi ai deficit biologici;
- 3) il ruolo paritetico che viene riconosciuto agli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali, i quali dovranno necessariamente integrarsi ed uscire dalle arbitrarie demarcazioni che ancora li stanno abbondantemente caratterizzando.⁵³

Emerge chiaramente quanto la situazione di funzionamento dell'individuo – a qualsiasi età e in qualsivoglia condizione di salute – sia la risultante di plurime influenze, tra loro reciproche, quali: i contesti ambientali (l'ambiente fisico, la cultura, le relazioni), le funzioni corporee, fisiche, le attività personali (l'autonomia, la comunicazione, l'apprendimento) e la partecipazione sociale (in famiglia, a scuola, nella società tutta).

La disabilità, secondo tale paradigma antropologico, non è riconducibile solamente a una *debolezza biologica*, ma a tutta una rete di fattori che determinano una difficoltà di accesso alla partecipazione sociale. «Con l'ICF viene dunque superato il dominio di un modello

⁵² L'anno di pubblicazione si riferisce al contesto italiano. L'OMS, in realtà, presenta per la prima volta l'ICF nel 2001.

⁵³ L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., p. 59.

interpretativo della salute e della disabilità prevalentemente biostrutturale (che sta comunque ancora alla base della legge quadro sulla disabilità del 1992) in favore di un modello globale bio-psico-sociale»⁵⁴.

In ambito pedagogico-didattico speciale si intuisce la necessità di cambiare il senso di marcia del cammino passando dallo studente diverso al contesto classe⁵⁵. La diversità, qualunque essa sia e in qualsiasi modo si presenti, sia essa permanente o temporanea, viene accolta dalla comunità – e, nel nostro specifico, dalla comunità scolastica – nella sua totalità, includendola e considerandola fonte di arricchimento e, soprattutto, di *riconoscimento*.

Si inizia a delineare il formarsi di un nuovo modo di leggere la disabilità, che estende i propri confini anche nei confronti di chi vive condizioni di svantaggio sociale, culturale, economico, linguistico (dunque, *non diagnosticabili*). L'inclusione, che prende vita, non rappresenta solamente una sostituzione terminologica rispetto all'integrazione. L'idea di inclusione si fonda:

non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. Se l'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola.⁵⁶

Questo nuovo clima sociale porta alla definizione di *Bisogni Educativi Speciali* (BES), intendendo con tale dizione «il riconoscimento [...] di tutti quelli che hanno qualche difficoltà nel loro percorso educativo-apprenditivo, in cui i bisogni educativi normali incontrano

⁵⁴ Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, cit., p. 84.

⁵⁵ M. Pavone, *Inserimento, integrazione, inclusione*, in L. d'Alonzo, R. Cالدin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Napoli, Liguori, 2012, p. 151.

⁵⁶ F. Dovigo, *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M.W. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008, p. 13.

maggior complessità nel trovare risposte adeguate a motivo di qualche difficoltà nel loro *human functionig*»⁵⁷

Strettamente connesso a tale paradigma concettuale è il tema dei *diritti*, ancor più evidenziato dalla emanazione della *Convenzione per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità*, approvata nel 2006⁵⁸ dall'Assemblea Generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite.

La scuola diviene portabandiera di questo radicale cambiamento della società e del relativo modo di interpretare la realtà. «La presenza dell'alunno con disabilità richiede interventi didattici pertinenti, perché al *bisogno speciale* non si può rispondere in modo stereotipato; al tempo stesso, pone una domanda di attenzione specifica per tutti gli alunni, ciascuno diverso dagli altri e con specifici bisogni da soddisfare e risorse personali da valorizzare»⁵⁹. Il Ministero dell'Istruzione invia, in questo senso, decisivi segnali di cambiamento, rappresentati da alcuni recenti documenti:

- le *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (2009), nelle quali si evidenzia il ruolo centrale della scuola quale garante del processo inclusivo nell'ottica della corresponsabilità sia in senso verticale (dal Dirigente Scolastico, ai docenti, al personale ATA, alle famiglie, agli alunni; dalla scuola dell'infanzia all'università) sia orizzontale (nella singola classe, tra insegnanti, fanciulli e famiglie).
- L'emanazione della Legge 170 del 2010 inerente le *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* che prevede l'adozione di strumenti compensativi e di misure dispensative nei confronti degli alunni che presentano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), per i quali non si ritiene più necessario l'intervento dell'insegnante specializzato ma una reale presa in carico da parte dell'intero Consiglio di Classe (o team docenti). Per questi alunni si prevede la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) e non di un PEI.

⁵⁷ D. Ianes, A. Canevaro, *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Trento, Erickson, 2008, p. 18.

⁵⁸ Poi ratificata nel marzo 2007.

⁵⁹ Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, cit., p. 91.

- Le successive *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*⁶⁰ del 2011, che indirizzano la didattica con gli alunni con DSA.
- Le *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* (2010) con le quali il Ministero richiede alle singole scuole di essere pronte all'accoglienza dei cittadini stranieri e/o migranti.

Secondo la nostra opinione, un vero segnale di svolta è rappresentato dalla Direttiva Ministeriale sugli *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (27 dicembre 2012) e la conseguente C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, con le quali si estende l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative (dapprima riservate agli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento) a tutti coloro che presentino un Bisogno Educativo Speciale, riducendo ancora l'intervento dell'insegnante specializzato che non sarà assegnato in caso di ADHD (Disturbo dell'Attenzione e Iperattività), Disturbo Borderline e nei casi di svantaggio socio-culturale, familiare ed economico.

Vanno ancora in questa direzione anche alcune successive disposizioni normative:

- la C.M. n. 8 del 06/03/2013 che definisce le indicazioni operative della Direttiva del 27/12/2012 e introduce la pratica del Piano Annuale di Inclusione (PAI);
- le Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2014;
- la Legge 107/2015 che apre la strada alla possibilità di operare una separazione delle carriere tra insegnanti curricolari e insegnanti specializzati;
- il D.M. 66/2017, intitolato "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107" che, tra le numerose novità, istituisce l'Osservatorio scolastico permanente per l'inclusione, chiede alle scuole di promulgare il Piano per l'Inclusione in concomitanza con i Piani Triennali dell'Offerta Formativa, rivede

⁶⁰ Si noti la scelta del termine *diritto*, in riferimento a quanto già affermato in precedenza.

la documentazione necessaria articolandola in: profilo di funzionamento (che sostituisce la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale), Piano Educativo Individualizzato e Progetto individuale.

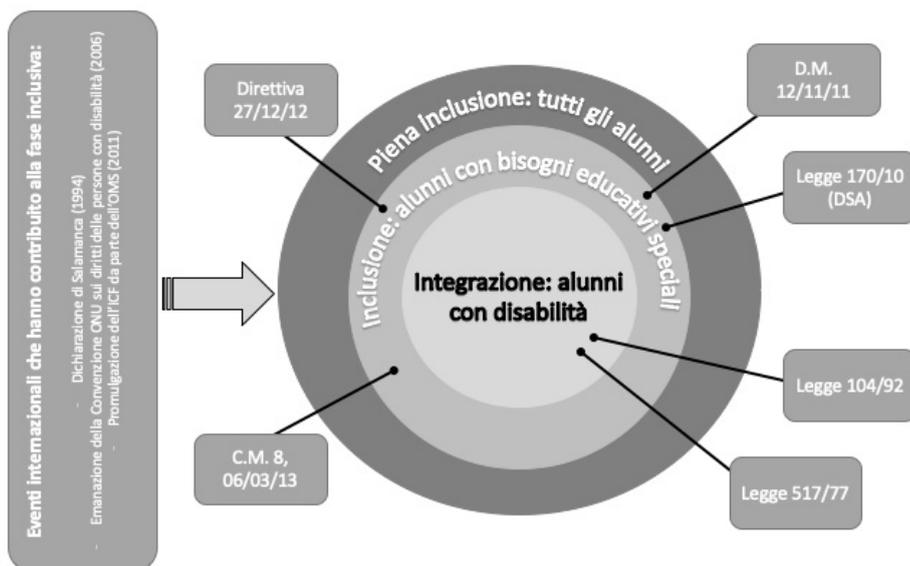


Fig. 3: Le principali indicazioni normative della fase dell'inclusione (Adatt. da: A. Morganti, F. Bocci, 2017, p. 17).

2. Lo studio di caso: ruolo e formazione dell'insegnante di sostegno in Italia e in Europa

1. Verso un sistema formativo inclusivo: la prospettiva europea

Sebbene, come abbiamo già avuto modo di vedere, sul piano dei principi il traguardo dell'integrazione sia considerato un obiettivo comune a tutti i paesi europei e del mondo – come testimonia pure la Convenzione ONU – nelle scelte operative, i percorsi e i modelli di intervento si discostano anche di molto dalla scelta *radicale*, tipicamente italiana, di accogliere i minori con disabilità nel sistema scolastico dal segmento dell'infanzia al ramo secondario superiore, indipendentemente dalla tipologia e severità della minorazione. Nel contesto dell'Unione Europea il pedagogista Alain Gussot identifica tre diverse concezioni del processo integrativo:

- quelli che propongono un'opzione unica, quella della frequenza della scuola ordinaria (Italia e Svezia);
- quelli che propongono un approccio molteplici, con una gamma di servizi più o meno integrati nell'insegnamento ordinario (Francia, Regno Unito, Spagna, Germania, Finlandia);
- quelli che prevedono due opzioni, cioè due insegnamenti distinti e separati: ordinario e speciale (Belgio francofono, Paesi Bassi).¹

Secondo lo spagnolo Carrión Martínez, nei vari sistemi educativi europei l'idea di integrazione si attesta a livelli molto diversi, ciascuno

¹ A. Gussot, *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Roma, Aracne, 2007, p. 57.

dei quali – in termini tassonomici essenziali – può considerarsi localizzato in una delle seguenti fasi di un percorso evolutivo, graduale e multiplo²:

Nel *sistema duale dissociato* sono praticati modelli di educazione speciale separati dalla normalità, come risposta specifica a situazioni differenziali ugualmente specifiche.

SISTEMA DUALE DISSOCIATO	SISTEMA DUALE UNIFICATO	SISTEMA UNICO
Separazione	Integrazione	Inclusione
Deficit	Necessità educative speciali	Diversità
Educazione speciale	Educazione speciale integrata	Educazione di qualità per tutti

Tabella 1: Livelli del sistema inclusivo in Europa (Carrión Martínez, 2001) (adatt.)

Nel condividere inserimento e impiego delle risorse, il processo integrativo rende necessario il superamento del modello precedente, secondo la prospettiva *curricolare* e delle *competenze*: si tratta di offrire programmi di sviluppo individuale e una didattica differenziale nel contesto di normalità, a partire dall'adattamento del curriculum comune e dalla collaborazione tra compagni e insegnanti. Tuttavia, in non poche situazioni anche italiane, il passo che l'implementazione dell'integrazione scolastica avrebbe dovuto o potuto comportare si riduce a una misura di ubicazione fisica degli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali, i quali, di fatto, si trovano a seguire percorsi di apprendimento del tutto separati da quelli dei compagni, sia che

² J.J. Carrión Martínez, *¿Qué integración escolar: plataforma para la escuela inclusiva?*, Madrid, Ediciones Aljibe, 2001, p. 23.

restino in classe con loro, sia che frequentino ambienti particolarmente attrezzati a loro dedicati, per tutta la durata della presenza a scuola. Ciò contribuisce a mantenere situazioni solo formali di integrazione, ma non a sviluppare una scuola capace di accogliere veramente tutti.³

Solo accompagnando l'integrazione con la revisione dell'esperienza educativo-didattica la si può dotare di maggior vigore: nel *sistema duale unificato*, attraverso il ricorso al concetto di Bisogni Educativi Speciali, si vuole favorire la riconcettualizzazione della sostanza dell'educazione speciale, sostituendo l'idea di educazione intrinsecamente differenziata, a favore di un'educazione adeguata in metodi, mezzi e servizi alle caratteristiche ed eventuali difficoltà di apprendimento proprie di ciascun allievo. Si passa da una volontà categorizzatrice a un'impostazione basata su un'analisi descrittiva degli svantaggi e sullo studio dei corrispondenti mezzi educativi. Inoltre, il concetto di BES implica che il polo della responsabilità educativa sia trasferito all'istituzione e allontanato dall'individuo: il fatto che esistano difficoltà deve essere considerato dal docente come un segnale della necessità di cambiare qualcosa, non come indicatore di deficit, giacché ciascuna persona è tale in tutta la sua integrità e attraverso l'azione educativa si deve sollecitare il suo pieno sviluppo.

Nel terzo modello, il *sistema unico*, integrazione e BES vengono superati, sfumati nell'idea di una scuola unica, comprensiva, adattiva e inclusiva che, nel senso più innovativo, presuppone una piattaforma adeguata perché si possa transitare verso un ambiente scolastico che prospetti come uno dei suoi principi fondanti l'attenzione alle molteplici diversità degli studenti. Ciascuna necessità educativa speciale viene a occupare in questo contesto lo spazio di una questione ordinaria, di una condizione all'interno del gruppo che merita il trattamento differenziale migliore.

Educare nelle diversità non si basa – come alcuni pretendono – sull'adozione di mezzi eccezionali per le persone con necessità educative specifiche, ma sull'adozione di un modello di curriculum che faciliti l'apprendimento di tutti/e gli alunni/e nella loro diversità.⁴

³ Cfr. M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori, 2010.

⁴ M. Lopez Melero, *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones*, in «Kikiriki», 38, 1996, p. 29.

Questo nuovo modello teorico organizzativo del contesto e delle relazioni interpersonali considera, come abbiamo visto, *integrazione* e *inclusione* due processi differenti ma non estranei: l'inclusione non può fare a meno dell'integrazione e quest'ultima fa parte dell'inclusione, intesa come progetto più vasto.

Nel panorama internazionale europeo sui processi di integrazione e supporto speciale si inserisce il ruolo chiave dell'insegnante specializzato. Si può affermare che:

laddove nella scuola siano presenti alunni con disabilità, l'opera del sostegno è affidata ad un insegnante specializzato interno o esterno alla classe. Una chiara distinzione sembra emergere, da un lato, tra i paesi in cui il sostegno è affidato ad un membro specializzato del personale della scuola e, dall'altro, tra quelli che utilizzano un professionista specializzato esterno. In questo caso le scuole speciali attraverso i propri insegnanti svolgono un ruolo chiave nel sostenere gli insegnanti delle scuole comuni e gli alunni integrati. Questa realtà risponde alla tendenza in corso di rendere le scuole speciali sempre più attive come centri di risorsa. Va inoltre detto che in alcuni paesi, come la Svezia, possono coesistere entrambe le tipologie di sostegno offerte da un insegnante della scuola o da un professionista esterno.⁵

Nei Paesi europei tutti gli insegnanti di classe all'inizio della loro formazione sono tenuti a frequentare corsi obbligatori riguardo i bisogni educativi speciali. Tale formazione però è spesso troppo generale, vaga o insufficiente e limitata nell'esperienza pratica per essere utile alle future necessità professionali degli insegnanti. In quasi tutti i paesi europei l'insegnante di classe è considerato il principale professionista responsabile dell'istruzione degli alunni.

Con l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi e nelle scuole ordinarie l'insegnante, formato per lavorare nell'istruzione ordinaria, ha bisogno di ricevere una conoscenza appropriata e competenze necessarie ad accogliere le diverse esigenze degli alunni. È ovvio, tuttavia, che la formazione iniziale non può coprire l'ampio raggio delle necessità degli insegnanti, ma è altrettanto chiaro, però, che le differenze sul contenuto della formazione iniziale riflettono le differenze delle politiche educative adottate dai diversi paesi europei.

⁵ A. Vantaggiato, *L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive*, Roma, Fiera e Liuzzo, 2007, p. 33.

La formazione obbligatoria sulla disabilità nei vari paesi varia molto in termini di durata, contenuto e organizzazione, soprattutto nella formazione degli insegnanti della scuola primaria.⁶

I paesi in cui la formazione iniziale per gli insegnanti di classe sulla disabilità è obbligatoria sono: Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Inghilterra e Galles, Irlanda, Islanda, Italia, Lussemburgo, Norvegia, Olanda, Portogallo, Repubblica Ceca, Slovacchia, Svezia e Svizzera.

I paesi, invece, in cui la formazione iniziale per gli insegnanti di classe sulla disabilità è opzionale sono: Austria, Cipro, Danimarca, Grecia, Lituania e Spagna.⁷

Gli insegnanti che desiderano lavorare come docenti specializzati (specialisti) o di sostegno – queste sono le due dizioni prevalentemente usate – con gli alunni con disabilità nelle classi differenziate o ordinarie, invece, devono seguire una formazione supplementare che nella maggior parte dei paesi europei è opzionale, anche se fortemente raccomandata e che comincia in genere dopo la formazione iniziale. In particolare vi sono paesi come il Belgio, la Francia e l'Italia, dove gli insegnanti possono cominciare la formazione supplementare subito dopo il termine di quella iniziale, in altri paesi invece è indispensabile aver maturato un'esperienza lavorativa nel sistema scolastico ordinario. Vi sono anche paesi dove sono possibili entrambi i casi, come l'Austria, la Danimarca, la Germania e l'Olanda.

La formazione supplementare risulta obbligatoria solo in alcuni paesi e in genere riguarda una formazione specifica per diversi tipi di disabilità, per esempio visiva o uditiva.

In realtà in tutti i paesi europei gli insegnanti avvertono l'esigenza e spesso sono incoraggiati a seguire corsi di approfondimento per migliorare il proprio lavoro o per avere delle promozioni. In alcuni paesi l'aumento del salario e/o di vantaggi professionali costituiscono un incentivo a seguire corsi di formazione supplementare, come in Germania, in Francia, in Grecia, in Olanda e in Belgio (comunità francese e fiamminga).

La durata della formazione aggiuntiva, obbligatoria e opzionale, per la quale è previsto un diploma finale, varia molto da paese a paese: può consistere in un anno di formazione specialistica per un

⁶ Ivi, p. 43.

⁷ Ivi, pp. 44-47.

determinato tipo di disabilità o coprire una specializzazione più ampia e durare da 2 a 4 anni.

Oggi la formazione supplementare per l'educazione degli alunni con disabilità è obbligatoria in paesi come l'Austria (con una durata che va da 1 anno ad 1 anno e mezzo), il Belgio (da 1 anno a due anni), la Finlandia (da 1 anno ad 1 anno e mezzo), la Germania (2 anni), l'Inghilterra e il Galles (1 anno per gli insegnanti che lavorano con alunni con disabilità visiva o uditiva), l'Olanda (2 anni per insegnanti di scuole differenziate), la Polonia (da 1 a 5 anni), il Portogallo (2 anni), la Svezia (da 1 anno a 2 anni), la Svizzera (2 anni).

La formazione supplementare per l'educazione degli alunni con disabilità è opzionale in paesi come la Danimarca (con una durata che va da 40 ore a 1 anno e mezzo), la Francia (2 anni), l'Inghilterra e il Galles (da 1 anno a più anni, se ciò è a tempo parziale, per altri tipi di disabilità e difficoltà, come problemi gravi di apprendimento e disturbi di comportamento), l'Irlanda (1 anno), l'Islanda (da 1 anno a 2 anni), il Lussemburgo (1 anno), la Norvegia (da 1 anno a 4 anni), l'Olanda (2 anni).

A Cipro non sono previsti programmi di formazione supplementare e coloro che desiderano specializzarsi possono frequentare i corsi universitari all'estero, comunque tutti gli educatori sono incoraggiati a frequentare seminari e corsi che trattano il problema della disabilità, ma che non rilasciano qualifiche post-diploma.

In alcuni paesi, inoltre, per cominciare la formazione supplementare è richiesta un'esperienza lavorativa.

I paesi in cui è richiesta l'esperienza professionale sono la Danimarca (da 2 anni a 5 anni), la Germania (2 anni), la Grecia (5 anni), l'Inghilterra e il Galles (1 anno), l'Irlanda (da 2 a 3 anni), l'Islanda (2 anni), il Portogallo (2 anni).

I paesi in cui l'esperienza professionale è raccomandata sono l'Austria, la Finlandia, la Francia, la Lituania, il Lussemburgo, l'Olanda.

I paesi, invece, dove non è richiesta l'esperienza professionale come prerequisito alla formazione supplementare sono il Belgio, l'Italia, la Norvegia, la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovacchia, la Spagna, la Svizzera, la Svezia e Cipro.

A scopo esemplificativo osserviamo come avviene la formazione dell'insegnante specializzato nei seguenti paesi europei: Francia, Germania, Svizzera e Svezia.

In Francia l'attuale certificazione prevista per insegnanti specializzati nella scuola primaria e secondaria prevede due distinti certificati.

Il "Certificato di attitudine professionale per gli aiuti specializzati, gli insegnamenti adeguati e la scolarizzazione degli allievi in situazione di handicap" attesta la qualificazione degli insegnanti del primo grado d'istruzione, chiamati a lavorare nelle scuole, negli istituti e nei servizi che accolgono studenti aventi "bisogni educativi particolari" (per esempio una malattia o una difficoltà scolastica grave).

Il "Certificato complementare per gli insegnamenti adeguati e la scolarizzazione degli alunni in situazione di handicap", invece, è riservato agli insegnanti della scuola secondaria, che in Francia corrisponde alla scuola media e ai licei. Entrambi i certificati di specializzazione si conseguono attraverso un percorso formativo di 400 ore distribuite i due anni per gli insegnanti di scuola primaria e di 200 ore distribuite in un anno per gli insegnanti di scuola media e scuola superiore, presso gli Istituti Universitari di Formazione dei Maestri o presso il Centro Nazionale di Studi e di Formazione per l'infanzia disadattata.

In Germania dare un'informazione univoca sulla formazione dell'insegnante specializzato risulta difficile, dato il sistema formativo tedesco diversificato nei diversi *Länder* che a livello regionale amministrano e organizzano autonomamente tutti i settori scolastici (dalla scuola dell'infanzia a quella superiore, compresa l'educazione degli adulti) compresa la gestione del personale scolastico. Possiamo però dire che attualmente la scuola tedesca sta cercando una maggiore omologazione delle politiche formative degli insegnanti, anche in vista di un tentativo di cambiamento della politica separazionista, adottata da sempre, verso gli alunni disabili, dei quali circa il 95% generalmente risulta ancora iscritto in un contesto speciale, ossia in scuole che propongono programmi educativo- didattico-assistenziali mirati ed esclusivi, per quanto altamente referenziali dal punto di vista tecnico-scientifico, che si riferiscono come condizioni necessarie a una pedagogia speciale diversa e distinta da quella normale. Ciò trova conferma nel fatto che esistono classi in cui è prevista l'iscrizione di alunni categorizzabili attraverso la tipologia di disabilità che li contraddistingue. È in questo contesto storico-istituzionale che si inserisce il ruolo e la formazione dell'insegnante specializzato in Germania. In particolare la riflessione relativa ad un necessario rinnovamento della pragmatica

separazionista ha avuto inizio alcuni anni fa in ambito accademico e più precisamente all'interno dell'Università di Colonia (una delle più antiche università tedesche, risalente al 1600), dotata di un notevole prestigio storico e dell'Università di Berlino, entrambe orientate a modelli integrativi che hanno introdotto nei corsi di formazione universitaria degli studi specifici sull'integrazione.

In alcuni *Länder* la formazione specialistica può essere conseguita come formazione iniziale, in altri dopo una formazione teorico-pratica in un Centro di formazione per insegnanti o presso l'Università.

In Baviera, all'Università di Würzburg, per esempio, il percorso formativo dell'insegnante specializzato è previsto presso la Facoltà di Pedagogia Speciale e si articola in 10 semestri. Il futuro insegnante specializzato dovrà svolgere preventivamente uno *stage* di almeno quattro settimane nel settore della disabilità, in genere viene svolto nelle scuole speciali, considerato ancora il numero limitato delle scuole che praticano l'integrazione nella scuola ordinaria. Al termine del percorso formativo occorre praticare due anni di "referendariato", che consiste nell'essere osservati e valutati da persone competenti mentre si "prova" a svolgere tutte le mansioni dell'insegnante per poter poi esercitare la professione in scuole speciali o in scuole comuni che accolgono alunni disabili, per quanto queste ultime siano molto rare ed in fase di sperimentazione.

In Germania esiste un vero e proprio insegnante che, specializzato nel tipo di disabilità con cui si trova a lavorare, progetta e si integra in modo assolutamente complementare al lavoro di *team* proposto e sostenuto all'interno dell'istituto scolastico, sia esso speciale o con finalità integrative; ma sembra tuttavia persistere un consolidato atteggiamento ancora molto orientato alla patologia piuttosto che alla persona nella sua unicità; per cui l'elevata qualità della pedagogia speciale, in Germania, si basa ancora sul paradigma del *deficit*, rischiando di limitare la visione completa del soggetto e provocando una notevole battuta d'arresto al suo sviluppo.

In Svizzera, nel Canton Ticino, nell'anno scolastico 1979-80 venne istituito il Servizio di Sostegno Pedagogico all'interno delle strutture scolastiche, sia nella scuola dell'infanzia, sia nella scuola primaria. Tale servizio di sostegno è rappresentato dalle figure del docente di sostegno, del logopedista e dello psicomotricista operanti nella sede scolastica e dello psicopedagogo operante regionalmente e

responsabile dell'attività diagnostica e del coordinamento dell'attività di sostegno.

Le attività e gli obiettivi del Servizio di Sostegno Pedagogico sono: di prevenzione, per evitare possibili forme di disadattamento scolastico; di differenziazione, per fornire un aiuto all'apprendimento e un adattamento alle caratteristiche individuali; di aiuto allo studio, per imparare a imparare e ad organizzare l'apprendimento; di sostegno psico-pedagogico, per favorire una presa di coscienza e di miglioramento dei processi cognitivi e di ri-motivazione nell'apprendimento; di sostegno psicologico, per fornire un sostegno affettivo, una chiarificazione della situazione personale e una ricerca di un nuovo equilibrio; di consulenza psico-pedagogica alle direzioni, ai docenti e alle famiglie per favorire un miglioramento delle condizioni psico-pedagogiche, didattiche ed istituzionali.

In ambito scolastico il sostegno ai disabili continua ad essere svolto dal docente di sostegno pedagogico il cui ruolo va dalla prevenzione all'intervento di sostegno, di aiuto o di recupero scolastico-disciplinare, alla consulenza ai docenti, al dirigente e ai genitori. Il suo intervento si integra con quello del docente titolare che è il primo responsabile delle misure pedagogiche volte al superamento delle difficoltà degli allievi. La formazione avviene in ambito universitario e in particolare nel Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), con sede a Locarno, che dal 2009 riprende le attività dell'ex Alta scuola pedagogica.⁸ Le attività del Dipartimento si concentrano, in particolare, sulla formazione iniziale e continua, sulla ricerca e sui servizi al territorio. La formazione professionale iniziale è indirizzata agli studenti che desiderano formarsi come docenti di scuola dell'infanzia o di scuola elementare (formazioni di primo livello *Bachelor*) di durata triennale o come docenti di scuola media o di scuola media superiore (formazioni di secondo livello *Master*) di diversa durata.

⁸ L'Alta Scuola Pedagogica (ASP) di Locarno era frutto dell'unificazione della scuola magistrale e dell'istituto cantonale di abilitazione. La struttura, approvata dal Parlamento ticinese il 19 febbraio 2002, poneva le premesse per un decisivo rinnovamento della formazione di base e continua dei docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria e per la formazione pedagogica e l'aggiornamento dei docenti degli altri settori.

In Svezia le problematiche attinenti alla disabilità costituiscono un tema prioritario nella formazione docente, pertanto sono incluse nel programma della formazione docente iniziale ed in particolare nei corsi di Pedagogia Generale.

Esiste, inoltre, una certificazione per gli insegnanti “di recupero”, responsabili di assicurare un aiuto temporaneo agli allievi che presentano delle difficoltà d’apprendimento soprattutto nella lettura, scrittura e matematica.

È prevista una formazione specialistica, riconosciuta ufficialmente, per gli insegnanti che desiderano lavorare con alunni disabili che presentano dei *deficit* visivi, uditivi, intellettivi gravi o autismo.

È infine obbligatoria la formazione in servizio per tutti gli insegnanti, mirante ad aggiornarli sui metodi didattici adeguati alle esigenze educative speciali.

Nel 2002 è stato approvato un nuovo programma di formazione rivolto a tutti gli insegnanti in servizio senza distinzione di materia o anzianità, nella convinzione che tutti gli insegnanti abbiano bisogno di un’adeguata formazione specifica, in virtù delle “normali differenze” che ci sono tra gli alunni.

Il programma di formazione si articolava in 60 settimane comuni per tutti gli insegnanti, in cui la formazione pedagogica toccava anche il tema della differenziazione e delle esigenze educative speciali con l’obiettivo di responsabilizzare tutti gli insegnanti ad operare per la realizzazione di una “scuola per tutti” e in altre 60 settimane aggiuntive per gli specialisti delle esigenze educative speciali.

In Europa sono stati ravvisati alcuni elementi principali del sostegno educativo: gli insegnanti di classe hanno la responsabilità di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali; il sostegno è di norma garantito da un insegnante specializzato all’interno della classe che può appartenere alla scuola o a qualche altro ente esterno, come la scuola speciale; il sostegno nella maggior parte dei paesi si rivolge soprattutto al lavoro diretto sull’alunno; il sostegno agli insegnanti è ancora una tendenza, più che una realtà, anche se resta un obiettivo da raggiungere e consiste in una adeguata informazione sulle esigenze individuali dell’alunno, nella selezione dei materiali, nell’elaborazione di un piano educativo individualizzato e nell’organizzazione di sessioni formative; nel sostegno all’interno della scuola possono intervenire anche altri servizi educativi esterni. Abbiamo

osservato che a seconda delle diverse politiche adottate, i provvedimenti in ambito educativo per gli alunni con bisogni educativi speciali variano da paese a paese. Nonostante le differenze politiche e di intervento pratico tutte le nazioni europee sono comunque d'accordo nel considerare la Tecnologia Informatica e Comunicativa (TIC) uno strumento preferenziale per soddisfare i bisogni educativi di ogni alunno.

Migliorare la qualità dell'istruzione grazie alle tecnologie multimediali e a internet è, infatti, una delle priorità in ambito europeo.

In tal senso tutte le scuole e tutte le classi dovrebbero essere ben attrezzate e tutti gli insegnanti, a maggior ragione gli insegnanti specializzati per l'educazione degli alunni con disabilità, dovrebbero essere in grado di utilizzare queste tecnologie per diversificare la loro pratica pedagogica a vantaggio di tutti gli alunni, soprattutto di quelli che manifestano maggiori difficoltà.

Oggi, infatti, molti paesi oltre a proporre una formazione in servizio con corsi generali sulla Tecnologia Informatica e Comunicativa per gli insegnanti curricolari e di sostegno, iniziano ad inserire la conoscenza della TIC sia nella formazione iniziale degli insegnanti curricolari, sia nella formazione specialistica per gli insegnanti di sostegno.

In Italia, per esempio, la C.M. n. 55 del 21 maggio 2002 ha previsto un Piano-progetto formativo sulla TIC per insegnanti in servizio, specializzati e non. Il Piano ha costituito una risposta alle indicazioni date a livello europeo con il "Piano d'azione e-Europe 2002: una società dell'informazione per tutti", varato a Lisbona nel marzo del 2000.

Sono, pertanto, molti i paesi europei che concordano sul fatto che l'accesso ad una adeguata Tecnologia Informatica e Comunicativa possa ridurre l'ineguaglianza nell'istruzione ed essere uno strumento efficace a sostegno dell'integrazione scolastica. Sicuramente per un uso efficace della TIC nell'ambito scolastico speciale entrano in gioco molti fattori tra i quali un'infrastruttura soddisfacente, la disponibilità di materiale educativo-didattico multimediale di buona qualità, ma più ancora la disponibilità di personale docente preparato. In realtà ancora diversi problemi sono associati alla mancanza di conoscenze e di competenze degli insegnanti nell'uso della tecnologia multimediale, a cui si aggiunge una mancanza di fiducia sull'efficacia della Tecnologia Informatica e Comunicativa.

È opportuno perciò investire anche sulla formazione adeguata all'uso della TIC sia degli insegnanti curricolari, sia degli insegnanti

specializzati facendo sì che diventi una parte importante della loro formazione. Una buona preparazione potrà convincere il personale docente che il supporto multimediale rappresenta uno strumento importante nello stimolare e accrescere le potenzialità dell'alunno con disabilità, ma anche di quello con difficoltà specifiche di apprendimento come la dislessia, la disgrafia o la discalculia, che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana. Negli ultimi anni la Comunità europea ha dimostrato una particolare apertura verso le problematiche legate alla disabilità, ma ancora oggi, nonostante le varie raccomandazioni a livello nazionale ed internazionale, la strada da percorrere a favore della disabilità è ancora lunga. In particolare alcune scelte politiche risultano determinanti come una maggiore formazione del docente specializzato, soprattutto un livello di qualità alta che lo accompagni nello svolgere la propria professione con dignità e competenza, una formazione non solo iniziale, ma continua, che aggiornando il suo sapere pedagogico e didattico speciale contribuisca a rivitalizzare la qualità dell'integrazione e della formazione degli studenti con disabilità. Naturalmente il suo apporto professionale garantirà i migliori risultati quanto più, oltre alle competenze acquisite, saprà aprirsi a una continua ricerca critica e progettuale, ad uno studio continuo sul campo, al confronto con le esperienze degli altri insegnanti nell'applicazione delle teorie e dei cambiamenti che hanno avuto risvolti positivi nel tempo, nell'ottica di voler affrontare e portare a soluzione i possibili problemi che si presentano.

2. Ruolo e funzione dell'insegnante di sostegno secondo la normativa

Tullio De Mauro definisce la titolarità come quella «condizione giuridica di colui al quale l'ordinamento giuridico attribuisce un diritto soggettivo; di colui al quale compete il lato attivo di una situazione giuridica»⁹. Il diritto oggettivo è una regola di condotta che si impone obbligatoriamente ai soggetti cui la norma è rivolta. In sostanza è sempre la norma che legittima il potere ad agire, vale a dire esercitare un diritto soggettivo. Nella pratica, emerge in misura più o meno evidente

⁹ T. De Mauro, *Grande dizionario dell'uso*, Torino, Utet, 1999.

l'aspetto complementare del diritto, il suo specchio, che è il dovere a operare: «Il lavoro dell'insegnante attesta in maniera evidente questa stretta compenetrazione tra la sfera dei diritti e quella dei doveri, che raggiunge l'acme della esemplarità nel concetto di libertà dell'insegnamento, caso classico, (si potrebbe dire emblematico) di un diritto definito attraverso un lungo elenco di doveri, e dove i diritti altro non sono che le condizioni per un più efficace esercizio dei doveri»¹⁰.

Essere titolari di una funzione – quella docente – non ne comporta l'esclusività da parte di un individuo. Nessuno può rivendicare solo per sé una funzione che non è esplicazione di interessi personali, bensì di interessi pubblici. Da questo punto di vista deve prevalere la logica del *servizio*. La libertà di insegnamento ha gli stessi limiti del concetto classico di libertà: la mia finisce quando comincia quella dell'altro. Del resto non si parla di libertà dell'insegnante, ma di libertà di insegnamento. E dunque la pluralità che diventa collegialità non può essere intesa in senso negativo (come mancanza di vincoli, potere assoluto del singolo insegnante) ma va intesa in senso positivo, come facoltà di agire e operare non *contro* ma *con*.

I vincoli della libertà di insegnamento sono noti e riguardano il rispetto della Costituzione degli ordinamenti dello Stato e della scuola, ma soprattutto i vincoli stabiliti dall'art. 2 del Testo Unico n. 297 del 1994 che così recita: «L'azione di promozione di cui all'art. 1 è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni. A favore di tali alunni sono attuate iniziative dirette a garantire il diritto allo studio».

L'insegnante di sostegno è titolare di diritti e di doveri esattamente come ne è titolare l'insegnante curricolare. Passato il periodo in cui egli veniva considerato il gendarme dell'alunno con disabilità, oggi viene ad assumere compiti nuovi e più impegnativi che hanno una ricaduta immediata e a lunga scadenza sia all'interno del rapporto docente-alunno, sia all'interno del più vasto rapporto scuola-società. Il suo ruolo si inserisce non solo in una programmazione educativa in senso stretto, ma anche nel contesto di più ampio respiro rappresentato dalla programmazione dell'istituzione scuola, che investe l'intero campo dell'educativo. Ciò significa che il sostegno non può più ricadere solo sulle sue spalle e non solo *de jure*, in una sorta di conquista

¹⁰ G. Uras, *Contitolarità didattica*, in «Voci della scuola», 71, vol. IV, Napoli, Tecnodid, 2005.

di un territorio che prima gli era negato. Egli deve diventare il promotore di una scuola che sia tutta inclusiva e integrante, che diventi luogo di cultura di una filosofia e di una prassi che abbiano come obiettivo quello di dare risposte adeguate ai bisogni apprenditivi e sociali di tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali. Questo nuovo ruolo impone competenze più approfondite che, pur dando il giusto peso alla specializzazione, non dimentichino quella cultura trasversale di fondo, ivi comprese quelle conoscenze pure disciplinari e, di conseguenza, didattiche.

Gli insegnanti in genere devono essere competenti in una vasta gamma di discipline – come pure vedremo più avanti –, alcune delle quali con uno statuto epistemologico ben definito, altre meno. Tuttavia, a nessun docente viene richiesto di dominarle tutte. «Ciascuno deve avere con esse una sufficiente familiarità. [...] Perché il sistema formativo funzioni, gli operatori educativi di ogni tipo devono saper parlare un linguaggio comune»¹¹. Su questo substrato comunitario l'insegnante non giustappone ma inserisce e integra la propria preparazione specifica, la sua specializzazione.

In altri termini, l'insegnante in genere, e quello di sostegno in particolare devono, possedere una *testa ben fatta* – come direbbe Montaigne –, vale a dire una mente capace di organizzare le conoscenze così da evitare un'accumulazione che risulterebbe sterile. Il concetto ormai acclarato del progetto di vita impone di concepire l'educazione in tutte le sue forme prima, durante e dopo la scuola. E la vita prospetta problemi di ogni natura, un'imprevedibilità e una discontinuità che impongono una visione contestuale, la capacità di adattarsi e di superare l'adattamento in senso positivo.

Le conoscenze dell'insegnante non possono essere sparse. L'arcipelago delle conoscenze deve essere organizzato per diventare contesto. Dice Morin che l'organizzazione delle conoscenze che si effettua in funzioni di principi e regole condivise, comporta:

operazioni di interconnessione (coniunzione, inclusione, implicazione) e di separazioni (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare, passa dalla separazione e, poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi

¹¹ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978, p. 21.

all'analisi. In altri termini, la conoscenza non comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi. La nostra civiltà e di conseguenza il nostro insegnamento hanno privilegiato la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi a scapito della sintesi.¹²

Si pensi all'importanza di tale elasticità mentale quando l'insegnante debba intervenire in caso di un alunno capace solo di ipergeneralizzare o che si fermi al livello di una ipogeneralizzazione. In questi casi bisogna fare molti tentativi, provare e riprovare senza scoraggiarsi.

Si tratterà sempre di ricercare le relazioni e le inter-retroazioni fra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti: come una modifica locale si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti.¹³

Secondo il D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 il docente in possesso del titolo biennale di specializzazione è assegnato in classi normali per attivare “interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento” (art. 9).

Pertanto, l'insegnante di sostegno deve favorire l'accoglimento dei minorati nella comunità scolastica, senza creare classi speciali o differenziali; e per raggiungere tale obiettivo si dovrà avvalere di competenze specifiche nell'individualizzazione degli interventi didattici e di tecniche specifiche di educazione differenziata; nonché dev'essere in grado di coordinare intorno all'alunno handicappato il quadro generale degli interventi, occupandosi direttamente di quelli più specificatamente didattico-riabilitativi propri della didattica speciale.

Inoltre, è bene ribadire che l'insegnante di sostegno ha pieno diritto con pari, se non maggiore, dignità professionale alla programmazione e alla verifica collegiale del lavoro didattico svolto dal gruppo docente delle classi interessate all'integrazione.

Gli interventi dell'insegnante di sostegno vanno previsti e ordinati sulla base di un preventivo lavoro di accertamento di bisogni e di determinazione di obiettivi e metodi educativi, elaborati in collaborazione con gli altri insegnanti; ciò anche perché i modelli di intervento

¹² E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 34.

¹³ *Ibid.*

non siano concorsuali e non si riducano ad un'operazione avulsa dai piani educativi già programmati dall'organo collegiale, di cui il docente è parte integrante.

Pertanto, gli interventi di sostegno debbono essere aggiuntivi e non sostitutivi dell'attività curricolare e gli alunni con disabilità non devono essere sottratti alle normali attività delle classi, seppure in modo differenziato ed adeguato alle singole capacità individuali e con momenti di interventi specifici non praticabili all'interno del gruppo classe. Non può esistere integrazione scolastica di alunni portatori di handicaps, se prima non si sia stabilita una positiva interazione tra docente di sostegno e docenti curricolari.

Inoltre la Circolare Ministeriale n. 169 del 21 luglio 1978 illustra in modo chiaro la specifica figura dell'insegnante di sostegno all'interno della compagine educativa della scuola:

Nell'ambito di queste attività è da rilevare che l'integrazione degli alunni portatori di handicaps comporta l'intervento di insegnanti specializzati, il cui compito consiste nella predisposizione di specifiche forme di attività rivolte a favorire il pieno inserimento degli alunni nel gruppo.

Si ritiene pertanto che il modo più corretto per raggiungere questo obiettivo educativo debba realizzarsi, nel contesto globale dell'attività scolastica, mediante specifici interventi promossi in determinati momenti del lavoro didattico, in rapporto alle particolari esigenze dei singoli alunni e tenendo presente le caratteristiche programmatiche della classe e l'articolazione dei gruppi di alunni.

La circolare n. 199 del 28 luglio 1979 rafforza la precedente, aggiungendo che:

esperienze positive, che fortunatamente sono più numerose di quanto non si possa pensare, si verificano soprattutto dove la responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi. Altro elemento determinante per il successo dell'integrazione, secondo esperienze ormai acquisite, è la precisa individuazione delle condizioni soggettive del bambino, degli handicaps veri e propri e degli impedimenti che ne condizionano lo sviluppo e, di conseguenza, dei suoi specifici "bisogni educativi". Terza condizione è l'esistenza di insegnanti di classe o di sostegno (o meglio: congiuntamente di classe e di sostegno e, per la scuola media, indipendentemente dalla materia che essi

professano) capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno. Anche il processo di socializzazione esige sia la conoscenza della specifica situazione del soggetto, sia quelle del gruppo e della comunità scolastica in cui esso viene inserito.

La legge n. 517/77, pur apportando una spinta di grande innovazione ed essendo sostenuta da grandi ideali, presenta, tuttavia, alcuni punti ambigui che hanno lasciato spazio a molte forme di involuzione: la quantificazione rigida, in termini orari, del sostegno da assegnare per ogni alunno con disabilità, per esempio. Questo sostegno veniva disposto mediante alchimie aritmetiche, contrastanti duramente con la realtà che gli insegnanti si trovavano ad affrontare quando il tipo o la gravità dell'alunno erano tali da essere richiesti interventi plurimi o comunque articolati.

Si avvertì pure la mancanza di un valido supporto d'aggiornamento ai docenti e al personale della scuola, il quale consentisse a tutti di accogliere in modo naturale il soggetto in difficoltà, senza continue crisi di ansietà e di scoraggiamento.

Si è sentito così il bisogno di correttivi, che sono stati portati dalla legge n. 270 del 20 maggio 1982, comunemente chiamata "Legge sul precariato". Questa norma ha avuto il merito di ridimensionare, almeno in parte, alcune ambiguità della legge precedente. Il sostegno viene istituito anche nella scuola *materna*; inoltre tutti i posti di sostegno, sia nella scuola *materna* che nell'elementare e nella media, sono di ruolo alla stregua degli altri posti, da ricoprire mediante concorsi e con graduatorie e titoli specifici.

L'art. 12 recita:

Ciascuna sezione di scuola materna è costituita con un numero massimo di 30 bambini ed un numero minimo di 13 bambini, ridotti, rispettivamente, a 20 e a 10, per le sezioni che accolgono bambini portatori di handicaps.

La consistenza complessiva delle dotazioni organiche dei ruoli provinciali della scuola materna è calcolata aggiungendo anche i posti di sostegno da istituire in ragione, di regola, di un posto ogni quattro bambini portatori di handicaps. Le dotazioni organiche dei ruoli provinciali della scuola elementare e della scuola media comprendono anche i posti di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps, di tempo pieno, di attività integrative, di libere attività complementari e di attività di istruzione degli adulti finalizzate al conseguimento del titolo di studio. I posti di libere attività complementari sono costituiti

con quindici ore di insegnamento. Nelle scuole medie integrate a tempo pieno sono istituite, sulla base dei criteri stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, cattedre-orario comprensive delle ore di insegnamento delle discipline curriculari, delle ore di studio sussidiario e delle libere attività complementari.

Le dotazioni organiche di cui al presente articolo sono rideterminate annualmente entro il 31 marzo. In sede di rideterminazione degli organici si procede all'aggiornamento del numero dei posti di sostegno a favore dei bambini o degli alunni portatori di handicaps della scuola materna, elementare e media, in modo da assicurare di regola un rapporto medio di un insegnante di sostegno ogni quattro bambini o alunni portatori di handicaps. La rideterminazione dei posti di cui al presente comma, esclusi quelli relativi agli alunni portatori di handicaps, non può comportare, in ciascuna provincia, un aumento del numero dei posti stessi funzionanti alla data di entrata in vigore della presente legge.

Per la scuola media la ripartizione dei posti di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps, è effettuata secondo la procedura ed i criteri previsti dall'ottavo comma del successivo articolo 13.

Le disposizioni contenute nel presente articolo si applicano con riferimento al 31 marzo dell'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge.

Gli insegnanti di ruolo in possesso del titolo biennale di specializzazione hanno la possibilità di essere utilizzati sul sostegno ai sensi dell'art. 14:

Il personale docente di ruolo, incluso - nel rispetto delle priorità indicate nel primo comma del presente articolo - quello delle dotazioni aggiuntive, che sia in possesso di specifici requisiti, può essere utilizzato anche per periodi di tempo determinati, per tutto o parte del normale orario di servizio, in attività didattico-educative e psicopedagogiche previste della programmazione di ciascun circolo didattico o scuola, secondo criteri e modalità da definirsi mediante apposita ordinanza del Ministro della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, con particolare riferimento alle attività di sostegno, di recupero e di integrazione degli alunni portatori di handicaps e di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento nonché per insegnamenti speciali e attività integrative o complementari previsti dalle leggi vigenti.

È abrogata la disposizione prevista, per la scuola media, al secondo comma dell'articolo 7 della legge 4 agosto 1977, numero 517, che stabilisce l'utilizzazione dell'insegnante di sostegno nel limite di sei ore settimanali per ciascuna classe.

3. La formazione dell'insegnante di sostegno in Italia dal 1977 ad oggi

Come abbiamo già visto in precedenza, negli anni '70 nasceva in Italia la cultura dell'integrazione scolastica, e con la L. 4 agosto 1977, n. 517, veniva riconosciuta la figura dell'insegnante di sostegno (locuzione, peraltro, non esplicitamente adoperata dalla legge, che parlava solo di forme particolari di sostegno) un docente qualificato alla costruzione di piani educativi personalizzati per alunni portatori di deficit: il suo compito, infatti, era di attuare forme di integrazione del soggetto diversamente abile e di garantirne il pieno inserimento al fine di agevolarne l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità.

Ma già il D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, in materia di scuole aventi particolari finalità, aveva previsto un titolo di specializzazione polivalente che si conseguiva al termine di un corso- teorico pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della Pubblica Istruzione e che consentiva l'acquisizione di competenze teoriche supportate dal relativo tirocinio per le tre tipologie di handicap (visiva, uditiva, psicofisica).

L'integrazione e il sostegno a favore degli alunni con disabilità, nell'ambito della scuola dell'obbligo, da quel momento di caratterizzarono come realtà sempre più diffuse nel nostro Paese e il docente di sostegno, dal canto suo, si trasformò in un operatore dotato di competenze specialistiche mirate alla progettazione dell'intervento pedagogico sui difficili terreni della differenza e della diversità. Un soggetto culturale e didattico la cui preparazione venne affidata ad appositi corsi di specializzazione.

I programmi dei primi corsi biennali furono approvati con il D.M. 3 giugno 1977, nel quale si elencavano le capacità alla cui acquisizione i corsi erano finalizzati: capacità di analisi delle proprie e altrui motivazioni; capacità di operare vive relazioni umane; capacità di iniziativa correlata alla disponibilità all'azione pluriprofessionale con interventi coordinati sulla realtà sociale e in ordine alla stretta integrazione tra scuola, famiglia e ambiente sociale; capacità di larga tolleranza alle frustrazioni; capacità di autoderminazione nell'aggiornamento permanente sul campo.

Da qui la necessità che il corso prevedesse: esperienze di gruppi di discussione, di ricerca e di formazione allo scopo di rendere attiva e responsabile la partecipazione degli allievi e di assicurare la disponibilità ai rapporti interpersonali; seminari interdisciplinari per garantire la correlazione e l'integrazione dei vari insegnamenti; esercitazioni e tirocinio che mettessero in condizione di avere, nel contempo, una visione unitaria dell'alunno con difficoltà e un'esperienza di prassi operativa dello specifico settore.

L'insegnante specializzato, si leggeva nello stesso decreto ministeriale, avrebbe dovuto essere via via stimolato a prendere sempre più piena coscienza della valenza politica della sua funzione docente, protagonista, insieme alle altre componenti sociali, della gestione di nuovi modelli di sviluppo democratico ed educativo. Un passaggio, questo, fondamentale: la funzione docente, come scrive Vito Piazza, non è esplicazione di interessi personali, bensì di interessi pubblici, e chi ne ha la titolarità non può rivendicarla solo per sé. Da questo punto di vista, sostiene l'autore, deve prevalere la logica del "servizio"¹⁴.

La circolare ministeriale del 28 luglio 1979, n. 199 sottolineava che i compiti dell'insegnante specializzato non dovevano essere interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe e che il docente di sostegno doveva essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pari titolo all'elaborazione e alla verità delle attività di competenza dei consigli e dei collegi docenti.

La commissione di studio per il riordinamento dei corsi di specializzazione, istituita nel 1984 con decreto del Ministro della Pubblica istruzione, individuò nella figura dell'insegnante di sostegno i seguenti aspetti caratterizzanti:

1. Preparazione polivalente;
2. Formazione particolarmente accurata;
3. Competenza specificamente pedagogica;
4. Conoscenza di strategie per realizzare al meglio le esigenze curricolari, tenuto conto di bisogni di natura prevalentemente educativa.

Dal punto di vista della commissione, i programmi del '77 davano uno spazio eccessivo alle discipline medico-sanitarie rispetto a quelle

¹⁴ V. Piazza, *L'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson, 2009, p. 11.

pedagogiche-didattiche. Sulla base di questa e di altre considerazioni, la commissione raccomandava di rielaborare i programmi, privilegiando la dimensione pedagogica e didattica su quella sanitario-riabilitativa, al fine di delineare una nuova figura professionale dell'insegnante specializzato in grado soprattutto di operare nella scuola comune; predisporre un curriculum il più possibile polivalente; strutturare l'organizzazione didattica dei due anni di corso, eventualmente modificando il monte ore.

I programmi approvati con il D.M. 26 aprile 1986 individuarono tre poli corrispondenti ad altrettanti settori fondamentali per la preparazione del docente di sostegno: aree disciplinari, dimensione operativa, didattica curricolare. Particolare rilievo veniva dato al tirocinio, che la commissione aveva ritenuto di dover articolare in due grandi campi tra loro integrati e strettamente connessi: il tirocinio diretto guidato, consistente di 150 ore annuali da svolgersi nella realtà della scuola sotto un monitoraggio adeguato; il tirocinio indiretto e guidato, consistente in 100 ore per anno. Il monte ore complessivo del biennio di specializzazione era di 1300 ore, mentre il titolo rilasciato era polivalente.

A dare la spinta che serviva ci pensò la Corte costituzionale: la sentenza n. 215/1987 dichiarava il diritto pieno degli alunni diversamente abili a frequentare ogni ordine di scuola ivi compresa quella secondaria di secondo grado. Così venne emanato un nuovo decreto ministeriale (14 giugno 1988), con il quale si razionalizzavano i tempi e le modalità del tirocinio diretto con gli alunni affetti da minorazione della vista e dell'udito (prevedendo anche un modulo integrativo del corso biennale polivalente), si potenziava il monte ore dell'area disciplinare e della didattica curricolare nonché dei corsi di riconversione e, in attuazione della citata sentenza, si prevedeva la possibilità di effettuare il tirocinio diretto anche nella scuola secondaria di secondo grado.

Nel 1992 con la Legge 104 venne attribuito alle scuole di specializzazione universitarie il compito di formare i docenti di sostegno includendo nei piani di studio discipline facoltative attinenti all'integrazione degli alunni disabili. L'art. 14 stabiliva, al comma 2, che nel diploma di specializzazione doveva essere specificato se l'insegnante avesse sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferiva, nel qual caso la

specializzazione aveva valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno.

Tuttavia, nell'attesa che si desse completa attuazione a questa normativa, il legislatore stabilì che l'insegnamento delle discipline facoltative attinenti all'integrazione degli alunni disabili potesse «essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo convenzionati con l'università».

I nuovi programmi (1995) raggruppavano i curricoli disciplinari in cinque aree: il quadro, il soggetto, il metodo, i linguaggi, la professionalità. Quest'ultima area sostituiva le attività che nei precedenti programmi erano raggruppate sotto le nomenclature «dimensione operativa» e « tirocinio indiretto». Il monte ore complessivo per i due anni di corso era di 1150 ore.

La L. 23 dicembre 1996, n. 662, collegata alla finanziaria per il 1997, prevedeva per «il personale in esubero, rispetto alle dotazioni organiche provinciali, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato», l'istituzione – oltre ai corsi di riconversione professionale – «anche di corsi intensivi di durata non superiore all'anno finalizzati al conseguimento del titolo di specializzazione prescritto per l'attività di sostegno all'integrazione scolastica degli alunni handicappati». I corsi intensivi vennero istituiti con il D.M. 16 giugno 1997. Il monte ore diminuì dalle 1150 ore dei corsi biennali a 450 ore complessive e anche i programmi, rispetto a quelli del 1995, erano significativamente ridimensionati. I docenti che avessero acquisito la professionalità erano tenuti a seguire «apposite iniziative di aggiornamento e approfondimento sull'integrazione degli alunni in particolare situazione di handicap sensoriale», costituendo tale partecipazione «condizione prioritaria per la prestazione di servizio su posti di sostegno per alunni con handicap sensoriale».

Nel maggio dell'anno successivo, un mese prima che il governo presentasse il disegno di legge in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, un nuovo decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, emanato di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione, stabiliva i criteri generali per la disciplina, da parte delle Università, degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario.

Il corso di laurea – articolato in un biennio comune e in due indirizzi, uno per la scuola dell’infanzia e l’altro per la scuola elementare – aveva la durata di quattro anni. Vi si poteva accedere con il diploma di istruzione secondaria superiore di durata quinquennale. Il tirocinio era attivato fin dal primo anno. La scelta dell’indirizzo era compiuta al termine del secondo anno accademico. La laurea conseguita consentiva titolo per l’ammissione, in relazione all’indirizzo prescelto, ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, nonché, con riferimento all’indirizzo per la scuola elementare, a posti di educatore nelle istituzioni educative statali.

Il decreto prevedeva, all’art. 3, «specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti all’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire», allo studente che lo desiderasse, «di acquisire quei contenuti formativi di base ai quali il diploma di laurea può costituire titolo per l’ammissione ai concorsi per l’attività didattica di sostegno ai sensi dell’art. 14, comma 3, della L. 5 febbraio 1992, n. 104». Almeno 100 tra le ore di tirocinio erano finalizzate a esperienze nel settore del sostegno.

La preparazione specialistica necessaria in relazione a particolari handicap sensoriali doveva essere completata, con riferimento alle specifiche situazioni, in sede di formazione in servizio. Per la scuola secondaria, l’art. 4 ripeteva pedissequamente le stesse indicazioni, aggiungendo che chi aveva già conseguito il diploma nella scuola poteva integrare il percorso formativo, ai fini indicati con uno o due semestri aggiuntivi. La preparazione specialistica, necessaria in relazione a particolari handicap sensoriali, doveva essere completata, con riferimento a specifiche situazioni, in sede di formazione in servizio.

Negli anni ‘90 l’introduzione dell’autonomia scolastica, nonché il passaggio alla formazione universitaria per tutti gli insegnanti, implicarono, in una scuola che cambiava, la necessità di ridefinire il profilo e i compiti del docente di sostegno. Fu il Documento Berlinguer, nel 1999, a delineare tali nuovi compiti:

1. garantire un reale supporto alla classe nell’assunzione di strategie e tecniche pedagogiche, metodologiche e didattiche integrative in modo tale da giungere ad una progressiva riduzione della didattica cosiddetta frontale;
2. svolgere un lavoro di effettiva consulenza a favore della classe e dei colleghi curricolari nell’adozione di metodologie individualizzanti

- e quindi dirette a costruire un piano educativo personalizzato per l'alunno disabile;
3. condurre direttamente interventi specializzati, centrati sulle caratteristiche e sulle risorse dell'allievo handicappato, a partire dalla conoscenza di metodologie particolari, che non sono in possesso dell'insegnante curricolare.

Nuovi corsi di specializzazione, per autorizzazione del D.M. 20 febbraio 2002, vennero attivati dalle Università – a decorrere dall'anno accademico 2002/2003 e fino all'anno accademico 2005/2006 e comunque non oltre il riordino dei corsi di studio universitari per la formazione del personale docente delle istituzioni scolastiche – attraverso le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario: si trattava di almeno 800 ore riservate a docenti già abilitati da espletare in due semestri, mentre le attività comprendevano laboratori e, per almeno 200 ore, tirocinio. I contenuti dei corsi venivano individuati in relazione agli obiettivi dell'integrazione delle aree disciplinari. Nulla prevedeva tale decreto per quanto riguardava l'attivazione di nuovi corsi per i docenti della scuola dell'infanzia ed elementare.

Dopo l'emanazione della L. 28 marzo 2003, n. 53, meglio nota come «*riforma Moratti*», la laurea in scienze della formazione primaria fu riconosciuta come abilitante all'insegnamento: essa consentiva l'iscrizione nelle graduatorie permanenti valide per le immissioni in ruolo e per l'assegnazione delle supplenze.

La L. 4 giugno 2004, n. 143, prevedeva che, in attesa dell'entrata in vigore del decreto legislativo attuativo dell'art. 5 della riforma Moratti, le Università istituissero «nell'ambito delle proprie strutture didattiche, e senza oneri aggiuntivi per il bilancio dello Stato, corsi speciali di durata annuale, per il conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno agli alunni disabili per gli insegnanti di scuola materna ed elementare in possesso di abilitazione o idoneità conseguite in pubblici concorsi indetti prima della data di entrata in vigore della L. 3 maggio 1999, n. 124», che avessero prestato servizio per almeno 360 giorni su posti di sostegno, dal 1° settembre 1999 al 6 giugno 2004. Per quanto concerneva la scuola secondaria di primo e secondo grado, coloro che non fossero abilitati e intendessero diventare insegnanti curricolari e di sostegno dovevano frequentare le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario e un corso

aggiuntivo di 400 ore per il sostegno. L'accesso ai corsi di specializzazione era a numero chiuso e veniva programmato ogni anno dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Per coloro che fossero già abilitati nella scuola secondaria con concorso ordinario o riservato, il D.M. 20 febbraio 2002 prevedeva l'attivazione, all'interno sempre delle scuole di specializzazione, di un corso di 800 ore che consentisse di acquisire il titolo di specializzazione sul sostegno. Invece, i docenti di sostegno già specializzati, in possesso del solo diploma rilasciato ai sensi della precedente normativa, potevano accedere, previa selezione, alle scuole di specializzazione per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nella propria disciplina.

La L. 24 dicembre 2007, n. 244, finanziaria per il 2008, stabiliva che il numero di posti per gli insegnanti di sostegno, a decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, non potesse superare complessivamente il 25% del numero delle sezioni e delle classi previste nell'organico di diritto dell'anno scolastico 2006/2007. La dotazione organica di diritto relativa ai docenti di sostegno doveva essere progressivamente rideterminata, nel triennio 2008-2010, fino al raggiungimento, nell'anno scolastico 2010/2011, di una consistenza organica pari al 70% del numero dei posti di sostegno complessivamente attivati nell'anno scolastico 2006/2007, fermo restando il regime autorizzatorio in materia di assunzioni previsto dalla L. 27 dicembre 1997, n. 449.

Nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti, anche al fine di eliminare le cause del precariato, l'art. 2, comma 416, demandava al Ministro della Pubblica Istruzione e dell'Università e della Ricerca il compito di definire, in sede regolamentare, la disciplina dei requisiti e delle modalità di formazione iniziale e dell'attività procedurale per il reclutamento del personale docente, attraverso concorsi ordinari, con cadenza biennale, nei limiti delle risorse disponibili.

Nel frattempo, la sospensione delle procedure di accesso alle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate presso le Università, per l'anno accademico 2008-2009 – ad opera della L. 133/2008 – impediva l'accesso ai corsi di abilitazione per gli insegnanti curricolari. Per quanti fossero stati già in possesso dell'abilitazione all'insegnamento conseguita nei corsi presso le scuole di

specializzazione all'insegnamento secondario si prevedeva l'attivazione del semestre aggiuntivo di sostegno (400 ore).

Al disposto di cui all'art. 2, comma 416, della legge finanziaria per il 2008 è stata data esecuzione con il D.M. 10 settembre 2010, n. 249, che definisce la disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. L'art. 13 del decreto, come meglio si vedrà in seguito, stabilisce che la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, «in attesa dell'istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione», si consegue esclusivamente presso le università. I corsi di formazione, cui possono accedere solo gli insegnanti con titolo di abilitazione, sono a numero programmato e presuppongono il superamento di una prova di accesso. Il diploma di specializzazione, ottenuto con il superamento di un esame finale, permette l'iscrizione negli elenchi del sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato e a tempo determinato sui relativi posti disponibili.

I nuovi corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, di cui all'art. 13 già citato, per effetto del D.M. 4 aprile 2011, n. 139, sono istituiti e attivati dalle Università a decorrere dall'anno accademico 2011/2012.

4. Analisi critica dell'integrazione scolastica

Nel nostro Paese, ma anche in Europa, la Pedagogia Speciale ha avuto modo di sperimentarsi in modo privilegiato nell'ambiente scolastico, dove le tradizioni culturali e i modelli educativi locali si sono concretizzati in legislazioni e regolamentazioni organizzative.

Dalla metà degli anni Novanta, l'obiettivo *integrazione* è divenuto un obiettivo condiviso: ricordiamo, in particolare, l'importanza della *Dichiarazione di Salamanca*, con la quale si è riconosciuta la «necessità e urgenza di dare insegnamento a tutti i bambini, giovani o adulti con necessità educative speciali dentro il sistema comune di

educazione»¹⁵. In tutti i paesi europei l'intento di dare avvio ad una piena integrazione dei ragazzi disabili nelle scuole è comune, ma le posizioni nelle quali si collocano sono diverse, sia rispetto alle diverse modalità di attuazione, sia per i tempi di attuazione. L'integrazione è un concetto presente nelle differenti ideologie che si traduce in modo diverso nella sua applicazione in funzione della storia dei sistemi educativi e di accoglienza del bambino, delle molteplici variabili socio-culturali, della volontà politica¹⁶: seguendo l'OCSE, infatti, alcuni esperti definiscono, nell'ormai 1990, l'integrazione in ambiente scolastico come il «*massimo dell'interazione tra gli individui handicappati e non handicappati*»¹⁷.

Indagando sempre la dimensione OCSE, lo spagnolo Porras Vallejo, riconosce tre dimensioni specifiche dell'integrazione: l'assimilazione, con la quale si nega la differenza, l'adattamento, e infine l'accomodamento che concepisce la concepisce come valorizzazione della diversità.

In ultima analisi, il paradigma dell'integrazione scolastica, nella sua forma più avanzata, considera che è il sistema, non l'individuo, a mostrare lacune di fronte alle richieste implicate dal riconoscimento istituzionale della disabilità. Tale tipo di ragionamento apre le porte a un modello di accoglienza delle diversità ancora più impegnativo, esteso e coinvolgente, che il mondo scientifico e professionale sintetizza nel termine inclusione. Il National Center on Educational Restructuring and Inclusion suggerisce la seguente definizione di inclusione:

offrire a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità, eque opportunità di ricevere servizi educativi efficaci, con i necessari aiuti supplementari e servizi di sostegno, in classi di età appropriati nelle scuole del loro quartiere, al fine di prepararli ad una vita produttiva, pienamente membri della società.¹⁸

¹⁵ Dichiarazione di Salamanca, 1994.

¹⁶ L. De Anna, *Integrazione scolastica. Francia e Italia. Modelli operativi e sistemi a confronto*, Roma, LED, 1992, p. 72.

¹⁷ L. De Anna, *Integrazione: la dimensione internazionale*, in «*Studium Educationis*», 3, 2001, pp. 605- 622.

¹⁸ D. K. Lipsky, A. Gartner (a cura di) *Inclusion and school reform: transforming American's classrooms*, Baltimore, Brookes, 1997, pp. 99- 100.

Nel dibattito internazionale sulla frequenza degli studenti con disabilità nella scuola di tutti, specie con riferimento alla questione socio-giuridica dei diritti dei minori, alcuni ricorrono al termine integrazione come sinonimo di inclusione; nel nostro paese, ad esempio, si utilizza molto spesso il termine integrazione con lo scopo di condurre a lavorare sul cambiamento personale e collettivo, senza annullare o banalizzare le specificità.

È bene sottolineare, però, che l'ormai consolidata esperienza di confronto internazionale tra gli addetti ai lavori in campo educativo ha reso sempre più imminente una chiarificazione terminologica e concettuale affinché il dialogo comparativo possa ancora avere luogo e crescere. La polisemia di significati che stanno alle spalle di termini quali inserimento, integrazione, inclusione, utilizzati ampiamente nel quotidiano, rende necessario soffermarsi per approfondire alcuni concetti sottintesi.

Lo strumento giuridico con cui si riconosce il diritto delle persone con disabilità ad avere un posto nella scuola e nella società è la legge 118/71, la quale produce lo smantellamento delle scuole e classi speciali e l'approdo degli alunni con minorazione nelle classi comuni della scuola dell'obbligo. Per quel che riguarda l'integrazione, essa garantisce il rispetto dei bisogni educativi speciali all'interno della scuola di tutti, attraverso la flessibilità degli interventi didattici, programmatici e organizzativi. La Legislazione introdotta, avendo sperimentato che il semplice inserimento non garantiva le migliori attenzioni ad alunni con problemi, delinea una nuova visione della scuola e ne rivoluziona alcuni strumenti istituzionali con il fine di introdurre:

- la programmazione individualizzata;
- l'arricchimento dell'offerta formativa;
- l'apertura a modalità organizzative flessibili e funzionali;
- l'ampliamento del tempo scolastico;
- le attività di gruppo fra allievi;
- la programmazione collegiale fra docenti e con gli operatori socio-sanitari;
- le figure degli insegnanti con sostegno;
- la riduzione del numero di allievi per classe in presenza del compagno disabile.

Alle spalle del concetto di integrazione c'è la visione sistemica appartenente alla nostra migliore tradizione, per cui la qualità dell'azione educativo-didattica è determinata dal reciproco adattamento-accomodamento attivo tra l'individuo e il contesto, oltre che alla disponibilità di risorse efficaci ed efficienti, adeguate alla situazione. Tuttavia, secondo molti esperti, il processo integrativo, pur valido, non modifica i principi e le regole di funzionamento dell'istituzione accogliente. Vi è ancora una lettura bastata sul modello «medico» della disabilità, per cui lo studente va tutelato sulla base di un intervento speciale (è la logica sottesa alla «Legge quadro sull'handicap»). Prevale l'idea che il soggetto sia «speciale» e vada pertanto sostenuto da interventi prevalentemente tecnici.

L'inclusione, invece, dall'inglese *inclusion*, essere parte di qualcosa, è il modello prevalente nei documenti internazionali più vicini nel tempo, in base al quale la persona con disabilità entra nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri. La diversità di tutti e di ciascuno diviene la condizione normale di scuola e di aula. L'essere inclusi è un modo di vivere insieme, basato sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità. Così intesa, l'inclusione può avvenire non solo nella scuola, ma in molteplici ambienti. Nell'ottica inclusiva, dunque, è il sistema scolastico che si deve adattare alla diversità degli alunni, per questo anche i servizi speciali vanno portati il più possibile dentro la scuola e la classe.

5. L'integrazione scolastica in Italia

Nella lunga tradizione italiana accumulata in oltre un trentennio, l'integrazione dei minori con disabilità nel sistema formativo, si è arricchito di una molteplicità di significati, fra i quali riconosciamo quello «pratico», «prassico» e «pragmatico»¹⁹.

Il pratico *pratico-valoriale* concerne la dimensione morale, orientata a favorire l'equilibrio nella persona, nonostante il deficit: questa accezione promuove e si inserisce in un processo di cambiamento e innovazione della scuola, anche se il confronto con la diversità determina ancora oggi un impatto scomodo. La scommessa resta sempre la stessa, ovvero: guardare alla persona come risorsa e non come limite,

¹⁹ G. Vico, *Handicappati*, Brescia, La Scuola, 1984.

sperimentando nuove metodologie e modi di rapportarsi. Si deve dunque tener conto che, l'integrazione scolastica di tutti rappresenta la condizione fondamentale per la successiva inclusione sociale e, se possibile, lavorativa, per il soggetto con disabilità.

Il carattere «prassico» rimanda alle dimensioni giuridiche del processo di accoglienza nella scuola. Le statistiche del ministero dell'Istruzione documentano che, a far data dall'approvazione della Legge 104/92, la presenza degli studenti disabili nella scuola di tutti si consolida nel primo ciclo di istruzione e cresce fortemente nella secondaria di secondo grado. Nel primo decennio del nostro secolo, circa due terzi delle scuole italiane ospitano allievi con deficit. Appurato ciò, si riduce ai minimi termini la frequenza nelle scuole speciali. Una volta resa normale la presenza degli alunni con deficit, le politiche scolastiche si sono indirizzate a considerare l'integrazione una «variabile dipendente» del sistema; si sono quindi avute sempre meno norme apposite per i disabili nella scuola e sempre più agli aspetti dell'integrazione sono stati affrontati nell'ambito delle disposizioni generali.

Questo può essere considerato l'approdo sulle sponde della normalità di politiche sociali avviate con determinazione e, contemporaneamente, l'avvio di una fase in cui ci si occupa prioritariamente della qualità complessiva del servizio scolastico e, al suo interno, della qualità dell'integrazione degli allievi appartenenti alle fasce deboli.²⁰

Rispetto alla vecchia interpretazione centralistica, le scuole autonome hanno maggiore capacità di interpretare le istanze educative dell'utenza e di sapervi rispondere in modo flessibile; inoltre un fondamentale strumento di raccordo è rappresentato dal POF (piano offerta formativa): il documento contiene l'identità della scuola ed esprime la sensibilità della comunità verso l'accoglienza di soggetti con deficit, attraverso progetti, scelte metodologiche ed interazioni tra professionisti, famiglie e allievi.

Il carattere «pragmatico» del processo, per concludere, si riferisce al fare, all'operatività attraverso cui l'integrazione si traduce in concrete modalità organizzative, didattiche e relazionali. Ci troviamo, però, di fronte ad un dato particolare. Solitamente nella scuola dell'infanzia e

²⁰ S. Nocera, *Le politiche sociali di integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, in «Handicap & Scuola», XVI, 95, gennaio- febbraio, 2001, pp. 5-10.

primaria le modalità relazionali si privilegiano moltissimo, al contrario sono piuttosto basse nella secondaria di secondo grado. A ragione molti studiosi lamentano una discrepanza, e poca ricerca a riguardo, tra ciò che sappiamo teoricamente sul tema dell'integrazione e quanto avviene nella realtà: «c'è ancora poca ricerca scientifica sul tema, eppure sono migliaia le persone coinvolte a vario titolo, alunni, insegnanti, educatori, famiglie, comunità locali [...]. Credo che lo sviluppo di vari tipi di ricerche sia una priorità urgente. Abbiamo bisogno di dati, di buone prassi, di acquisizioni il più possibile affidabili su ciò che succede, su ciò che funziona (e perché)»²¹.

Cominciano difatti a realizzarsi in questi ultimi anni alcuni progetti di ricerca nell'ambito della Pedagogia Speciale che indagano il punto di vista di insegnanti e genitori (si vedano, in particolare, le indagini di Canevaro- d'Alonzo-Ianes, 2009 e quelle coordinate da Bocci- Bessio, citate in Ianes 2009)²².

Una cultura sempre più attenta all'inclusione dovrebbe consentire agli individui disabili di comunicare e interagire su diversi livelli: individuale, familiare, scolastico, territoriale, lavorativo e istituzionale. La situazione attuale può essere guardata, dunque, in un'ottica propositiva, perché invita a pensare che si può operare per il miglioramento, convinti che la condizione di benessere delle persone disabili sia, al contempo, una possibilità di crescita umana e sociale della popolazione cosiddetta «normale»: il che si traduce in un miglioramento della qualità di vita per tutti e per ciascuno.

6. Il dibattito attuale sulla figura dell'insegnante di sostegno in Italia

Il dibattito, ormai pluridecennale, riguardo la storia dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, vede ancora il fiorire di ulteriori proposte poiché il sistema di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione per alcuni limiti ancora del tutto

²¹ D. Ianes, A. Canevaro, *Uno sguardo sempre più ampio sull'integrazione: alcune tendenze e dati di ricerca*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 8/5, novembre, 2009.

²² Ivi.

evidenti: come ad esempio la carenza organizzativa, l'assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità o ancora la carenza di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica, che rappresenta circa il 10% dell'intero budget scolastico nazionale.

Per superare suddetti ostacoli l'Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli ha elaborato un nuovo modello capace di realizzare compiutamente gli straordinari principi e valori che l'Italia ha fatto propri in materia di integrazione scolastica.

Di seguito riportiamo i 9 punti ispirati ad alcune esigenze fondamentali:

1. Porre al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica e i risultati positivi che essa deve produrre per gli alunni con disabilità e le loro famiglie. In termini di efficacia, gli alunni con disabilità devono poter trarre dall'integrazione reali benefici per quanto riguarda i risultati di apprendimento, autonomia e socialità. In termini di efficienza va sempre raffrontato il risultato ottenuto con i costi sostenuti e la possibilità di un miglior utilizzo delle risorse per raggiungere i risultati attesi.
2. Garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di integrazione: in poche parole l'integrazione vera è una questione di normalità che coinvolge sia gli insegnanti curricolari sia insegnanti con competenze specifiche nell'ambito del sostegno e dei Bisogni Educativi Speciali.
3. Realizzare un nuovo servizio permanente (CRI) che metta a disposizione delle scuole di uno specifico ambito territoriale una serie di specifiche competenze tecniche, funzionali a rendere più efficaci le normali pratiche educative e didattiche. In sostanza l'integrazione è anche una questione di "specialità" tecnica degli approcci educativo- didattici.
4. Valorizzare le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche: grazie all'autonomia progettuale le scuole possono allestire un'offerta formativa che preveda soluzioni nuove e adeguate sia per l'impiego del personale sia per la gestione della didattica.
5. Rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari: la famiglia dell'alunno disabile deve diventare un soggetto significativo per l'elaborazione e la realizzazione del progetto educativo complesso.

6. Potenziare le pratiche di coordinamento e collaborazione con la comunità locale così da individuare le soluzioni migliori per le risorse umane e materiali.
7. Fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica: questo richiede un'attenzione particolare sia alla valutazione formativa dell'alunno, sia alla valutazione d'istituto.
8. Abbandonare le procedure rigide che riducono l'integrazione a una mera attribuzione di insegnante/ore di sostegno senza prestare attenzione alla specificità dei diversi alunni e ai differenti BES derivanti da problematiche di varia natura
9. Assicurarci che gli elementi progettuali del nuovo modello vengano applicati con le dovute modificazioni, anche ad altre difficoltà al di là della disabilità (DSA).²³

Vero è che i punti appena elencati, che sintetizzano il modello, trasformano in profondità l'attuale quadro di riferimento. Vengono abbandonati alcuni pilastri che hanno retto il nostro sistema sino ad oggi: dalle pratiche certificative all'assegnazione degli insegnanti di sostegno, alla stessa natura della loro professionalità e di quella degli altri docenti. Della tradizione rimane l'adesione e la coerenza ai valori scritti nella legge 517/1977 e sul piano delle scelte finanziarie il mantenimento dell'attuale livello di risorse dedicate con però una nuova modalità di utilizzazione.

L'ipotesi progettuale prevede il passaggio degli insegnanti di sostegno all'organico normale delle scuole e contemporaneamente la creazione di un congruo numero di insegnanti «specialisti» ad alta competenza e con un profilo professionale ad hoc. Gli insegnanti di sostegno passano con titolarità piena negli organici ordinari e sono destinati alle diverse scuole sulla lettura dei bisogni di ognuna di esse. Parallelamente, su base provinciale, viene definito il numero necessario di «specialisti» ad alta competenza con i relativi campi di *expertise* che daranno supporto tecnico alle scuole. Tali specialisti sono figure professionali che, a tempo pieno, formano e supervisionano le varie componenti scolastiche, fornendo loro competenze chiave per un'efficace didattica

²³ Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011.

dell'integrazione. La particolarità risiede nel fatto che gli insegnanti specialisti non hanno ore di lavoro didattico diretto con gli alunni con disabilità, se non per quanto tecnicamente necessario nelle fasi di valutazione iniziale e di monitoraggio degli interventi realizzati dai colleghi curricolari tramite la loro supervisione. Gli specialisti sono operativi su base territoriale e hanno sede nel Centro Risorse per l'Integrazione (CRI). In questo modo la figura dell'insegnante di sostegno rientra in due modi possibili di essere: la gran parte di essi diventa insegnante curricolare, e una ristretta parte, invece, in una dimensione consulenziale tecnica ad alta competenza. Naturalmente il raggiungimento di questo nuovo assetto operativo può richiedere anni e una lunga procedura di passaggi istituzionali e sindacali. Rispetto alla formazione universitaria dei futuri docenti, per la scuola dell'infanzia e primaria sembra essere sufficiente, mentre non lo è per la scuola secondaria: la preparazione e la formazione degli insegnanti non può prescindere da uno studio specifico in pedagogia e didattica speciale.

Inoltre la lettura dei bisogni di integrazione dovrà essere fatta dalle scuole insieme al CRI, e non più dalle ASL. Il punto nodale è l'abolizione degli effetti scolastici della certificazione e la sua sostituzione con un documento iniziale che sia un profilo di funzionamento costruito su base bio-psico-sociale. In sostanza la certificazione ASL non è più l'unica chiave per generare organico aggiuntivo per le scuole: ciò non significa che l'alunno non abbia la sua diagnosi, ma c'è sicuramente un cambiamento di prospettiva nella lettura dei suoi bisogni. Da un approccio medico si passa ad uno pedagogico che considera la persona nel suo complesso e non solo per gli elementi di deficit e disabilità. La progettazione degli interventi individualizzati è responsabilità della scuola, sostenuta però dagli specialisti del CRI. La scuola assume dunque il ruolo centrale nella lettura dei bisogni di integrazione dei suoi alunni con disabilità collaborando, però, con servizi sociali, sanitari e con la famiglia, ovviamente. A sostegno di questo ruolo si suggerisce che le istituzioni scolastiche costituiscano dei dipartimenti per l'integrazione composti da una qualificata rappresentanza di insegnanti della scuola che monitoreranno e cureranno tutte le attività in materia di integrazione.

3. Indagare la professionalità docente: proposta di un questionario di indagine

1. Linee concettuali di riflessione

Come già anticipato nei precedenti capitoli, l'insegnante di sostegno e, dunque, il suo percorso professionale e formativo sono, allo stato attuale, oggetto di grande dibattito in seno alla politica scolastica, alla comunità scientifica e alle associazioni di insegnanti. Tale dibattito ha trovato maggiore risonanza soprattutto a seguito della pubblicazione del report a cura di Associazione TreeLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli¹ sugli alunni con disabilità nella scuola italiana. La vivacità di tale dibattito è ulteriormente dimostrata dalla grande quantità di successive pubblicazioni scientifiche e divulgative, dall'elevato numero di convegni, seminari, giornate di studio organizzate su tale tematica e – non da ultimo – dalla crescente quantità di gruppi online (in particolare su Facebook) che vedono la partecipazione attiva di *addetti ai lavori* che si confrontano in merito alle questioni proposte.

Il tema, dunque, appare di vivo interesse e accende numerose questioni legate allo status sociale, professionale, deontologico ed etico della figura dell'insegnante di sostegno e, più in generale, al sistema inclusivo per com'è attualmente concepito e organizzato.

Secondo chi scrive, il punto focale della questione si concentra sulla concezione dell'insegnante di sostegno a livello sociale e individuale. Come abbiamo potuto vedere, infatti, nei quarant'anni di integrazione scolastica, il percorso formativo destinato all'insegnante

¹ Associazione TreeLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

specializzato è mutato, prendendo forme e tempi diversi. Ciò che, tuttavia, non è cambiato è l'insegnante stesso, al quale è stato richiesto di adattarsi a nuove forme di *fare scuola* in virtù di classi sempre più numerose e con la grande sfida di promuovere le diversità di tutti e di ciascuno.

È anche vero che il sistema di reclutamento degli insegnanti ha contribuito a rendere ancora più *opaca* la figura dell'insegnante di sostegno. Infatti, è facilmente riscontrabile da numerose ricerche condotte in passato e di recente², che il sostegno risulta essere una via privilegiata per passare al posto comune: dopo cinque anni di lavoro come insegnante di sostegno di ruolo, infatti, è possibile passare al posto comune con precedenza assoluta, e proprio questo fattore incide negativamente sulla continuità lavorativa degli insegnanti specializzati.

Dunque, quanto influisce questa idea nella decisione di diventare insegnanti di sostegno? Può considerarsi questo un aspetto di primaria importanza?

Indagare sulla formazione significa, necessariamente, analizzare due orizzonti complementari:

- quello della *dimensione professionale*, cioè dell'idea che si ha di tale professione e di come ci si proietta in quel ruolo;
- quello della *dimensione vocazionale*, legato cioè alle motivazioni che hanno portato a tale scelta lavorativa, alle ragioni di fondo che sostengono la decisione di diventare insegnante di sostegno.

L'indagine vuole essere una possibilità per pensare ed, eventualmente, ripensare la formazione degli insegnanti, perché:

si può affermare che tutte le società umane siano state, e siano, periodicamente chiamate a ridefinire il proprio progetto educativo, e quindi i compiti e le strutture delle proprie scuole e la formazione dei propri insegnanti.³

² Si vedano in proposito: A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2010; Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

³ M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 7.

Il lavoro che ci apprestiamo a presentare ha avuto origine all'interno del percorso del Dottorato Internazionale di Ricerca in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, negli anni accademici 2011/12-2014/15, sotto la supervisione della Prof.ssa Donatella Palomba e del Prof. Fabio Bocci dell'Università degli Studi Roma Tre. Di comune accordo, dunque, si è stabilito di condurre tale esplorazione con l'obiettivo di costruire un questionario di indagine che consentisse di comprendere più a fondo le dimensioni professionali e personali/vocazionali che intercorrono prima, durante e dopo il percorso formativo del docente; nel nostro caso, in particolar modo, all'insegnante di sostegno.

Abbiamo ritenuto importante ancorare la costruzione del questionario ad una proposta teorica in grado di delineare il profilo a cui potrebbe tendere la formazione dell'insegnante di sostegno.

2. La proposta teorica di Korthagen

Come affermano Dall'Alba e Sandberg⁴, la professionalità non è uno statico container, ma piuttosto un flusso dinamico continuamente costruito e ricostruito dai professionisti che intersoggettivamente interpretano e assegnano un senso al contesto di attività. In questo modo, in ogni situazione, nei differenti momenti, la professionalità si esprime attraverso pratiche diverse e si concretizza mediante l'attivazione di competenze condivise come *competenze esperte* in quel particolare contesto. Tali competenze, messe in atto dai professionisti nel loro lavoro, dipendono da comprensioni e consapevolezze ancorate alle pratiche del particolare contesto. Le modalità con cui vengono interpretate le *pratiche in situazione* determinano le forme e l'organizzazione di specifiche conoscenze e abilità all'interno di particolari forme di competenze messe in atto.

Una simile teorizzazione, rilevando il carattere fortemente situato della professionalità, porta con sé alcune importanti implicazioni formative, alle quali qui solo accenniamo:

⁴ G. Dall'Alba, J. Sandberg, *Unveiling Professional Development: a critical review of Stage models*, in «Review of Educational Research», 76, 3, 2006, pp. 383-412.

- si rende necessario, innanzitutto, il superamento di quelle pratiche formative che si fondano sulla trasferibilità per trasmissione di conoscenze e competenze professionali;
- uno dei principali obiettivi della formazione diviene quello di sviluppare capacità di comprendere e comprendersi, interpretare e interpretarsi le/nelle complesse, ambigue, dinamiche situazioni di pratica professionali;
- un'efficace formazione alle competenze professionali impone una revisione delle attuali realtà formative, anche a livello organizzativo.

Il rifiuto di ricorrere ad una definitiva e statica descrizione del *buon insegnante*, come un'immagine alla quale fare riferimento in ambito formativo professionale, viene condiviso dallo studioso Fred Korthagen, che, in seguito a studi pluriennali sullo sviluppo professionale degli insegnanti e sulla loro formazione, ritiene impossibile, oltre che pedagogicamente inadeguato, rinviare a codici normativi l'idea della loro professionalità.⁵

Al fine di superare la dicotomia ricorrente in numerose altre prospettive di ricerca, che definiscono la professionalità attraverso i comportamenti osservabili o i risultati raggiungibili in classe e quelle che richiamano l'attenzione su qualità più personali dell'insegnante come l'entusiasmo, la flessibilità, l'amore per gli allievi – nel tentativo, perciò, di racchiudere in un'unica rappresentazione tutti i fattori che ne determinano l'essenza – Korthagen propone un *sistema a cipolla*⁶, all'interno del quale egli ritiene di possano collocare tutte le qualità essenziali della professione.

Il modello propone una prospettiva concentrica di *sei livelli di cambiamento/empowerment* dell'insegnante che rappresentano anche le aree cui fare riferimento per la progettazione dei percorsi formativi.

⁵ F.A.J. Korthagen, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in Teacher Education*, in «Teaching and Teacher Education», n. 21, 2004, pp. 77-97.

⁶ Ivi, p. 79.

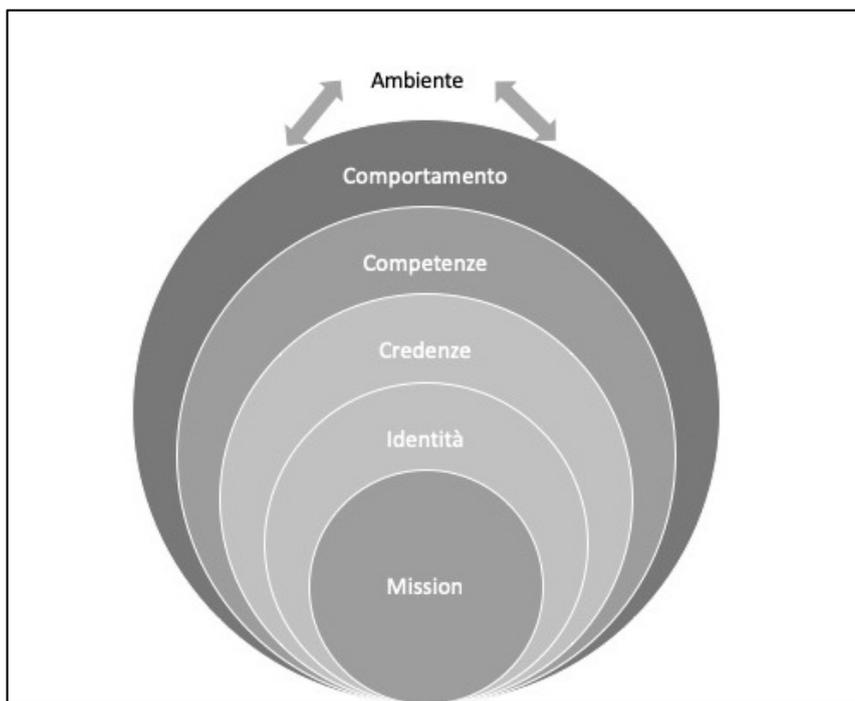


Fig. 1: il sistema concentrico di Korthagen (adatt. Korthagen, 2004, p. 80).

L'interesse verso le *credenze (beliefs)* degli insegnanti è sorto quando si è dimostrata l'influenza che credenze e percezioni sull'apprendimento e l'insegnamento sviluppate fin dai primi anni di scuola in qualità di studenti hanno sulla costruzione dell'identità del futuro insegnante; tali preconcezioni interagirebbero con gli stessi processi d'apprendimento, influenzando le modalità di acquisizione della conoscenza e d'interpretazione dei materiali durante i percorsi formativi universitari e sarebbero fortemente resistenti al cambiamento. Le esperienze scolastiche precedenti ai corsi formativi costituirebbero così i prototipi maggiormente rappresentativi delle successive pratiche di insegnamento. Anche l'*identità professionale*, quinto livello del modello di Korthagen, viene considerata attualmente un aspetto essenziale dell'insegnamento e dell'*apprendere ad insegnare*. Un forte e soddisfacente concetto di sé nel lavoro – identità professionale e identità personale sarebbero comunque strettamente legate e difficilmente

distinguibili – rappresenterebbe lo “strumento” a disposizione degli insegnanti per inserirsi e affrontare, in modo costruttivo e propositivo, i complessi, mutevoli, difficili contesti scolastici odierni, senza perdere l’entusiasmo, la fiducia, la motivazione, o cadere in fenomeni di *drop-out*.

L’ultimo e più profondo livello è rappresentato dalla *mission*, ossia dall’insieme delle esperienze “spirituali” di ogni persona, costruite nel suo essere parte di unità superindividuali, come famiglia, gruppi, culture, ordine cosmico; esso si riferisce alle risposte esistenziali che ciascuno di noi ricerca nella propria vita. Il livello comprende le qualità centrali di un individuo, quelle che costituiscono gli aspetti più profondi del suo essere e che sono distinguibili dalle competenze, aspetti maggiormente strumentali.

La professionalità, secondo il modello presentato, si realizzerebbe attraverso il perseguimento del massimo (e ideale) bilanciamento tra i diversi livelli.

Idealmente, vi è completo “allineamento” dei livelli, cosa che significherebbe che comportamenti, competenze, credenze, identità e *mission* formano un’unità coerente che armoniosamente si inserisce nell’ambiente.⁷

L’interesse che suscita questa proposta e che la rende innovativa è l’attenzione che essa pone agli aspetti personali dell’insegnante, considerandoli interfaccia della vita professionale, rendendo espliciti i collegamenti tra personalità e professionalità, fattori poco considerati in altre pur recenti teorizzazioni. Le qualità personali e più profonde sono, secondo l’autore, fonte prima di stabilità e di forza dell’insegnante, aspetti attraverso i quali egli riesce a mantenere alta motivazione e atteggiamenti propositivi nel proprio lavoro.

⁷ Ivi, p. 87.

3. La costruzione del questionario

Per la strutturazione del questionario di indagine, ci si è avvalsi della collaborazione di preziosi esperti, nazionali ed internazionali⁸.

Il questionario, rivolto agli studenti che frequentano il corso di formazione per insegnanti specializzati, intende indagare sia la dimensione professionale sia quella vocazionale, sulla base dei 6 livelli di Korthagen.

Lo strumento, articolato in 58 quesiti (più 8 di tipo anagrafico), richiede all'intervistato di esprimere il proprio livello di accordo rispetto ad una serie di affermazioni in base alla seguente scala di valutazione:

- Totalmente in disaccordo
- In disaccordo
- D'accordo
- Totalmente d'accordo

La scelta di indirizzare l'indagine sugli insegnanti in formazione è stata dettata da ragioni specifiche. Infatti, mentre proliferano le ricerche che intendono intervistare gli insegnanti in servizio, i dirigenti, gli allievi e le famiglie, pochissimi sono i contributi recenti che indagano direttamente gli studenti, ovvero gli insegnanti in formazione, importante cartina da tornasole per comprendere la validità, l'efficacia e l'adeguatezza del sistema formativo in auge.

Cercare di individuare i fattori motivazionali che portano a scegliere una professione così complessa e delicata, significa mettersi alla ricerca di una teoria pedagogica dell'insegnamento e della scuola, che definisca coerentemente il profilo professionale specifico dei futuri insegnanti.

⁸ Oltre all'indispensabile sostegno della Prof.ssa Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata) e del Prof. Fabio Bocci (Università degli Studi Roma Tre), la ricerca è stata impreziosita dalla partecipazione dell'Universidad de Granada e, in particolare, della Prof.ssa María Purificación Pérez García e del Prof. Antonio Fernández Cano, docente di Metodologia della Ricerca.

La sezione anagrafica

La prima parte del questionario indaga gli aspetti relativi al genere, all'età e al titolo di studio dell'intervistato. Pur adottando l'anonimato, tali informazioni risultano rilevanti al fine di stilare un profilo *tipico* del soggetto che ha intrapreso la decisione di formarsi quale insegnante specializzato.

Il quesito n° 4 chiede di esprimere la propria religione di appartenenza. Tale risposta, infatti, si riconduce direttamente all'ultimo livello di Korthagen, quello legato agli aspetti vocazionali e alla mission. Scrive infatti:

In this context, it is also interesting to mention a suggestion put forward by Mike Bourcier (personal communication). He refers to this level as 'the level of interconnectedness.' The central question at this level can then be reformulated as 'with which larger entity do I feel connected?' As will also be clear from the above quote from Boucouvalas (one of the authors writing about transpersonal psychology, see also Boucouvalas, 1980), the answer could be of a religious nature, or it could focus on the commitment to one's fellow man, to the environment, to an ideal such as World Peace, etc. For teachers, we can think of ideals such as creating more acceptance of differences between people, creating feelings of self-worth in children, and so forth.⁹

La scelta di intraprendere una professione strettamente legata al sociale e alla relazione di aiuto, dunque, può avere un fondamento religioso ed è interessante, secondo noi, rilevare la presenza – o meno – di tale fattore.

Viene richiesto all'intervistato di esprimere pure le eventuali esperienze lavorative pregresse legate alla disabilità e gli eventuali corsi di laurea frequentati in precedenza. Ciò consentirà di individuare se esiste una *linea di continuità* tra le esperienze di vita precedenti alla iscrizione al corso di specializzazione, sia di tipo lavorativo che formativo.

Infine, per tracciare un profilo familiare dell'intervistato, viene chiesto di esprimere il titolo di studio e la professione dei genitori.

⁹ F.A.J. Kortaghen, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in Teacher Education*, in «Teaching and Teacher Education», n. 21, 2004, p. 85.

La sezione dell'ambiente (environment)

I quesiti da 1 a 11 si strutturano in base al livello più esterno individuato da Korthagen, quello dell'ambiente. Viene chiesto all'intervistato, infatti, di esprimere il proprio accordo/disaccordo in base ad alcune affermazioni concernenti la sfera della rilevanza professionale dell'insegnante di sostegno sul piano sociale.

Di particolare rilievo ai fini della ricerca è il quesito n° 9, che chiede quali siano gli aspetti che maggiormente concorrono al miglioramento della condizione lavorativa dell'insegnante di sostegno tra:

- riconoscimento sociale;
- incremento delle ore di lavoro diretto con l'alunno con Bisogni Educativi Speciali;
- maggiore partecipazione alle scelte didattiche;
- formazione di tipo specifico su un settore della disabilità anziché una formazione polivalente;
- la riduzione del numero di alunni per classe.

In questo caso, infatti, si concentrano numerosi aspetti, legati sia alla società sia all'organizzazione didattica – intesa non da un punto di vista programmatico o operativo, bensì strutturale – sia alla formazione ricevuta.

La sezione dei comportamenti (behaviours)

I quesiti da 12 a 17 concernono la sfera dei comportamenti. In questa sezione, dunque, l'intervistato risponde in maniera proiettiva alle affermazioni proposte, immaginando il suo intervento lavorativo futuro.

L'affermazione n° 12 indica il grado di percezione di positività rispetto alla possibilità di lavorare con l'alunno disabile in un contesto integrato con il gruppo classe. Si chiede, infatti, di indicare se si intenderà trascorrere la maggior parte dell'impegno didattico all'esterno della classe. Si ritiene che tale risposta sia fortemente condizionata dal tipo di formazione ricevuta.

In questa sezione si affrontano numerose questioni relative alle future pratiche didattiche, quali: la stesura del piano educativo individualizzato, il rapporto tra l'insegnamento delle regole e quello delle discipline, i rapporti con le famiglie degli alunni, il tipo di relazione da instaurare con l'allievo disabile (se di tipo direttivo o affettivo-relazionale) e i supporti didattici a cui si farà ricorso.

La sezione delle competenze (competencies)

Le competenze, come afferma lo stesso Korthagen, sono strettamente connesse ai comportamenti eppure nettamente diverse. Scrive infatti lo studioso:

In order to make a clear distinction between the levels of behavior and of competencies, it is important to stress that competencies are generally conceived of as an integrated body of knowledge, skills, and attitudes (Stoof, Martens, & Van Merriënboer, 2000). As such, they represent a potential for behavior, and not the behavior itself. It depends on the circumstances whether the competencies are really put into practice, i.e. expressed in behavior (Caprara & Cervone, 2003).¹⁰

A tale livello vengono dedicati i quesiti da 18 a 27. In questo caso il riferimento principale è strettamente connesso alla formazione ricevuta. Si chiede, dunque, di esprimere un'opinione rispetto al grado di soddisfazione in merito al percorso formativo e alle conoscenze che l'insegnante di sostegno deve possedere per operare al meglio la sua professionalità.

L'affermazione n° 24 chiede all'intervistato di esprimersi in merito al *gap* che potrebbe sussistere tra ciò che ha appreso nell'iter formativo e ciò che realmente gli verrà chiesto di fare professionalmente. Viene chiesto, inoltre, di indicare quale aspetto della pratica di insegnamento (competenze relazionali, metodologiche, teoriche, tecnologiche, ecc.) è stato maggiormente approfondito nella formazione ricevuta.

Un interessante aspetto che pure è stato preso in esame ha a che fare con la polivalenza del titolo di sostegno che si consegue nel nostro

¹⁰ Ivi, p. 80.

Paese. Infatti, l'insegnante di sostegno viene formato per poter intervenire su qualsiasi tipo di disabilità, da quelle sensoriali a quelle fisiche o cognitive. Si chiede, dunque, all'intervistato, di esprimere il proprio grado di preparazione rispetto ad un elenco di tipologie di disabilità o disturbi tra quelli maggiormente diffusi.

La sezione delle credenze (beliefs)

Come evidenzia Korthagen¹¹, le competenze di un insegnante sono fortemente determinate dalle sue credenze. Le ricerche su questo importante aspetto dell'essere insegnante sono iniziate intorno agli anni '80, sotto l'influenza della cosiddetta *Cognitive Shift Theory*. Diversi studiosi, infatti, hanno dimostrato che è importante conoscere ciò che gli insegnanti pensano e quali siano le loro credenze. Sono proprio queste, infatti, a determinare le loro azioni (un punto spesso trascurato nell'approccio di tipo strettamente comportamentista). Feiman-Nemser¹² afferma che gli insegnanti non possono fare a meno di considerare il loro passato di studenti perché è proprio in quegli anni che hanno maturato e sviluppato molto delle loro convinzioni circa l'insegnamento (molti dei quali diametralmente opposti a quelli presentati loro durante la formazione). Ad esempio, essi possono aver sviluppato la convinzione che l'insegnamento sia *trasmissione di conoscenza*, principio che viene ampiamente contraddetto dalle teorie educative contemporanee. Eppure, di frequente, tali vecchie credenze continuano a prevalere¹³.

In questa sezione, dunque, i quesiti da 28 a 43 intendono indagare ciò che gli studenti pensano rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno e all'efficacia dell'intervento didattico. Si chiede quali siano i fattori che incidono sul piano dell'efficacia tra l'esperienza, la formazione, il tipo di disabilità dell'alunno, la collaborazione con i colleghi curricolari, con gli operatori sanitari e la famiglia.

¹¹ *Ibid.*

¹² S. Feiman-Nemser, *Learning to teach*, in L. Shulman, & G. Sykes, *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman, 1983, pp. 150–170.

¹³ Cfr. T. Wubbels, *Taking account of student teachers' preconceptions*, in «Teaching and Teacher Education», 8 (2), 1992, 137–149.

La sezione dell'identità professionale e della mission (identity/mission)

Abbiamo già ampiamente discusso in merito ai livelli più interni della proposta di Korthagen, quelli relativi all'identità e alla mission. Lo studioso belga li definisce i livelli *spirituali*, quelli che hanno a che fare con la personalità e la percezione del sé dell'essere umano/insegnante. Gli ultimi quesiti, quelli che vanno dal n° 44 al n° 58, indagano proprio questi aspetti.

Alcuni (n° 46-50) si soffermano sulle preoccupazioni lavorative future, inclusa la possibilità di non riuscire ad esprimere correttamente le competenze maturate nell'iter formativo.

Viene anche chiesto all'intervistato di individuare la dizione che più si confà rispetto alla professionalità soprattutto rispetto alla dicotomia verbale tra *essere un professionista e fare una professione*. Il dualismo, apparentemente banale, in realtà nasconde un prezioso elemento relativo alla concezione del proprio sé personale e professionale.

In short, it is about giving meaning to one's own existence. The central question at this level is 'why do I exist?', in other words, what is at the root of my personal inspiration?¹⁴

La ricerca Treelle-Caritas-Agnelli ha evidenziato che:

il sostegno è uno dei canali privilegiati per accedere – dopo il periodo quinquennale di «ferma» – all'insegnamento normale. Questo patto implicito trasforma una delicata funzione in un obbligo in genere mal vissuto. Il problema della mobilità, continuamente denunciato dalle associazioni dei genitori, è uno di quelli di non facile soluzione, se si resta nell'attuale modello.¹⁵

¹⁴ F.A.J. Kortaghen, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in Teacher Education*, in: «Teaching and Teacher Education», n. 21, 2004, p. 85.

¹⁵ Associazione TreeLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson, 2011, p. 146.

Per tale ragione, abbiamo ritenuto opportuno chiedere all'intervistato una opinione proiettiva in merito al proprio futuro professionale (quesito n° 54): se prevede un'evoluzione di carriera (quale Dirigente Scolastico o esperto che collabora con la scuola in caso di necessità), un passaggio di *cattedra* (da sostegno a posto comune) oppure una stabilità quale insegnante di sostegno.

Il quesito n° 56 si sofferma sulle motivazioni che sono alla base della scelta formativa e, dunque, professionale intrapresa, questione ripresa e ampliata nell'ultima domanda, la n° 58, considerando che “*le motivazioni ad insegnare risultano [...] un tema epistemologicamente e metodologicamente scivoloso, anche se rilevante sotto il profilo delle politiche scolastiche*”¹⁶.

4. La fase di try-out

Il questionario è stato somministrato ad un campione di studenti iscritti ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno sia in Italia, nello specifico a Roma, presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre, che all'Università di Granada, in Spagna, presso il corso di laurea in Maestro de Educación Especial nell'A.A. 2013/14. Per tale ragione, lo strumento, impiantato in lingua italiana, è stato poi tradotto in spagnolo dalla Dott.ssa Giulia Natalini e, in seguito, tradotto nuovamente in italiano per la verifica dalla Dott.ssa María Victoria Collar De Rojas.

Al termine delle somministrazioni, sulla base delle opinioni degli intervistati, il questionario non ha riscontrato errori o comportato difficoltà nella compilazione. In particolare:

- dal punto di vista dell'*affidabilità* – definibile anche come attendibilità o fedeltà – lo strumento ha consentito di controllare correttamente la consistenza delle misurazioni, l'omogeneità degli items e il grado di fiducia con il quale è possibile accettare i risultati. Per tale ragione, è possibile affermare che le misurazioni derivanti

¹⁶ A. Cavalli, G. Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 55.

dall'utilizzo del questionario possono ritenersi sostanzialmente stabili nel tempo e poco influenzabili da errori casuali di misurazione.

- Dal punto di vista della *coerenza interna*, gli studenti che hanno compilato il questionario hanno riferito di non aver riscontrato difficoltà nella comprensione dei quesiti (in termini di linguaggio utilizzato, pure specifico ma riconoscibile) e, dunque, nella identificazione dell'opzione di risposta più corrispondente al proprio sentire e al proprio vissuto.

Volendo sintetizzare quanto emerso nella fase di try-out, possiamo affermare che le dimensioni risultate maggiormente efficaci siano la validità e la significatività dei descrittori.

Il questionario, in tal senso, può rappresentare uno strumento utile anche a guidare l'autoriflessione degli insegnanti in formazione e ad evidenziare lo stato dell'arte rispetto all'iter formativo, per individuarne con maggiore chiarezza ed efficacia prospettive future e linee di miglioramento.

Nell'ambito circoscritto del percorso di ricerca a cui ci riferiamo, tuttavia, non abbiamo ritenuto opportuno somministrare il questionario alle coorti individuate al fine di analizzarne i risultati.

L'obiettivo, infatti, sarebbe stato quello di mettere a confronto modelli formativi diversi per comprendere se e in che misura al variare del modello formativo potesse variare l'utenza. Ciò non è stato possibile a causa del fatto che, a dispetto di quanto preannunciato sul piano normativo, i nuovi corsi di formazione per insegnanti specializzati, all'epoca della conduzione dell'indagine, non fossero stati ancora attivati.

Pertanto, sarà possibile ricorrere nuovamente – e a stretto giro – allo strumento per future ricerche e per ulteriori sviluppi di indagine utili ad indicare piste di lavoro percorribili per la formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno, per la loro esperienza professionale e umana nella prospettiva dell'inclusione e della partecipazione sociale.

4. Verso una nuova idea di formazione: proposta pedagogica

1. La formazione degli insegnanti e il *problema* scuola

Come si è potuto evincere da quanto esposto dei capitoli precedenti, la nostra visione non può prescindere da un'idea di scuola intesa come dato essenziale e come *cerniera fra individuo e società*¹; una scuola che ha come fine ultimo lo sviluppo, il rinnovo, la crescita della democrazia, che contempla in sé e trasmette senza se e senza ma l'idea di formazione intesa come possibilità per tutti di vivere pienamente la propria cittadinanza attiva che si declina nel modo più autentico e profondo attraverso lo sviluppo delle corresponsabilità e del senso di appartenenza.

È, questa, l'idea della scuola dell'inclusione: una scuola che non solo accoglie e accetta le diversità ma che le concepisce come parte essenziale, ineludibile e, quindi, necessaria del sistema.

La concezione di scuola selettiva e meritocratica che potremmo definire tradizionale a patto di non collocarla cronologicamente nel passato si fonda su una elevata prevedibilità dei tre elementi essenziali connotanti il sistema:

- a) l'insegnante o l'insegnamento;
- b) il soggetto apprendente o l'apprendimento;
- c) l'oggetto dell'apprendimento.

Prevedibilità essenzialmente basata su uno scarso interesse all'individuazione e alla conoscenza delle peculiarità degli stessi. Tale concezione si fonda su un elevato grado di predittività del prodotto dell'apprendimento (ossia della

¹ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011, p. 116.

distribuzione gaussiana dei risultati utilizzata come strumento di merito-selezione) e su una totale assenza di considerazione della perturbabilità del sistema da parte degli elementi. Anzi, è prevista e auspicata l'esclusione degli elementi perturbanti (qualsivoglia sia la scaturigine di tale perturbabilità: difficoltà di apprendimento, difficoltà comportamentali, socio-economiche, provenienza etnica, ecc..).²

La scuola inclusiva, volta – per definizione e per *statuto ontologico* – alla partecipazione sociale di tutti e di ciascuno, non solo contempla, bensì incarna l'accettazione della perturbabilità del sistema. Proprio in ragione di ciò, si è strutturato e radicato il sistema italiano di inclusione scolastica. Nella consapevolezza del grande lavoro che ancora resta da fare rispetto alla chiave di volta del sistema stesso.

Abbracciando la prospettiva internazionale dei *Disability Studies*³, ci sentiamo di affermare che il percorso da intraprendere con decisione all'interno del sistema scolastico inclusivo del nostro Paese debba essere incentrato sul superamento della concezione che includere significhi avvicinare l'elemento perturbabile, quanto più possibile, alla normalizzazione. In accordo con Fabio Bocci, infatti:

Il passo in avanti è (dovrebbe essere) rappresentato dal modello inclusivo di scuola. Se il termine inclusione non vuole essere semplicemente un modo diverso di connotare l'integrazione è indispensabile operare un salto di qualità, ossia immaginare la perturbabilità come parte essenziale del sistema. In altri termini non è il soggetto a doversi adattare al sistema (che ne richiede la normalizzazione) ma è il sistema che deve essere *change friendly*, ossia culturalmente e socialmente predisposto al cambiamento. L'inclusione è, infatti, un modello paradigmatico della società, un diritto fondamentale, un modo di intendere l'esistenza e l'essere-abitare il mondo. Ciò significa che nessuno deve guadagnarsi il diritto ad esistere, né deve vederselo riconosciuto come una elargizione, una concessione, un prestito o, peggio ancora, un dazio.⁴

² Ivi, pp. 116-117.

³ Cfr. R. Medeghini et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013; R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Trento, Erickson, 2015; D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusion. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018.

⁴ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011, p. 117.

A nostro avviso è questo un passaggio fondamentale per comprendere a quale scuola e a quali insegnanti pensiamo.

Pensiamo a una scuola, che affonda le sue radici nelle Scienze dell'Educazione. Come ha magistralmente evidenziato Luciana Bellatalla:

La scuola così come la Scienza dell'educazione la disegna non potrà che essere:

- universale, perché deve essere per tutti, nessuno escluso;
- protesa all'emancipazione delle differenze, perché essendo per tutti deve fare delle differenze una risorsa capace di mettere in grado tutti, non uno escluso, di raggiungere il proprio livello di eccellenza;
- unitaria negli obiettivi e nella concezione: anche se può essere distinta in gradi, in relazione all'età degli scolari, non dovrebbe tuttavia essere declinata in ordini con programmi e scopi differenti;
- integrale, nella misura in cui dovrebbe curare tutte le potenzialità e le "facoltà" dell'individuo, per facilitarne il percorso di crescita anche dopo la scuola e nella vita fuori dalla scuola;
- intenzionale, perché l'istituto scolastico è organizzato e gestito proprio per dare alle nuove generazioni la possibilità di condividere con quelle vecchie la cultura del loro gruppo sociale e, al tempo stesso, per poter rivedere e innovare incessantemente l'eredità culturale.⁵

La preziosità e l'irrinunciabilità del sistema inclusivo risiedono proprio in tali prospettive. La scuola inclusiva, infatti, è quella che sa rispondere ai bisogni degli alunni nei contesti ordinari, il cui fine ultimo è quello di contribuire alla costruzione del progetto di vita di ciascuno.

Una scuola, dunque, accogliente e dinamica, che garantisce a chi la abita la necessità di sentirsi *al sicuro*, proiettata al futuro e alla costruzione della propria identità e del proprio sé. Una scuola, inoltre, in cui sia possibile percepirsi come elementi unici e indispensabili, che riesca a trasmettere un senso autentico di appartenenza a partire dalle vulnerabilità e dai punti di forza di ciascuno.⁶

⁵ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010, p. 56.

⁶ In proposito si veda: D. Ianes, *La speciale normalità*, Trento, Erickson, 2006.

Il ruolo dell'insegnante, nella scuola che accoglie, è quello di porsi a garanzia dell'educazione stessa. Infatti:

la scuola è al centro dell'universo educativo, così anch'essa ha un suo motore: l'insegnante. Come la scuola fa da ponte verso l'extrascuola, allo stesso modo l'insegnante fa da tramite fra la normativa, cui deve attenersi, la Scienza dell'educazione – in quanto base necessaria della sua preparazione professionale –, la disciplina di sua pertinenza e le competenze didattiche.⁷

In tal senso, l'insegnante specializzato sul sostegno deve essere concepito anzitutto come *insegnante competente*, in grado di rispondere ai bisogni di tutti e di far fronte alle necessità degli alunni più fragili.

Il repertorio di competenze che gli consentano di porsi a garanzia dei processi educativi e formativi attengono a diversi aspetti:

- la conoscenza dell'allievo (in riferimento a Rousseau)
- la conoscenza della società (in riferimento a Dewey)
- la conoscenza dei metodi specifici (in riferimento a Pestalozzi)
- la conoscenza della materia
- la conoscenza delle caratteristiche di funzionamento degli alunni con disabilità/diversità
- la conoscenza dei contesti di vita (in ottica ICF).⁸

Usando le parole di Andrea Canevaro, possiamo affermare che l'insegnante di sostegno «*conosce molti metodi ed è in possesso di una buona metodologia*»⁹.

La formazione, dunque, non può non tenere conto di tali considerazioni, in quanto è chiamata – anche, soprattutto, attraverso la costante ricerca scientifica che la sostiene, perché stiamo certamente parlando di una formazione svolta a livello universitario, sistematica e intenzionale – a promuovere, a sviluppare e a consolidare le competenze richieste.

⁷ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, cit. p. 57.

⁸ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

⁹ A. Canevaro, *Quel bambino là. Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Riprendendo qui il pensiero di Fabio Bocci¹⁰, è opportuno interrogarsi sugli aspetti della formazione cercando di rispondere a tre essenziali interrogativi:

- quali sono i repertori di competenze minime, speciali e specifiche, richiesti?
- chi è l'insegnante che li deve possedere e a che livello di profondità?
- come devono essere acquisiti (mediante quale modello/percorso di formazione)?

2. I repertori minimi di competenze dell'insegnante di sostegno

Esaminando i risultati delle più recenti ricerche pedagogiche in merito alla formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno, è possibile ricostruire una cornice piuttosto definita rispetto alle competenze e agli ambiti necessari da sviluppare nel percorso formativo, che proviamo qui a riassumere:

1. formazione sugli aspetti epistemologici della pedagogia speciale e delle scienze dell'educazione;
2. formazione sulla storia dell'educazione delle persone con disabilità, lo sviluppo normativo dell'inclusione in ottica nazionale e internazionale;
3. formazione in merito alle competenze relazionali ed emotive, che includano un lavoro sul sé come formazione personale;
4. formazione in merito agli aspetti comunicativi e di collaborazione e mediazione;
5. formazione sugli aspetti clinici (conoscenza delle caratteristiche delle disabilità e dei disturbi, il profilo di funzionamento, ecc.);
6. formazione in ambito metodologico e didattico;
7. formazione sulle competenze di ricerca e documentazione.¹¹

¹⁰ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011, p. 120.

¹¹ *Ibidem*.

Una proposta così ricca e, per certi versi, ambiziosa annovera al suo interno, senza dubbio, molteplici dimensioni della professionalità docente. Proprio in virtù di tale ragione, è necessario chiedersi se sia opportuno riservarla ai soli insegnanti specializzati sul sostegno oppure se sia più appropriato estenderla a *tutti* gli insegnanti, anche a quelli che definiamo *su posto comune* o *curricolari*. Anche perché:

parlare di scuola inclusiva vuol dire ammettere la trasformazione delle relazioni tra le parti del sistema e accogliere la reciprocità del cambiamento come un'occasione evolutivamente fruttuosa per lo sviluppo individuale, collettivo e più largamente umano.¹²

Nella scuola dell'inclusione così come la *immaginiamo*, la risposta non può che essere: l'insegnante. Come rileva D'Alonzo, infatti:

[si afferma] la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro bagaglio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.¹³

Resta, inoltre, da chiedersi a quale livello di profondità tali competenze debbano essere possedute. E, inoltre, attraverso quale percorso formativo?

3. Verso una nuova proposta formativa

Volendo riassumere, a livello sincronico, le tappe maggiormente significative corrispondenti a iniziative promosse da studiosi oppure alla promulgazione di documenti o normative specifiche in materia,

¹² M. Santi, *Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, p. 201.

¹³ L. D'Alonzo, *Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti*, in A.M. Favorini, *Pedagogia Speciale...*, cit., p. 110

senza pretesa di esaustività, decliniamo quelli ritenuti più significativi¹⁴.

1. La nascita, nel 1900, della *Scuola Magistrale Ortofrenica* per iniziativa di Clodomiro Bonfigli che avrà in Giuseppe Ferruccio Montesano il suo massimo e longevo esponente grazie alla fondazione dell'omonima *Opera* che diventerà poi nel secondo dopoguerra SIAME (*Società Italiana per l'Assistenza Medico-pedagogica ai minori dell'Età Evolutiva*).
2. L'inaugurazione, nel 1902 in Crevalcore (Bologna), del primo corso di Pedagogia Sperimentale ideato e curato dal dottor Ugo Pizzoli e che vedeva coinvolti come docenti numerosi illustri studiosi tra i quali Maria Montessori.
3. Il Regio Decreto n. 1297 del 26 Aprile 1928 che istituisce le Scuole di Metodo per la formazione degli insegnanti specializzati alle minorazioni sensoriali (ciechi e sordi) e che all'art. 404 prevede corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico mediante i quali gli insegnanti acquisiscono la specializzazione per insegnare in *scuole aventi particolari finalità*.
4. Il D.P.R. n. 970 del 31 Ottobre 1975 che abolisce i corsi del 1928 e istituisce il conseguimento della specializzazione a seguito di «un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione». Come rileva Gelati, tale corso, i cui programmi sono in realtà pubblicati solo nel 1977, è riservato ai docenti della scuola elementare, è fortemente dominato dalle discipline medico-sanitarie e, in ultimo, prevede tre indirizzi di specializzazione: *disabili psicofisici, minorati della vista e minorati dell'udito* (anche se si parla anche di polivalenza)¹⁵.
5. La C.M. n. 199 del 28 Luglio 1979 che introduce la dizione *Insegnante di sostegno*.
6. Il D.M. 24 Aprile 1986 e l'O.M. n. 194 del 24 Giugno 1986 per mezzo dei quali sono pubblicati i programmi dei nuovi *corsi biennali di specializzazione per il personale direttivo, docente ed*

¹⁴ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011.

¹⁵ M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004.

educativo operante in attività di sostegno agli alunni handicappati frequentanti la scuola comune materna e dell'obbligo o iscritti alle scuole aventi particolari finalità, redatti da una apposita commissione dopo un lungo lavoro di elaborazione. Come evidenzia Gelati, tra gli aspetti più significativi e innovativi si annoverano: «1. la scelta culturale della specializzazione polivalente; 2. la riduzione dell'area sanitaria a favore dell'area didattico-educativa; 3. lo spazio dedicato al ruolo che deve essere dato all'osservazione nell'attività didattica; 4. la specificazione dei compiti che l'insegnante specializzato dovrà assolvere per favorire i processi d'integrazione dei disabili»¹⁶.

7. L'O.M. n. 127 del 16 Maggio 1991 che istituiva una quarta sezione di Corsi Biennali di Specializzazione destinati agli insegnanti della secondaria di secondo grado.
8. La legge Quadro 104 del 5 Febbraio 1992 che all'art. 14 paragrafi 2-5 esplicita come la specializzazione degli insegnanti per le attività didattiche di sostegno siano da attuarsi nei corsi universitari all'interno dei quali i futuri docenti conseguono l'abilitazione all'insegnamento. In realtà, nel successivo biennio 93-95 con le Ordinanze 376/92 e 345/93 sono sospesi tutti i corsi di specializzazione non direttamente gestiti dai Provveditorati (sia in attesa di nuovi ulteriori programmi sia per il riscontro di numerose irregolarità).
9. Il D.M. n. 226 del 27 Giugno 1995 e la C.M. 28 Giugno 1995 che promulgano i Nuovi programmi per i Corsi di specializzazione ex D.P.R. n. 970/1975. Tra gli elementi più significativi, sia in senso positivo sia in senso negativo, vi è da un lato l'articolazione della formazione in 5 aree (il quadro, il soggetto, il metodo, i linguaggi, la professionalità) ma, dall'altro, si riscontra una lacuna piuttosto grave: l'assenza delle didattiche speciali che sono *rimandate* ai corsi di aggiornamento in servizio. Semmai, la parte più significativa, come rileva ancora Gelati, è quella degli intendimenti generali, sul piano valoriale, allorquando si ribadisce che sebbene la figura del *docente "specialista"* sia da ritenersi *quale risorsa della scuola e nella scuola [...] la risposta all'esigenza di integrazione non può più esaurirsi né quindi limitarsi alla formazione di*

¹⁶ Ivi, p. 88.

personale “specializzato”, evidenziandosi invece inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia qualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica.

10. Il D.M. 26 Maggio 1998, pubblicato sulla G.U. n. 153 del 3 Luglio 1998 che disciplina gli ordinamenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle SSIS, ivi inclusi i percorsi aggiuntivi di specializzazione al sostegno.¹⁷
11. Lo Schema di decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, recante 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”.
12. L’Accordo siglato in data 5 luglio 2011 tra il Ministero dell’istruzione, dell’Università e della ricerca e la Conferenza nazionale permanente dei Presidi di Scienze della formazione per la promozione di attività formative destinate all’aggiornamento professionale dei dirigenti e docenti della scuola di ogni ordine e grado su tematiche riguardanti in particolare disturbi dell’apprendimento da realizzare presso le Università sedi delle Facoltà di Scienze della formazione.
13. La legge 107/2015 e i successivi Decreti attuativi (in particolare il D.Lgs. 13 aprile 2017 n. 66).

Prima dell’emanazione del Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010, che ha stabilito un nuovo percorso per la formazione iniziale del personale docente, l’insegnante poteva scegliere, su base opzionale, se conseguire o meno la specializzazione al sostegno attraverso:

- percorsi monovalenti non universitari che offrivano competenze in una specifica area;

¹⁷ In proposito si veda: A.M. Favorini, *L’insegnante specializzato. Competenze professionali e itinerari formativi*, in A.M. Favorini (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

- corsi di formazione universitari polivalenti, come le 400 o le 800 ore dei Corsi Aggiuntivi Formativi per il Sostegno attivati presso i Cdl in scienze della Formazione Primaria;
- nelle SSIS, attraverso un percorso più generale.

A seguito, poi, del sopracitato D.M. 249/10 la situazione cambia notevolmente: per la scuola del ciclo primario si introduce un quinto anno di formazione dedicato ai Bisogni Speciali. Tuttavia, questo anno aggiuntivo comune (non presente nel vecchio curriculum di Scienze della Formazione Primaria) non solo non va ad incrementare il numero di crediti ma addirittura lo riduce e decrementa anche le ore di laboratorio e di tirocinio¹⁸. Per la scuola secondaria, la formazione specifica ai Bisogni Educativi Speciali appare solo nell'ambito del Tirocinio Formativo Attivo (TFA)¹⁹. E se è pur vero che per i maestri e per i professori che vogliono specializzarsi per il sostegno è previsto un Corso post-lauream di 60 CFU con almeno 12 (pari a 300 ore) da dedicarsi al tirocinio²⁰, ancora una volta si corre il rischio di proporre un percorso formativo governato dall'estemporaneità e della frammentarietà.

¹⁸ Anche escludendo il tirocinio diretto/indiretto specifico (100 ore che il nuovo percorso non prevede) dal confronto si passa da 36 CFU del vecchio percorso ai 31 CFU del nuovo, con 4 crediti da dedicarsi a Discipline giuridiche e igienico-sanitarie (MED/42 Igiene generale e applicata, IUS/09 Istituzioni di diritto pubblico, IUS/19 Diritto amministrativo). Ma non solo: da 12 CFU di laboratorio si passa ad appena 3.

¹⁹ Si specifica che sono da dedicarsi ai BES 6 dei 18 CFU intitolati alle Scienze dell'Educazione (nei settori M-Ped/03 e M-Ped/04) e 3 dei 19 CFU del tirocinio (75 ore su 475).

²⁰ L'Art. 13 – Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità – recita: 1. In attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado, sono definite nel regolamento di ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentiti il Consiglio universitario nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'istruzione,

Queste scelte sono lontane dall'idea di un insegnante non diviso tra posto comune e sostegno, che si forma mediante un ciclo di base unico della durata di quattro o cinque anni e che consegue una specializzazione di indirizzo (infanzia elementare, secondaria di I e di II grado) di altrettanti anni, la quale comprenda come parte essenziale l'acquisizione di competenze specifiche per la gestione in classe dei BES (con riferimento all'indirizzo prescelto) e, altresì, contempli un anno elettivo da dedicare al perfezionamento in una specifica area problematica (autismo, sordità, disturbi del comportamento, ADHD, Dislessia, ecc.).

Un simile percorso: a) non è estemporaneo o frammentario e risponde alle esigenze di unitarietà indicato anche da Luciana Bellatalla; b) è caratterizzante l'idea di scuola inclusiva (per tutti, in quanto capace di corrispondere ai bisogni di ciascuno); c) crea le premesse per immaginare una scuola che sia davvero a ciclo continuo, che non abbia al proprio interno barriere e divisioni (ciclo primario vs ciclo secondario, secondaria di I grado vs secondaria di II grado, licei vs formazione professionale e tecnica) spesso vissute dai protagonisti come fonte/espressione di discriminazioni tra chi è considerato di serie A e chi è considerato di serie B).²¹

Immaginando tutto ciò, siamo concordi con Fabio Bocci²² nell'evidenziare, anzitutto, un problema legato al fattore *tempo*.

Il tempo, infatti, è di fondamentale importanza quando è legato alla formazione degli insegnanti e alla scuola. I due aspetti sono fortemente uniti tra loro nel comune bisogno di *tempi significativi* perché legati all'apprendimento, alla crescita, alla creatività. Un tempo, inoltre,

dell'università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati. 2. Le università possono avvalersi, per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell'ambito dell'ateneo, di personale in possesso di specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali. 3. I corsi sono a numero programmato dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca tenendo conto delle esigenze del sistema nazionale di istruzione e presuppongono il superamento di una prova di accesso predisposta dalle università. 4. A conclusione del corso il candidato che supera con esito favorevole l'esame finale consegue il diploma di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. 5. La specializzazione di cui al comma 4 consente l'iscrizione negli elenchi per il sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato ed a tempo determinato sui relativi posti disponibili.

²¹ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011, pp. 126-127.

²² *Ibidem*.

lontano dalle logiche produttive e materiali che possa consentire a chi lo vive di abitare all'interno di dimensioni artistiche, tecnologiche, corporee, relazionali, emotive, identitarie che, per forma e per ontologia, richiedono pregnanza e non apparenza.

Soprattutto per la formazione degli insegnanti rileviamo l'incompatibilità con un siffatto sistema formativo, fugace e impalpabile. Non riteniamo possibile, infatti, acquisire in quattro o cinque anni conoscenze, competenze, esperienze sul campo tali da consentire l'acquisizione di repertori di azione fondamentali per il lavoro in classe. Senza contare le conoscenze disciplinari:

si pensi alla capacità di progettare percorsi didattici, si pensi alle competenze relazionali indispensabili per gestire l'interazione con un bambino o un adolescente. Si pensi a come acquisire, sviluppare, consolidare competenze nella relazione d'aiuto; si pensi (entrando nel merito delle disabilità) alla conoscenza clinica dei profili di funzionamento dei soggetti tipici, anomali e atipici. Quello che manca in questo modello di formazione è, soprattutto, la possibilità di apprendere e sperimentare in situazione. Per quel che concerne la disabilità o i BES, gli studenti in formazione raramente hanno la possibilità di vedere durante il loro percorso di studi *come funziona* un bambino autistico o con ADHD, un ragazzo con dislessia o con comportamenti problema, un soggetto con ritardo mentale, ecc. Non hanno l'opportunità di osservare, di assistere a un protocollo di valutazione, di verificare come variano i profili in presenza di una diagnosi simile, ecc.²³

La formazione dell'insegnante, a nostro avviso, deve essere intesa e concepita al pari della formazione medica²⁴, in quanto, professionalmente, le due attività condividono la *responsabilità della vita* (l'uno da un punto di vista della salute, l'altro da un punto di vista culturale, deontologico, umano ed etico) delle persone a loro affidate.

²³ Ivi, p. 128.

²⁴ Si vuole specificare, in questo caso, che il riferimento alla professione medica è da intendersi esclusivamente quale similitudine rispetto all'elevata responsabilità *umana* che le due tipologie di lavoro condividono. A sostegno di quanto affermato nei capitoli precedenti, si precisa ulteriormente che il docente non deve medicalizzare la propria professionalità né la propria visione pratica; bensì può condividere in termini lavorativi gli aspetti più delicati, complessi e articolati dell'agire direttamente e indirettamente sul futuro delle persone che gli vengono affidate.

Ecco perché condividiamo quanto proposto a più riprese da Fabio Bocci, immaginando non solo che il percorso di formazione degli insegnanti possa durare otto o dieci anni, ma soprattutto che possa svolgersi in luoghi specificamente dedicati:

delle scuole di insegnamento molto simili ai policlinici universitari [...], dove i futuri maestri e professori possano abilitarsi a seguito di un percorso unitario e significativo, in quanto caratterizzato da una costante sperimentazione sul campo dei saperi acquisiti in una situazione controllata, quindi protetta.²⁵

Un luogo, dunque, dove la didattica esperienziale possa coniugarsi con i saperi *senza soluzione di continuità* e dove, tra l'altro, gli insegnanti in servizio più qualificati potrebbero offrire il loro prezioso contributo in qualità di supervisori secondo il modello che segue²⁶:

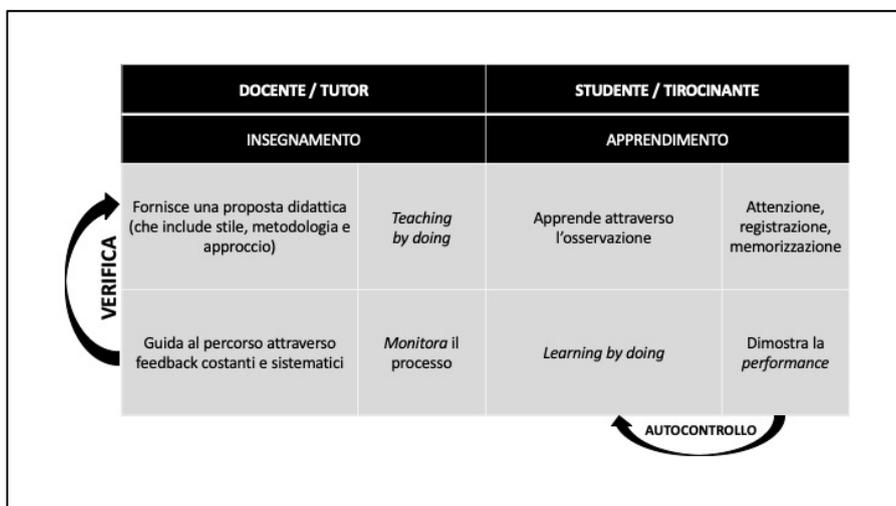


Fig. 2: modello di formazione insegnanti in continuità tra insegnamento e apprendimento (adatt. Bocci, Valente, 2002, p. 574)

²⁵ F. Bocci, *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*, in L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra realtà ed utopia*, Roma, Anicia, 2011, p. 129.

²⁶ L'elaborazione di questo modello è un ampliamento di quanto proposto in: F. Bocci, D. Valente, *La figura del Tutor clinico nel Corso di Laurea in Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva*, in: «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 3, 2002, pp. 567-576.

Tale proposta, tuttavia, presenta alcune criticità che non possiamo non considerare.

La prima riguarda la consapevolezza che una simile ipotesi di formazione apre a possibili conflittualità di tipo sindacale, politico, economico-finanziario, ecc.

La seconda riguarda i timori di chi pensa che un unico insegnante specializzato possa significare la fine del *sostegno*. In realtà, siamo concordi con Ianes quando afferma che:

la collaborazione attiva dell'insegnante di sostegno nella gestione della classe è basata su un implicito riconoscimento della sua professionalità docente, prima ancora che di specializzato per l'integrazione degli alunni con disabilità; quindi un'eventuale separazione dei percorsi formativi iniziali potrebbe rappresentare un forte rischio per la realizzazione di queste buone pratiche di contitolarità e corresponsabilità.²⁷

La terza criticità concerne il fatto che può sembrare utopistico immaginare o semplicemente richiedere investimento di risorse in vista di cambiamenti così radicali in un'epoca caratterizzata da crisi economica, dove tutto propende per il sacrificio.

A conclusione di questo percorso, ci sentiamo di affermare che le nuove cornici pedagogiche per la formazione debbano necessariamente ripensarsi e rifondarsi su due cardini essenziali: l'*inclusione* e la *partecipazione sociale*.

Inclusione da intendersi come formazione di base per tutti aperta ai temi della disabilità²⁸, nell'idea della corresponsabilità dei ruoli (tra docenti *curricolari* e docenti specializzati sul sostegno) e della creazione di nuove sinergie tra i due profili che, dalla combinazione delle rispettive risorse, aprano a nuove potenzialità volte ad accettare e a rispondere alla sfida dell'inclusione.

Risulta evidente, tuttavia, che sia conseguentemente necessario ripensare un nuovo *sistema formativo inclusivo* per gli insegnanti tutti,

²⁷ D. Ianes, *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, in D. Ianes (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson, 2016, p. 82.

²⁸ Si pensi, in tal senso ai numerosi Master universitari attualmente in corso sui temi dei disturbi dell'apprendimento, dell'autismo, dei disturbi comportamentali, ecc.

volto alla co-progettazione di scuole e di classi realmente inclusive. Un nuovo connubio che sia in grado di rispondere all'esigenza della contemporaneità di *governare il cambiamento*, dando senso e significato all'agire didattico della scuola tutta e della società intera.

Postfazione

di *Donatella Palomba*¹

Sono diverse le ragioni per le quali sono lieta di aggiungere queste poche righe di postfazione al volume di Gianluca Amatori. In primo luogo, naturalmente, per l'interesse della materia e la qualità della trattazione, che così bene illustra e discute la crucialità e la complessità del tema affrontato. Ma accanto a questo, mi è anche caro considerare quello che il lavoro rappresenta all'interno del quadro in cui si è sviluppato: la ricerca che ne è alla base, infatti, è maturata nell'ambito del Dottorato Internazionale di Ricerca in Scienze dell'Educazione da me coordinato, attivo per diversi anni nell'Università di Roma "Tor Vergata".

La creazione di tale Dottorato, nel 2007, si fondava sul presupposto che la visione internazionale e comparativa costituisca una dimensione che permette di meglio comprendere ciascuno dei molti aspetti che sostanziano la ricerca educativa. Come mettemmo in luce allora, una delle idee caratterizzanti dell'iniziativa era il pieno riconoscimento della valenza per così dire trasversale degli studi sull'educazione, che si possono avvalere di una pluralità di approcci nel quadro delle scienze dell'educazione, pur mantenendo una propria specificità legata alla natura stessa del fatto educativo: riconoscimento al quale si affiancava quello dell'interesse e della fecondità della dimensione

¹ Donatella Palomba, già Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale nel Dipartimento di Storia, Patrimonio Culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, è Presidente della CESE (Comparative Education Society in Europe), del cui Direttivo ha fatto parte dal 1992. È nel Comitato direttivo della SICESE - Società Italiana di Educazione Comparata. Fa parte del Comitato scientifico delle Riviste «Scuola Democratica», e «Politiques d'Education et de Formation».

internazionale e comparativa, che a sua volta percorre trasversalmente gli studi sull'educazione, e non solo.

La combinazione di questi due caratteri permetteva di promuovere una gamma particolarmente varia e articolata di studi, tutti però collocati in una cornice comune e in stretta conversazione fra loro. Il Dottorato quindi accettava e promuoveva argomenti di ricerca appartenenti ad ambiti specifici anche abbastanza diversi, purché, nel rispetto del rigore metodologico e della pertinenza tematica, fossero visti e studiati appunto in un più ampio quadro internazionale e comparativo, considerato un ineludibile aiuto alla comprensione dei fenomeni e delle problematiche educative.

Il lavoro di Amatori, e il suo sviluppo, che ha portato alla pubblicazione di questo volume, ben rappresenta lo spirito che animò la creazione e la vita del Dottorato. Nell'analizzare e approfondire la delicata e cruciale tematica della formazione degli insegnanti di sostegno, considerata non solo come ambito a sé stante ma, sottolinea l'autore, come relativa a una figura emblematica nella vasta problematica della formazione degli insegnanti, largo spazio è certamente dedicato al contesto italiano; il respiro internazionale è però presente in tutto l'impianto, costituendo appunto lo sfondo che dà rilievo all'analisi. Per un verso, sul piano dei principi ispiratori, si esaminano le concezioni adottate nelle diverse Dichiarazioni e Convenzioni elaborate dagli organismi internazionali, osservandone con attenzione critica l'articolazione e l'evoluzione nel corso del tempo. Per altro verso, sul piano delle istituzioni e delle strutture, si considerano sia le tendenze nelle politiche europee sia i vari tipi di offerta scolastica adottati in diversi paesi nei confronti degli allievi con bisogni educativi speciali, individuando, pur nelle singole specificità nazionali, alcuni modelli di riferimento, quali il sistema duale dissociato, il sistema duale unificato e il sistema unico. Non si può non notare come questo confermi quanto uno sguardo comparativo sia utile non solo per conoscere gli altri ma anche, e forse ancor più, per conoscere se stessi, consentendo in questa circostanza di verificare come l'Italia rappresenti in questo quadro un caso quasi unico di adozione di un modello davvero inclusivo.

In realtà, come dice Amatori, "il punto focale della questione si concentra sulla concezione dell'insegnante di sostegno a livello sociale e individuale". L'autore propende nettamente per una "idea" di insegnante che, nella scuola dell'inclusione, non si frammenti in

diverse figure ma abbia un profilo unico: secondo questa concezione, dunque, le competenze che siamo abituati a considerare proprie dell'insegnante di sostegno devono in realtà far parte del bagaglio di tutti gli insegnanti. Di qui la necessità di ripensare la formazione, in modo da disegnare concettualmente ed operativamente il percorso che può condurre gli insegnanti ad acquisirle, come il lavoro fa nella sua proposta conclusiva.

A questo proposito, il saggio presenta anche, motivandone analiticamente i caratteri, un questionario rivolto agli insegnanti in formazione, mirando a delinearne un profilo riguardo ad alcuni fondamentali aspetti. Se infatti, nota l'autore, sono relativamente diffuse le indagini che prendono in considerazione opinioni ed atteggiamenti di insegnanti in servizio, dirigenti, allievi e famiglie, sono assai più rare indagini ad hoc che diano voce agli insegnanti nel momento della formazione. E invece è importante, in particolare nel caso degli insegnanti di sostegno, investigare questa delicata fase, cercando di identificare e comprendere gli atteggiamenti e le motivazioni che spingono ad intraprendere tale percorso formativo, anche in considerazione del fatto che talvolta esse possono essere condizionate da fattori estrinseci: aspetto, questo, che non può né deve essere ignorato, in quanto incide direttamente sull'impegno stesso del docente nell'acquisire la propria professionalità.

Nell'elaborazione e nella sperimentazione del questionario torna la dimensione internazionale, che in questo caso assume la veste di un lavoro collaborativo con l'Università di Granada, con la quale si era istituito uno specifico legame di collaborazione, nella prospettiva di consentire lo svolgimento di ricerche congiunte in ambedue le università. Tale collaborazione ha messo ancora una volta in luce il contributo di approfondimento e di conoscenza che viene da una simile esperienza: fra i diversi aspetti che si potrebbero citare, vorrei qui sottolineare la rilevanza del momento stesso della costruzione del questionario.

Dovendo essere distribuito a studenti di ambedue i paesi, era necessario elaborarlo sia nella versione in lingua italiana che in quella in lingua spagnola, mantenendo una sostanziale equivalenza per garantire la comparabilità, ma tenendo conto, per la stessa ragione, dei diversi contesti e dei diversi modi di declinare i concetti. Secondo una fruttuosa prassi, il testo è stato non solo tradotto dall'italiano in

spagnolo, ma poi, per verifica, ritradotto in italiano: una simile opera di traduzione, o per meglio dire di trasposizione, richiede tempo e grande attenzione critica, ma costituisce un prezioso strumento di arricchimento concettuale, che è uno degli aspetti più fecondi dell'intreccio fra comparazione e traduzione.

Questo ci sembra, fra l'altro, una riprova di come la ricerca empirica non sia e non debba mai essere considerata come qualcosa di separato, o addirittura irrelato, rispetto alla dimensione teorica; e non ultimo dei meriti del volume di Amatori è quello di comprendere al suo interno diversi filoni, con attenzione tanto agli aspetti istituzionali, anche nelle loro evoluzioni storiche, quanto a quelli etico-politici e quelli propriamente formativi, senza escludere, appunto, la ricerca empirica. Il questionario è stato testato su due campioni di studenti, uno a Roma e uno a Granada, e sulla base del *try out* già compiuto si potrà procedere ad ulteriori indagini, come indica l'autore. Del resto, sappiamo bene che, se una ricerca è valida, ogni sua tappa conduce a dei risultati originali e significativi di per sé, ma nel contempo offre anche nuovi strumenti e costituisce la base per sviluppi futuri: ciò risponde ad una delle più tipiche caratteristiche di un lavoro scientifico di valore – e non posso che rallegrarmi che il percorso iniziato insieme qualche tempo fa abbia portato Gianluca Amatori a questo risultato.

Bibliografia

- AA.VV. (2002), *Educación inclusiva*, in «Revista de educación», n. 327.
- AA.VV. (2009), *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, in «Revista de educación», n. 349.
- AA.VV. (2012), *Equidad y diversidad en la educación obligatoria*, in «Revista de educación», n. 358.
- Ainscow M. (2001), *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.
- Amatucci L., Augenti A., Matarazzo F. (2005), *Lo spazio europeo dell'educazione*, Anicia, Roma.
- American Psychiatric Association (1996), *DSM-IV. Manuale diagnostic e statistic dei disturbi mentali*, Masson, Milano.
- Ancona L. (a cura di) (2004), *Insegnanti e specialisti per la nuova scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Arranz Martinez P., García Pascual E., Liesa Orús M. (2006), *Las representaciones mentales de los futuros maestros españoles respecto a las necesidades educativas*, in Lascioli A., Onder M., *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona.
- Arvamidis E., Norwich B. (2002), *Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, in «European Journal of Special Needs Education», vol. 17, n. 2, pp. 129-147.
- Assemblea Generale Delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, New York.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Bacchi C. (2009), *Analysing policies. What's the problem represented to be?*, Pearson Education, French Forest.
- Balboni G., Pedrabissi L. (2000), *Attitudes of Italian teachers and parents towards school inclusion of students with mental retardation: the role of*

- experience*, in «Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities», n. 35, pp. 148-159.
- Ballanti G. (1975), *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma.
- Bauman Z. (2011), *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento.
- Bellatalla L. (2009a), *La formazione dei docenti: quale futuro?*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 164-65, pp. 35-40.
- Bellatalla L. (2009b), *La formazione docente tra passato e futuro, indifferenza e precarietà*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 170, pp. 9-14.
- Bellatalla L. (2010), *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Erickson, Trento.
- Bellatalla L. (2011), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Anicia, Roma.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti M. (a cura di) (2004), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, FrancoAngeli, Milano.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (2007), *Insegnare prima d'insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bertagna G. (2008), *Dentro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Bocci F. (2008), *Lo sdegno e il coraggio. Dal Convegno di Rimini sulla Qualità dell'Integrazione alle nuove sfide dell'inclusione*, in «Ricerche Pedagogiche», n. 168, pp. 17-24.
- Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione speciale da Itard a Bollea*, Le Lettere, Firenze.
- Bocci F. (2013), *Non dimenticare il passato. Con i piedi a terra e lo sguardo rivolto al futuro*, in «Educazione Cooperativa», n. 2, pp. 41-47.
- Bocci F., Valente D. (2002), *La figura del Tutor clinico nel Corso di Laurea in Terapista della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», vol. 3, pp. 567-576.
- Bonetta G. (2007), *Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano*, in «Pedagogia Oggi», n. 3, pp. 6-14.
- Booth T., Ainscow M. (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.
- Borgnolo G. et al. (a cura di) (2009), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Bosio P., Menegoi Buzzi I. (a cura di) (2005), *Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Brugger-Paggi E. et al. (a cura di) (2013), *L'index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A. (1996), *Quel bambino là. Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., D'alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2012), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., Gaudreau J. (1988), *L'educazione degli handicappati*, La Nuova Italia, Roma.
- Canevaro A., Ianes D., D'alonzo L. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano.
- Carlini A. (a cura di) (2012), *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia. Modelli, risorse e strumenti per una didattica inclusiva*, Tecnodid, Napoli.
- Carrión Martínez J.J. (2001), *¿Qué integración escolar: plataforma para la escuela inclusiva?*, Aljibe, Madrid.
- Cavalli A., Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Codina M. (2000), *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*, Adhara, Las Gabias (Granada).
- Cook B.G. (2001), *A comparison of teachers' attitudes towards their included students with mild and severe disabilities*, in «The Journal of Special Education», vol. 34, n. 4, pp. 203-213.
- Corsi M. (1993), *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'alonzo L., Caldin R. (a cura di) (2012), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*, Liguori, Napoli.
- Dall'alba G., Sandberg J. (2006), *Unveiling Professional Development: a critical review of Stage models*, in «Review of Educational Research», vol. 76, n. 3, pp. 383-412.
- De Anna L. (1992), *Integrazione scolastica. Francia e Italia. Modelli operativi e sistemi a confronto*, Led, Roma.
- De Anna L. (2001), *Integrazione: la dimensione internazionale*, in «Studium Educationis», vol. 3, pp. 605-622.

- De Caroli M.E., Sagone E., Falanga R. (2007), *Sé professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore*, in «Giornale italiano della disabilità», vol. 7, n. 3, pp. 15-26.
- De Mauro T. (1999), *Grande dizionario dell'uso*, Utet, Torino.
- Domenici G. (a cura di) (2017), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma.
- Ecker A. (2003), *Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Eurydice (2002), *La professione docente in Europa: profili, tendenze, sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, pubblicazione on-line, Bruxelles.
- Eurydice (2004a), *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education*, pubblicazione on-line, Bruxelles.
- Eurydice (2004b), *L'integrazione dei disabili in Europa*, vol. 3, pubblicazione on-line, Bruxelles.
- Favorini A.M. (2009), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti: verso una scuola inclusiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della diversità*, Erickson, Trento.
- Gatti R., Gherardi V. (1995), *Le scienze dell'educazione. Percorsi di lettura*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Gelati M. (2004), *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma.
- Genovesi G. (2005), *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- Genovesi G. (2009a), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, FrancoAngeli, Milano.
- Genovesi G. (2009b), *Educazione e politica in Italia (1945-2008) II. Università e ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Giaconi C. (2012), *Lifelong learning and analysis of practices in the educational community*, in G. Aleandri, C. Giaconi, *Lifelong learning for inclusion*, Armando, Roma.
- Gil Del Pino M.C. (2009), *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela*, Editorial Mad, Alcalá de Guadaíra (Sevilla).
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D., Medeghini R. (2018), *Disability Studies e inclusion. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento.

- Grau Rubio C. (2010), *Educación especial: orientaciones prácticas*, Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga).
- Griffo G. (2008), *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, in «Servizi Sociali Oggi, Cultura e gestione del sociale», n.4, pp.11-15.
- Grión V. (2008), *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*, Carocci, Roma.
- Guerra, L. (2016), *La formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria*, in «Rivista dell'istruzione», n. 6, pp. 40-43.
- Guglielmi D., Guerra L. (2016), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, FrancoAngeli, Milano.
- Gussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Aracne, Roma.
- Hanks R. (2010), *Common Sense for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Skills to Support Special Education Needs*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Ianes D. (2001), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (2009), *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali*, in «Integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, pp. 440-458.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes D. (a cura di) (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Canevaro A. (2008a), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Canevaro A. (2008b), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Canevaro A. (2009), *Uno sguardo sempre più ampio sull'integrazione: alcune tendenze e dati di ricerca*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 8/5, novembre, pp. 440-458
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- Kershner R. (2001), *Understanding Special Educational Needs: A Teacher's Guide to Effective School Based Research*, David Fulton Publishers, London.

- Korthagen F.A.J. (2004), *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, in «Teaching and Teacher Education», n. 20, pp. 77-97.
- Lascioli A. (a cura di) (2008), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Legendre R. (2006), *Dictionnaire de l'éducation*, Édition Guérin, Montreal.
- Lipsky D.K., Gartner A. (a cura di) (1997), *Inclusion and school reform: transforming American's classrooms*, Brookes, Baltimore.
- Lopez Melero M. (1996), *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones*, in «Kikiriki», n. 38, pp. 26-38.
- Lucisano P., Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Marescotti E. (2006), *Le parole chiave della pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- Mariani A. (a cura di). (2004), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano.
- Martinez J. (1999), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Madrid.
- Meazzini P. (a cura di) (1997), *Handicap. Passi verso l'autonomia*, Giunti, Firenze.
- Medeghini R., Valtellina E., D'Alessio S., Vadalà G., Marra A. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Medeghini R. (a cura di) (2015), *Norma e normalità nei Disability Studies*, Erickson, Trento.
- Milani L. (cur. Scuola di Barbiana) (1996), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Miller M.D., Brownell M.T., Smith S.W. (1999), *Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom*, in «Exceptional Children», n. 65, pp. 201-218.
- Monje Miguel J.J., Menter I. (1996), *Formación inicial de los maestros en España e Inglaterra. Análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades de Cantabria y del West of England*, www3.uva.es/au-fop/publica/actas/viii/ep18mong.pdf
- Montuschi F., Caldin R. (2004) (a cura di), *Disabilità, integrazione e Pedagogia Speciale*, «Studium Educationis», n. 3.
- Morganti A., Bocci F. (2017), *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Giunti, Firenze.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moscato M.T. (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia.

- Mura, A., Zurru A.L. (2016), *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 15(2), pp. 150-160.
- Navarro Martinez Ó., Navarro Martinez J. (2010), *Formación de maestros*, Editorial Círculo Rojo, El Ejido (Almería).
- Nigris E. (a cura di) (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nocera S. (1988), *Sono ancora esistenti le scuole speciali?*, in «I problemi della Pedagogia», n. 1-2, p. 56.
- Nocera S. (2001), *Le politiche sociali di integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, in «Handicap & Scuola», vol. XVI, n. 95, pp. 5-10.
- Olivier M^a.C. (2003), *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*, Octaedro, Barcelona.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1980), *ICIDH. Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità e degli Handicap*, Cles.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1992), *ICD-10. Decima revisione della Classificazione Internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Masson, Milano.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (1999), *ICIDH-2. Classificazione Internazionale del Funzionamento e della Disabilità*, Erickson, Trento.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento.
- Organizzazione Mondiale Della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.
- Palmer P.J. (2007), *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*, 2° ed., Jossey-Bass, San Francisco.
- Palomba D., Bertin N. (a cura di) (1993), *Insegnare in Europa: comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano.
- Piazza V. (2009), *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento.
- Puigdellivol I. (1998), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Graò, Barcelona.
- Rubio Gil Á., Álvarez Irarreta A. (2010), *Formación de formadores después de Bolonia*, Diaz De Santos, Madrid-Buenos Aires.
- Santi M., *Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 191-210.
- Santos Guerra M.A. (2000), *La Escuela que aprende*, Morata, Madrid.

- Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Erickson, Trento.
- Shulman L., Sykes G. (1983), *Handbook of teaching and policy*, Longman, New York.
- Stempien L., Loeb R. (2002), *Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: implication for retention*, in «Remedial and Special Education», n. 5, pp. 258-267.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti A.M. (1996), *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari,.
- Uras G. (2005), *Contitolarità didattica*, in «Voci della scuola», vol. IV, pp. 20-22.
- Vantaggiato A. (2007), *L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive*, Fiera e Liuzzo, Roma.
- Vianello R., Moalli E. (2001), *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, in «Giornale italiano della disabilità», vol. 2, pp. 29-43.
- Vico G. (1984), *Handicappati*, La Scuola, Brescia.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Wubbels T. (1992), *Taking account of student teachers' preconceptions*, in «Teaching and Teacher Education», vol. 8, n. 2, 137-149.
- Zaffran J. (2007), *Quelle école pour les élèves handicapés?*, Editions La Découverte, Paris.
- Zambelli F., Bonni R. (2004), *Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q Sort analysis*, in «European Journal of Special Needs Education», vol. 19, n. 3, pp. 351-366.
- Zanniello G. (a cura di) (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia: l'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma.
- Zanobini M., Usai M.C. (a cura di) (2005), *Psicologia della disabilità e della riabilitazione. I soggetti, le relazioni, i contesti in prospettiva evolutiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Zappaterra T. (2003), *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Unicopli, Milano.

Allegati



**QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI DEL CORSO DI ATTIVITÀ
FORMATIVE AGGIUNTIVE PER IL SOSTEGNO – UNIVERSITÀ ROMA TRE**



QISF_2012/C400_RM

L'obiettivo del questionario è conoscere l'opinione degli studenti che frequentano il corso di Attività Formative Aggiuntive per il Sostegno di 400 ore rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno.

1.- Genere:

<input type="checkbox"/> Donna	<input type="checkbox"/> Uomo	<input type="checkbox"/> Nessuna risposta
--------------------------------	-------------------------------	---

2.- Et : anni

3.- Ultimo titolo di studio conseguito:

<input type="checkbox"/> Diploma di scuola superiore	<input type="checkbox"/> Laurea triennale	<input type="checkbox"/> Laurea specialistica	<input type="checkbox"/> Laurea V.O.
<input type="checkbox"/> Corso di perfezionamento	<input type="checkbox"/> Master	<input type="checkbox"/> Dottorato di ricerca	

4.- Religione: _____

<input type="checkbox"/> Praticante	<input type="checkbox"/> Non Praticante	<input type="checkbox"/> Non credente	<input type="checkbox"/> Nessuna risposta
-------------------------------------	---	---------------------------------------	---

5.- Eventuali esperienze lavorative sul versante della disabilit : _____

6.- Eventuali Corsi di Laurea frequentati in precedenza _____

7.- Titolo di studio dei genitori:

PADRE	MADRE
<input type="checkbox"/> Licenza elementare	<input type="checkbox"/> Licenza elementare
<input type="checkbox"/> Licenza media	<input type="checkbox"/> Licenza media
<input type="checkbox"/> Diploma di scuola superiore	<input type="checkbox"/> Diploma di scuola superiore
<input type="checkbox"/> Laurea	<input type="checkbox"/> Laurea
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

8.- Professione dei genitori:

PADRE	MADRE
<input type="checkbox"/> Operaio	<input type="checkbox"/> Operaia
<input type="checkbox"/> Impiegato privato	<input type="checkbox"/> Impiegato privato
<input type="checkbox"/> Impiegato statale	<input type="checkbox"/> Impiegato statale
<input type="checkbox"/> Dirigente / Direttore	<input type="checkbox"/> Dirigente / Direttore
<input type="checkbox"/> Insegnante	<input type="checkbox"/> Insegnante
<input type="checkbox"/> Commerciante	<input type="checkbox"/> Commerciante
<input type="checkbox"/> Libero professionista	<input type="checkbox"/> Libero professionista
<input type="checkbox"/> Altro: _____	<input type="checkbox"/> Altro: _____

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO

Il presente questionario è parte di una ricerca scientifica internazionale rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno che include Italia e Spagna.

Nel questionario che ti presentiamo troverai una serie di affermazioni. Ti preghiamo di leggere con attenzione ciascuna di esse e di marcare con una "X" la casella che, dal tuo punto di vista personale, riflette maggiormente il tuo livello di accordo rispetto all'affermazione, in base alla seguente scala di valutazione:

- 1.- Totalmente in disaccordo
- 2.- In disaccordo
- 3.- D'accordo
- 4.- Totalmente d'accordo

Se per qualunque motivo ti rendi conto di aver contrassegnato una casella che non è quella che realmente desideravi, basterà cancellare quella "X" e metterne un'altra sulla casella che riflette pienamente la tua opinione.

In alcuni casi, ti chiederemo di scegliere tra una serie di affermazioni inerenti la professione dell'insegnante di sostegno.

Nel questionario, quando si parla di **alunni con BES** (Bisogni Educativi Speciali) ci si riferisce agli allievi che presentano:

- Disabilità sensoriale, fisica o psichica.
- Disturbi del comportamento: Deficit di attenzione o iperattività, Disturbo oppositivo, ecc.
- Disturbi dello sviluppo.
- Difficoltà di apprendimento nella scrittura, nella lettura e nel calcolo.
- Plusdotazione.

Ti preghiamo di rispondere con la massima sincerità possibile. Grazie!

Dr. Gianluca Amatori (*Università di Roma Tor Vergata – Universidad de Granada*)
Prof.ssa Donatella Palomba (*Università di Roma Tor Vergata*)
Prof.ssa María Purificación Pérez García (*Universidad de Granada*)
Prof. Fabio Bocci (*Università Roma Tre*)

AFFERMAZIONI				
1.- La figura dell'insegnante di sostegno gode di un importante riconoscimento sociale.	1	2	3	4
2.- La figura dell'insegnante di sostegno gode di un importante riconoscimento da parte dei genitori degli alunni con BES.	1	2	3	4
3.- La figura dell'insegnante di sostegno gode di un importante riconoscimento da parte dei genitori degli alunni normodotati.	1	2	3	4
4.- La figura dell'insegnante di sostegno gode di un importante riconoscimento da parte dei colleghi curricolari.	1	2	3	4
5.- La figura dell'insegnante di sostegno gode di un importante riconoscimento da parte dei dirigenti scolastici.	1	2	3	4
6.- Gli alunni normodotati riconoscono pienamente l'insegnante di sostegno come docente.	1	2	3	4
7.- Gli alunni con BES preferirebbero lavorare di più con l'insegnante curricolare anziché con l'insegnante di sostegno.	1	2	3	4
8.- L'insegnante di sostegno ha difficoltà nel vedere riconosciute le proprie decisionalità didattiche (sia in termini progettuali che di azioni didattiche con gli allievi).	1	2	3	4
9.- I seguenti aspetti sono necessari per un miglioramento della condizione lavorativa dell'insegnante di sostegno:				
Maggiore riconoscimento sociale	1	2	3	4
Incremento delle ore effettive di lavoro con l'alunno con BES	1	2	3	4
Maggiore partecipazione nelle scelte didattiche	1	2	3	4
Formazione di tipo monovalente anziché polivalente (con specializzazione in un settore specifico della disabilità come, ad esempio, la sindrome di Down)	1	2	3	4
Riduzione del numero di alunni per classe	1	2	3	4
10.- Pensi che il prestigio della figura dell'insegnante di sostegno, ad oggi, sia: <i>(scegli solo una delle opzioni che seguono)</i>				
<input type="checkbox"/> Aumentato				
<input type="checkbox"/> Diminuito				
<input type="checkbox"/> Rimasto stabile				
11.- Pensi che il prestigio della figura dell'insegnante di sostegno tra dieci anni sarà: <i>(scegli solo una delle opzioni che seguono)</i>				
<input type="checkbox"/> Aumentato				
<input type="checkbox"/> Diminuito				
<input type="checkbox"/> Rimasto stabile				
12.- Come insegnante di sostegno, trascorrerò la maggior parte del mio impegno didattico (ore di insegnamento) con l'alunno disabile al di fuori della classe.	1	2	3	4
13.- Per la stesura del piano di lavoro individualizzato, collaborerò strettamente con l'insegnante curricolare.	1	2	3	4
14.- L'insegnamento delle regole comportamentali e dell'autonomia precede, per ordine di importanza, l'insegnamento delle discipline.	1	2	3	4
15.- Ai di là degli aspetti prettamente didattici, i rapporti con i familiari del bambino disabile devono essere improntati su un piano di neutralità.	1	2	3	4

AFFERMAZIONI

16.- Sulla base delle coppie di comportamenti di seguito riportate, scegli quella che è opportuno prediligere nella relazione con l'allievo disabile

- Massima diretività, minimo sostegno affettivo-relazionale.
 Massima diretività, massimo sostegno affettivo-relazionale.
 Minima diretività, massimo sostegno affettivo-relazionale.
 Minima diretività, minimo sostegno affettivo-relazionale.

17.- I seguenti strumenti e supporti didattici sono quelli a cui farò maggior ricorso:

Schede didattiche	1	2	3	4
Software didattici	1	2	3	4
Materiali montessoriani	1	2	3	4
Materiali ludici	1	2	3	4

18.- La formazione ricevuta finora mi fa sentire preparato per entrare nel mondo della scuola.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

19.- L'insegnante di sostegno deve possedere maggiori conoscenze sul piano metodologico rispetto all'insegnante curricolare.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

20.- L'insegnante di sostegno deve possedere maggiori conoscenze sul piano didattico rispetto all'insegnante curricolare.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

21.- L'insegnante di sostegno deve possedere una accurata e significativa formazione in ambito clinico.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

22.- La gestione dell'intero gruppo classe spetta, in pari misura, all'insegnante di sostegno e all'insegnante curricolare.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

23.- L'insegnante di sostegno dovrebbe essere formato in uno specifico settore disciplinare (es. matematica o scienze).

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

24.- Rispetto alla formazione ricevuta finora, avverto una incongruenza tra ciò che ho appreso e ciò che andrò a fare.

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

25.- Rispetto alla formazione ricevuta finora, ti senti più preparato in:

Competenza relazionale con i colleghi (es. lavorare in gruppo)	1	2	3	4
Adattamento dei materiali e degli strumenti didattici	1	2	3	4
Competenza metodologica	1	2	3	4
Conoscenza teorica sulle diverse disabilità	1	2	3	4
Competenza relazionale con le famiglie	1	2	3	4
Competenze tecnologiche (es. software didattici)	1	2	3	4
Competenze sulle diverse strategie inclusive (es. didattica metacognitiva, tutoring, cooperative learning, ecc.).	1	2	3	4

AFFERMAZIONI

26.- Questi aspetti hanno contribuito allo sviluppo delle mie competenze in ambito professionale.

Lezioni universitarie	1	2	3	4
Studio a casa	1	2	3	4
Tirocinio	1	2	3	4
Laboratori o attività di studio con i colleghi	1	2	3	4
Letture extrauniversitarie	1	2	3	4
Esperienze extrauniversitarie	1	2	3	4

27.- Mi sento preparato nelle seguenti tipologie di disabilità o disturbi:

LIVELLO TEORICO					LIVELLO PRATICO				
tD	D	A	tA		tD	D	A	tA	
	1	2	3	4		1	2	3	4
ADHD	1	2	3	4	ADHD	1	2	3	4
Cecità	1	2	3	4	Cecità	1	2	3	4
Discalculia	1	2	3	4	Discalculia	1	2	3	4
Disgrafia	1	2	3	4	Disgrafia	1	2	3	4
Dislessia	1	2	3	4	Dislessia	1	2	3	4
Disortografia	1	2	3	4	Disortografia	1	2	3	4
Disprassia	1	2	3	4	Disprassia	1	2	3	4
Disturbi dello spettro autistico	1	2	3	4	Disturbi dello spettro autistico	1	2	3	4
Epilessia	1	2	3	4	Epilessia	1	2	3	4
Mutismo Selettivo	1	2	3	4	Mutismo Selettivo	1	2	3	4
Paralisi Cerebrale Infantile	1	2	3	4	Paralisi Cerebrale Infantile	1	2	3	4
Paraplegia	1	2	3	4	Paraplegia	1	2	3	4
Pluridisabilità	1	2	3	4	Pluridisabilità	1	2	3	4
Ritardo mentale	1	2	3	4	Ritardo mentale	1	2	3	4
Sindrome di Down	1	2	3	4	Sindrome di Down	1	2	3	4
Sindrome di Tourette	1	2	3	4	Sindrome di Tourette	1	2	3	4
Sordità	1	2	3	4	Sordità	1	2	3	4
Tetraplegia	1	2	3	4	Tetraplegia	1	2	3	4
Nessuna di queste	1	2	3	4	Nessuna di queste	1	2	3	4

AFFERMAZIONI		1	2	3	4
28.-	La motivazione all'apprendimento è fondamentale per l'allievo con disabilità.	1	2	3	4
29.-	Con l'allievo disabile, per promuovere o estinguere comportamenti, è molto importante l'uso di rinforzatori.	1	2	3	4
30.-	L'allievo con disabilità apprende maggiormente con il supporto di un compagno tutor piuttosto che con l'aiuto dell'insegnante di sostegno.	1	2	3	4
31.-	L'insegnante di sostegno è indispensabile quando in classe c'è un alunno con disabilità cognitiva o con disabilità complesse.	1	2	3	4
32.-	L'insegnante di sostegno è indispensabile quando in classe c'è un alunno con disabilità fisica.	1	2	3	4
33.-	L'insegnante di sostegno è indispensabile quando in classe c'è un alunno con disabilità sensoriale.	1	2	3	4
34.-	L'insegnante di sostegno è indispensabile quando in classe c'è un alunno con problemi comportamentali.	1	2	3	4
35.-	L'insegnante di sostegno è indispensabile quando in classe c'è un alunno con DSA.	1	2	3	4
36.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dagli anni di esperienza sul campo.	1	2	3	4
37.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dalla formazione ricevuta.	1	2	3	4
38.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dal tipo di disabilità dell'alunno.	1	2	3	4
39.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dal grado di disabilità dell'alunno.	1	2	3	4
40.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno è dipende molto dalla collaborazione con l'insegnante curricolare.	1	2	3	4
41.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dalla collaborazione con gli operatori sanitari.	1	2	3	4
42.-	L'efficacia dell'intervento didattico dell'insegnante di sostegno dipende molto dalla collaborazione con la famiglia.	1	2	3	4
43.-	Per garantire l'efficacia dell'intervento didattico, sarei disposto a portare l'alunno disabile fuori dalla classe, anche sistematicamente.	1	2	3	4
44.-	Ritengo di poter essere un buon insegnante di sostegno.	1	2	3	4
45.-	La scelta di diventare insegnante di sostegno è stata dettata dalle opportunità lavorative.	1	2	3	4
46.-	Una preoccupazione, rispetto al mio futuro lavorativo, è quella di non riuscire ad incidere come vorrei nella presa di decisioni didattiche inerenti la classe.	1	2	3	4
47.-	Una preoccupazione, rispetto al futuro lavorativo, è la gestione delle mie emozioni nei rapporti con l'alunno disabile.	1	2	3	4
48.-	Una preoccupazione, rispetto al mio futuro lavorativo, è quella di non riuscire a esprimere in modo pieno le mie competenze di insegnante, sul piano metodologico-didattico	1	2	3	4
49.-	Una preoccupazione, rispetto al mio futuro lavorativo, è quella di non riuscire a esprimere in modo pieno le mie competenze di insegnante, sul piano socio-affettivo-relazionale.	1	2	3	4
50.-	Una preoccupazione, rispetto al mio futuro lavorativo, è quella di non riuscire a esprimere in modo pieno le mie competenze di insegnante, in ambito disciplinare.	1	2	3	4
51.-	Se fossi costretto scegliere, su quale dei seguenti aspetti focalizzerei il mio intervento metodologico-didattico? (scegli solo una delle opzioni seguenti)				
	<input type="checkbox"/> Sulla promozione dell'autonomia dell'allievo disabile				
	<input type="checkbox"/> Sui processi di integrazione tra l'allievo disabile e gli altri compagni				
	<input type="checkbox"/> Sul raggiungimento degli obiettivi disciplinari				

AFFERMAZIONI

52.- Quale dizione pensi si addica meglio al tuo ruolo? (scegli solo una delle opzioni che seguono)

- Sono un insegnante di sostegno
- Faccio l'insegnante di sostegno
- Sono un insegnante
- Faccio l'insegnante
- Sono un insegnante specializzato
- Faccio l'insegnante specializzato
- Altro: _____

53.- Che idea hai della figura dell'insegnante di sostegno? (scegli solo una delle opzioni che seguono)

- È un professionista
- È un lavoratore della società della conoscenza
- È un educatore
- È un impiegato
- È un pedagogista
- È un operatore con funzione riabilitativa
- Altro: _____

54.- Come ti vedi tra 20 anni? (scegli solo una delle opzioni che seguono)

- Come dirigente scolastico
- Come insegnante curricolare
- Come insegnante di sostegno
- Come un esperto che collabora con la scuola in base ai bisogni e alle necessità
- Altro: _____

55.- Ad oggi, sei soddisfatto della scelta professionale che hai intrapreso? (scegli solo una delle opzioni che seguono)

- Sì
- No
- Non so

AFFERMAZIONI

56.- Che cosa ti ha spinto a scegliere questo corso di studi? (scegli un massimo di 2 opzioni)

- Un percorso di studi semplice e veloce
- La curiosità verso discipline che non conoscevo
- La presenza di altri amici e/o familiari in questo stesso percorso di studi
- Una particolare propensione alle tematiche dell'educazione
- La possibilità effettiva di lavoro futuro
- Rappresenta l'unica via di accesso all'insegnamento
- Altro: _____

57.- Rispetto alle seguenti caratteristiche, che sottostanno ai fattori ricorrenti di identificazione degli insegnanti con la loro scelta professionale, indica da 0 (min. identificazione) a 5 (max. identificazione) il grado di identificazione personale per ciascuna delle caratteristiche indicate.

a. Sostituto dei genitori	0	1	2	3	4	5
b. Amico, confidente, consigliere	0	1	2	3	4	5
c. Rappresentante della cultura adulta	0	1	2	3	4	5
d. Trasmettitore di valori culturali approvati	0	1	2	3	4	5
e. Facilitatore della formazione della personalità degli alunni	0	1	2	3	4	5

58.- Perché hai scelto di diventare insegnante di sostegno? (scegli un massimo di 2 opzioni)

- Ho avuto insegnanti che mi hanno trasmesso la passione per questa professione
- Un mio percorso di studi precedente
- Sono propenso alle professioni di aiuto e di cura
- Ho una particolare attenzione verso i più vulnerabili
- L'insuccesso in altri percorsi di studio/lavoro
- La possibilità che offre di passare più rapidamente al posto comune
- L'insegnamento con allievi disabili è sempre stata la mia aspirazione
- Per motivi etici e/o religiosi
- Altro: _____

Grazie mille per la tua collaborazione!



**CUESTIONARIO POR LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA EN
MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL – UNIVERSIDAD DE GRANADA**



QISF_2012/MEE_GR

El objetivo de este cuestionario es saber la opinión de los estudiantes de la carrera en Maestro de Educación Especial sobre el papel del Maestro de Apoyo.

1.- Género:

<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Varón	<input type="checkbox"/> Ninguna respuesta
--------------------------------	--------------------------------	--

2.- Edad: años

3.- Estudios previos realizados:

<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Master
<input type="checkbox"/> Estudios de grado superior	<input type="checkbox"/> Cursos de especialización	<input type="checkbox"/> Doctorado	

4.- Religión: _____

<input type="checkbox"/> Practicante	<input type="checkbox"/> No Practicante	<input type="checkbox"/> No creyente	<input type="checkbox"/> Ninguna respuesta
--------------------------------------	---	--------------------------------------	--

5.- Experiencias de trabajo en el ámbito de la discapacidad: _____

6.- Otros cursos académicos realizados antes de empezar esta carrera (si los hay) _____

7.- Estudios de los padres:

PADRE	MADRE
<input type="checkbox"/> Educación primaria	<input type="checkbox"/> Educación primaria
<input type="checkbox"/> Educación secundaria	<input type="checkbox"/> Educación secundaria
<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<input type="checkbox"/> Diplomatura	<input type="checkbox"/> Diplomatura
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____

8.- Profesión de los padres:

PADRE	MADRE
<input type="checkbox"/> Obrero	<input type="checkbox"/> Obrera
<input type="checkbox"/> Empleado en empresa del sector privado	<input type="checkbox"/> Empleada en empresa del sector privado
<input type="checkbox"/> Funcionario	<input type="checkbox"/> Funcionaria
<input type="checkbox"/> Director	<input type="checkbox"/> Directora
<input type="checkbox"/> Profesor	<input type="checkbox"/> Profesora
<input type="checkbox"/> Empresario del sector comercial	<input type="checkbox"/> Empresaria del sector comercial
<input type="checkbox"/> Autónomo	<input type="checkbox"/> Autónoma
<input type="checkbox"/> Otro: _____	<input type="checkbox"/> Otro: _____

INSTRUCCIONES DE CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

Este cuestionario es parte de una investigación internacional sobre el maestro de apoyo, que incluye Italia y España.

En el cuestionario que presentamos hay una serie de afirmaciones. Por favor, lee cada una de ellas y marca con un "X" la casilla que mejor refleje tu grado de acuerdo, desde una perspectiva personal, con cada afirmación, valorando con una escala de:

- 1.- Totalmente en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
- 3.- De acuerdo
- 4.- Totalmente de acuerdo

Si por cualquier motivo te das cuenta que has marcado una casilla que no es realmente la que querías, no pasa nada, tacha esa "X" y vuelve a poner otra en la casilla que refleja tu verdadera opinión.

En otros casos, te pediremos elegir entre unas cuestiones que afectan a la profesión del maestro de apoyo.

En el cuestionario cuando se habla de **alumnos con NEE** (necesidades educativas especiales) se refiere al alumnado que presenta según la LOE y la LEA:

- Necesidades educativas especiales por
 - o discapacidad física, sensorial o psíquica.
 - o Necesidades educativas especiales por trastornos graves de conducta: Trastornos de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, Conducta disocial y Trastorno negativista y desafiante.
 - o Trastornos graves del desarrollo.
- Dificultades específicas de aprendizaje: en la lectura, la escritura, el cálculo.
- Altas capacidades intelectuales.
- Incorporación al sistema educativo español.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Te animamos a que contestes con la máxima sinceridad posible. Gracias.

AFIRMACIONES

1.- El papel del maestro de apoyo goza de un importante prestigio social.	1	2	3	4
2.- El papel del maestro de apoyo goza de un importante reconocimiento por parte de los padres de alumnos con N.E.E.	1	2	3	4
3.- El papel del maestro de apoyo goza de un importante reconocimiento por parte de los padres de alumnos sin discapacidad.	1	2	3	4
4.- El papel del maestro de apoyo goza de un importante reconocimiento por parte de los profesores convencionales.	1	2	3	4
5.- El papel del maestro de apoyo goza de un importante reconocimiento por parte de la dirección académica.	1	2	3	4
6.- Los alumnos sin discapacidad no consideran plenamente al maestro de apoyo como docente.	1	2	3	4
7.- Los alumnos con N.E.E. preferirían trabajar con el profesor convencional con respecto del maestro de apoyo.	1	2	3	4
8.- El maestro de apoyo se ve obstaculizado a la hora del reconocimiento de sus propias decisiones didácticas (tanto a nivel de proyecto, como de medidas didácticas con los alumnos).	1	2	3	4
9.- Los siguientes aspectos son importantes para mejorar la condición laboral del maestro de apoyo:				
Mejor reconocimiento social	1	2	3	4
Incremento de las horas lectivas con el alumno con N.E.E.	1	2	3	4
Mayor participación en las decisiones didácticas	1	2	3	4
Formación de tipo concreto más que diversificado (con especialización en un sector específico de discapacidad como, por ejemplo, el síndrome de Down)	1	2	3	4
Reducción del número de alumnos por clase	1	2	3	4

10.- Consideras que, hoy en día, el prestigio del papel del maestro de apoyo: <i>(elige sólo una de las opciones a continuación)</i>				
<input type="checkbox"/> Haya aumentado				
<input type="checkbox"/> Haya disminuido				
<input type="checkbox"/> Permanezca igual				
11.- Crees que, en unos diez años, el prestigio del papel del maestro de apoyo: <i>(elige sólo una de las opciones a continuación)</i>				
<input type="checkbox"/> Aumentará				
<input type="checkbox"/> Disminuirá				
<input type="checkbox"/> Permanezca igual				
12.- Como maestro de apoyo pasaré la mayoría de mi tiempo didáctico (horas lectivas) con un alumno discapacitado fuera de la clase.	1	2	3	4
13.- Para la elaboración del plan de trabajo individual, colaboraré profundamente con el profesor convencional.	1	2	3	4
14.- La enseñanza de las reglas de comportamiento y de la autonomía es más importantes que la enseñanza de las disciplinas.	1	2	3	4
15.- Más allá de los aspectos puramente didácticos, la relación con la familia del niño discapacitado tiene que ser neutral.	1	2	3	4

AFIRMACIONES

16.- ¿En base a la relación profesor-alumno discapacitado, cuáles de las parejas nombradas a continuación, crees que se debe priorizar?

- Máxima autoridad, mínimo apoyo emocional.
 Máxima autoridad, máximo apoyo emocional.
 Mínima autoridad, máximo apoyo emocional.
 Mínima autoridad, mínimo apoyo emocional.

17.- Las siguientes herramientas y los siguientes soportes didácticos son los a lo que recurriré mayormente:

Fichas didácticas	1	2	3	4
Software didácticos	1	2	3	4
Material del método Montessori	1	2	3	4
Material lúdico	1	2	3	4

18.- La formación recibida hasta ahora, me hace sentir preparado para entrar en el mundo de la educación.

19.- El maestro de apoyo tiene que tener un conocimiento más profundo de la metodología con respecto del maestro convencional.

20.- El maestro de apoyo tiene que tener un conocimiento más profundo de la didáctica con respecto de maestro convencional.

21.- El maestro de apoyo tiene que tener un conocimiento profundo del ámbito clínico.

22.- La gestión del conjunto del grupo de una clase corresponde, de igual manera, tanto al maestro de apoyo, como al maestro convencional.

23.- El maestro de apoyo debería recibir una formación en una disciplina específica (ej.: matemáticas, ciencias etc.).

24.- Con respecto de la formación académica recibida, noto una incoherencia entre lo que he aprendido y lo que tendré que hacer cuando sea maestro de apoyo.

25.- Con respecto de la formación académica recibida, te sientes más preparado en:

Competencia relacional con los compañeros (trabajo en equipo)	1	2	3	4
Adaptación del material y de las herramientas didácticas	1	2	3	4
Capacidad metodológica	1	2	3	4
Capacidad teórica en las diferentes discapacidades	1	2	3	4
Capacidad de relacionarse con la familia del alumno	1	2	3	4
Capacidad tecnológica (ej.: uso de software didácticos etc.)	1	2	3	4
Capacidad en las distintas estrategias inclusivas (ej.: didáctica meta-cognitiva, tutoría, aprendizaje de grupo con distintos niveles etc.)	1	2	3	4

Afirmaciones

26.- Estos aspectos han contribuido al desarrollo de tus competencias en el ámbito profesional.

Cursos universitarios	1	2	3	4
Estudio en casa	1	2	3	4
Prácticas	1	2	3	4
Laboratorios o actividades de estudio en equipo	1	2	3	4
Lecturas no universitarias	1	2	3	4
Experiencias fuera de la universidad	1	2	3	4

27.- Me siento preparado en la siguientes tipologías de discapacidades:

NIVEL TEÓRICO					NIVEL PRACTICO				
	tD	D	A	tA		tD	D	A	tA
ADHD	1	2	3	4	ADHD	1	2	3	4
Deficiencia visual	1	2	3	4	Deficiencia visual	1	2	3	4
Discalculia	1	2	3	4	Discalculia	1	2	3	4
Digrafía	1	2	3	4	Digrafía	1	2	3	4
Dislexia	1	2	3	4	Dislexia	1	2	3	4
Disortografía	1	2	3	4	Disortografía	1	2	3	4
Dispraxia	1	2	3	4	Dispraxia	1	2	3	4
Trastornos Auditivos	1	2	3	4	Trastornos Auditivos	1	2	3	4
Epilepsia	1	2	3	4	Epilepsia	1	2	3	4
Mutismo Selectivo	1	2	3	4	Mutismo Selectivo	1	2	3	4
Parálisis Cerebral Infantil	1	2	3	4	Parálisis Cerebral Infantil	1	2	3	4
Paraplejía	1	2	3	4	Paraplejía	1	2	3	4
Pluridiscapacidad	1	2	3	4	Pluridiscapacidad	1	2	3	4
Discapacidad cognitiva	1	2	3	4	Discapacidad cognitiva	1	2	3	4
Síndrome de Down	1	2	3	4	Síndrome de Down	1	2	3	4
Síndrome de Tourette	1	2	3	4	Síndrome de Tourette	1	2	3	4
Sordera	1	2	3	4	Sordera	1	2	3	4
Tetraplejía	1	2	3	4	Tetraplejía	1	2	3	4
Ninguna de éstas	1	2	3	4	Ninguna de éstas	1	2	3	4

Afirmaciones

28.- Para el alumno con discapacidad, la motivación hacia el aprendizaje es fundamental.	1	2	3	4
29.- Con el alumno discapacitado, es muy importante el uso de herramientas de refuerzo para adquirir o corregir un comportamiento.	1	2	3	4
30.- El alumno con discapacidad aprende más con la ayuda de un compañero que le haga de tutor más que con el maestro de apoyo.	1	2	3	4
31.- El maestro de apoyo es indispensable cuando en la clase hay un alumno con discapacidad cognitiva o discapacidades importantes.	1	2	3	4
32.- El maestro de apoyo es indispensable cuando en la clase hay un alumno con discapacidad física.	1	2	3	4
33.- El maestro de apoyo es indispensable cuando en la clase hay un alumno con discapacidad sensorial.	1	2	3	4
34.- El maestro de apoyo es indispensable cuando en la clase hay un alumno con problemas de comportamiento.	1	2	3	4
35.- El maestro de apoyo es indispensable cuando en la clase hay un alumno con dificultad de aprendizaje.	1	2	3	4
36.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho de los años de experiencia en este campo.	1	2	3	4
37.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho de la formación recibida.	1	2	3	4
38.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho del tipo de discapacidad del alumno.	1	2	3	4
39.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho del grado de discapacidad del alumno.	1	2	3	4
40.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho de la colaboración con el profesor convencional.	1	2	3	4
41.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho de la colaboración con el personal sanitario.	1	2	3	4
42.- La eficacia de la intervención didáctica del maestro de apoyo depende mucho de la colaboración con la familia del alumno.	1	2	3	4
43.- Para garantizar la eficacia de la intervención didáctica estaría dispuesto a llevar el alumno con discapacidad fuera de la clase aunque tenga que ser de forma continua.	1	2	3	4
44.- Considero poder llegar a ser un buen maestro de apoyo.	1	2	3	4
45.- La razón por la cual quiero llegar a ser un buen maestro de apoyo se debe a las oportunidades de trabajo al respecto.	1	2	3	4
46.- Una preocupación, con respecto de mi futuro profesional, es la de no conseguir influir como quisiera, en las decisiones didácticas vinculadas a la clase.	1	2	3	4
47.- Una preocupación, con respecto de mi futuro profesional, es la gestión de mis emociones en la relación con el alumno con discapacidad	1	2	3	4
48.- Una preocupación, con respecto de mi futuro profesional, es la de no conseguir demostrar plenamente mis capacidades como maestro en el ámbito didáctico-metodológico	1	2	3	4
49.- Una preocupación, con respecto de mi futuro profesional, es la de no conseguir demostrar plenamente mis capacidades como maestro en el ámbito social-afectivo	1	2	3	4
50.- Una preocupación, con respecto de mi futuro profesional, es la de no conseguir demostrar plenamente mis capacidades como maestro en el ámbito del comportamiento.	1	2	3	4
51.- ¿Si fuera obligado a escoger, hacia cuáles elementos focalizaría mi intervención metodológica-didáctica? (elige sólo una de las opciones a continuación)	<input type="checkbox"/> Hacia la promoción de la autonomía del alumno con discapacidad <input type="checkbox"/> Hacia la integración entre los compañeros de clase y el alumno con discapacidad <input type="checkbox"/> Hacia el alcance de los objetivos de las distintas disciplinas impartidas			

Afirmaciones

52.- ¿Qué expresión consideras que encaja mejor con tu papel? (elige sólo una de las opciones a continuación)

- Soy profesor especial en educación de discapacitados intelectuales
- Hago de profesor especial en educación de discapacitados intelectuales
- Soy profesor
- Hago de profesor
- Soy un profesor especializado
- Hago de profesor especializado
- Otro: _____

53.- ¿Qué opinión tienes del profesor especial en educación de discapacitados intelectuales? (elige sólo una de las opciones a continuación)

- Es un profesional
- Es un trabajador de la sociedad del conocimiento
- Es un educador
- Es un empleado
- Es un pedagogo
- Es un operador con función rehabilitadora
- Otro: _____

54.- Como te ves dentro de 20 años? (elige sólo una de las opciones a continuación)

- Como director académico
- Como profesor convencional
- Como profesor especial en educación de discapacitados intelectuales
- Como un experto que colabora con el colegio para atender las necesidades del sector
- Otro: _____

55.- A día de hoy, estás satisfecho de la elección profesional que has hecho? (elige sólo una de las opciones a continuación)

- Sí
- No
- No sé

AFIRMACIONES

56.- ¿Qué te ha hecho elegir esa carrera universitaria? (elige un máximo de 2 opciones)

- Una carrera simple y rápida
- La curiosidad hacia disciplinas que no conocía
- La presencia de amigos/familiares en la misma
- Una especial predisposición a las temáticas educativas
- La posibilidad real de un futuro trabajo
- Representa el único acceso a la enseñanza
- Otro: _____

57.- Clasifica, del 0 (mínimo de identificación) al 5 (máximo de identificación) las características descritas a continuación que afectan a los factores que comúnmente identifican a los profesores con su elección profesional.

a. Sustituto de los padres	0	1	2	3	4	5
b. Amigo, confidente, consejero	0	1	2	3	4	5
c. Representante de la cultura adulta	0	1	2	3	4	5
d. Transmisión de valores culturales aprobados	0	1	2	3	4	5
e. Responsable de la formación de la personalidad de los alumnos	0	1	2	3	4	5

58.- ¿Por qué has elegido ser maestro de apoyo? (elige un máximo de 2 opciones)

- Tuve a profesores que me transmitieron la pasión para esta profesión
- Por una carrera anterior que cursé
- Estoy predispuesto a las profesiones de ayuda y atención
- Tengo una especial atención hacia las personas más vulnerables
- El fracaso en otros trabajos/estudios
- La posibilidad que ofrece de pasar de manera más rápida al puesto de trabajo de profesor
- La enseñanza a alumnos con discapacidad ha sido desde siempre mi aspiración
- Por razones éticas y/o religiosas
- Otro _____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

VALENTINA PENNAZIO, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo*. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.

VALENTINA PENNAZIO, *Formarsi a una cultura inclusiva*. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.

VINCENZA BENIGNO, CHIARA FANTE, GIOVANNI CARUSO, *Docenti in ospedale e a domicilio*. L'esperienza di una Scuola itinerante.

LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Il tema della formazione degli insegnanti è al centro della riflessione pedagogica, visto il ruolo che la professionalità docente gioca, oggi più che mai, all'interno delle prospettive di promozione delle diversità e della partecipazione attiva di tutti e di ciascuno.

Prendendo le mosse da tali consapevolezza, il volume passa in rassegna le questioni fondamentali della formazione docente, in particolar modo dell'insegnante specializzato sul sostegno, per rifondare nuove coordinate per la co-costruzione di contesti di classe inclusivi.

Puntando sul binomio scuola-diversità quale valore primario in cui docenti di classe e di sostegno possono ritrovarsi, l'autore vuole puntare i riflettori su percorsi ricerca e di metariflessione in relazione ad alcune dimensioni della professionalità docente, da quelle più generali a quelle motivazionali e identitarie.

Il testo, in tal senso, presenta un questionario di ricerca volto ad indagare tali complesse dimensioni della professionalità docente per disegnare un ritratto fedele delle caratteristiche significative e di senso dei futuri insegnanti in formazione.

Nel complesso, il volume offre una prospettiva pedagogico-formativa che tiene conto della necessità di costruire Sistemi Formativi Integrati volti alla promozione di docenti inclusivi.

Gianluca Amatori è dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e insegnante di scuola primaria. È membro del «Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'integrazione scolastica e sociale e dei Disability Studies dell'Università degli Studi Roma Tre. Collabora con diversi atenei italiani, tra cui l'Università Europea di Roma, l'Università del Molise, l'Università di Macerata e l'Università degli Studi Internazionali di Roma. I suoi interessi di ricerca sono rivolti agli aspetti legati alla formazione degli insegnanti, alla didattica inclusiva e alle relazioni educative e familiari nel rapporto con la disabilità.