

Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità

Fernando Sarracino

Da sempre l'insegnante di sostegno ha rappresentato nel contesto scolastico italiano un 'unicum': malgrado si tratti di un 'docente specializzato', talvolta anche più dei propri colleghi, è spesso relegato ad assistente del 'proprio alunno', seduto non alla cattedra al pari dei propri colleghi ma nel banchetto al fianco del ragazzo da 'accudire'. Tale rappresentazione del docente di sostegno, inadeguata professionalmente a rispondere alla necessità di immaginare percorsi inclusivi, emerge dalle narrazioni dei corsisti dei percorsi di formazione del TFA sostegno presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

The Special Education Needs (SEN) Teacher has always represented a 'unicum' in the Italian school context: despite being a 'specialized teacher', sometimes even more than his colleagues, he is often relegated to 'help his pupil', sitting not at the chair, at the equal to his colleagues, but in the banquet alongside the boy to 'look after'. This representation of the SEN Teacher, professionally inadequate to design inclusive paths, emerges from the students' narratives during Special Needs Education Courses at University Suor Orsola Benincasa in Naples.

Parole chiave: inclusione, personalizzazione, professionalizzazione, docente di sostegno, rapporto diadico/plurale.

Keywords: disability inclusion, special-Ed, professionalism, SEN teacher, One-to-One/One-to-Many Relationship

1. La rappresentazione 'fluida' del docente di sostegno

Il dibattito sulla formazione dell'insegnante di sostegno (e dell'insegnante specialista) dura da oltre quarant'anni, ossia dalla sua istituzione e dalla nascita di percorsi, modificatisi progressivamente nel tempo, mirati alla professionalizzazione di tale figura: abbondante è, a tale proposito, la letteratura in merito (non solo italiana) che ne sottolinea gli aspetti critici e funzionali e tenta di definirne un profilo di competenze (che affronteremo nel prossimo paragrafo).

Non trascurabile all'interno di tale riflessione, inoltre, è anche la dimensione normativa che, nel fissare gli elementi costitutivi dei Cor-

si di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità (TFA sostegno), delinea una figura di docente con specifiche caratteristiche (cfr. D.M. 10 settembre 2010, n. 249: in realtà, anche nell’indicazione delle aree inerenti alle prove di accesso a tali percorsi la norma indirizza il profilo di tale professionista).

Tuttavia, la stessa definizione che la normativa dà del docente “di sostegno didattico agli alunni con disabilità” racconta dell’idea che la scuola ha ancora oggi di tale figura professionale: colui che deve prendersi cura ‘da solo’, anche didatticamente, dell’alunno disabile. Un rapporto ‘esclusivo’ che, anche ragionando sulle parole e sulla loro appartenenza ad una specifica sfera semantica, per sua natura non può essere ‘inclusivo’, ma è ‘escludente’, in quanto costruisce un micro-mondo diadico che tiene fuori lo studente dalla classe anche laddove egli sia fisicamente presente in aula.

Come diceva Winston Churchill “We shape our buildings, but afterwards our buildings shape us”: la rappresentazione (anche lessicale) che noi diamo alla figura dell’insegnante di sostegno, quindi, determina le modalità secondo cui tale figura professionale agirà nel contesto scolastico (talvolta) a dispetto del profilo di competenze che gli abbiamo assegnato.

Ne deriva che la stessa rappresentazione scolastica (e sociale) che spesso si ha del docente di sostegno è ben lontana da quello che dovrebbe essere il suo profilo professionale: spesso egli è, infatti, visto come colui che in classe non ha la dignità di condividere la cattedra con il docente curricolare ma che è seduto nel banco, a fianco del “suo alunno”; tale immagine ci racconta di un cammino ancora lungo da compiere perché si dia a tale professionista quella centralità che, al contrario, dovrebbe avere nell’azione didattica quotidiana.

È ancora lungo il percorso da compiere perché egli acquisti il suo ruolo di docente di sostegno all’intera classe e quindi venga riconosciuto come il professionista che può accompagnare, confortare, sostenere l’insegnante curricolare nella progettazione e nell’azione di percorsi didattici inclusivi per tutti.

Il docente di sostegno, a partire da queste prime riflessioni, appare quindi una figura dai contorni ancora ‘fluidi’, ancorché ben definiti nella dimensione teorica e giuridica ma, talvolta, ancora lungi dall’essere metabolizzati nella pratica scolastica quotidiana.

Abbondante, a tale proposito, è la letteratura in merito al concetto di inclusione, al profilo del docente di sostegno e della sua percezione di sé: numerosi studi e ricerche hanno sottolineato quanto la qualità dei processi inclusivi sia conseguenza, da un lato, della qualità e delle competenze professionali degli insegnanti e, dall'altro, della sensibilità del contesto in cui essi agiscono¹.

«L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo»².

2. *Il profilo di competenze del docente inclusivo*

La prima domanda che ci poniamo a questo punto è: quali dovrebbero essere le competenze di un docente che sia in grado di delineare un processo che porti ad una scuola che possa definirsi realmente inclusiva?

Un primo documento a cui possiamo fare riferimento è il 'Profilo del docente inclusivo'³ redatto dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili nel 2012, presente tra i prodotti del suo progetto sulla formazione dei docenti per l'inclusione (*Teacher Education for Inclusion*): si tratta di un lavoro di raccolta di tutti quei valori e di quelle aree di competenza necessarie ai docenti per lavorare secondo un approccio educativo basato sul diritto all'istruzione per tutti.

¹ Cfr. F. Bocci, L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies, in D. Goodley et alii (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson, 2018, pp. 141-172. Cfr. anche D. Manno, *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Barletta, Cafagna Editore, 2021.

² G. Ferrara, *La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2 (2020), p. 260.

³ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. On-line: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf (ultima consultazione: 10/2022).

“Questo Profilo può servire oggi in Italia a diversi scopi: definire sempre meglio il profilo di competenze e di azioni inclusive che ci si può aspettare dai docenti curricolari ...; intervenire dalla prospettiva inclusiva nei processi di ridefinizione e correzione dei percorsi universitari di formazione dei futuri docenti ...; orientare in modo radicalmente inclusivo i nuovi corsi di specializzazione per i futuri insegnanti di sostegno ...; sostenere varie forme di autovalutazione delle competenze inclusive, sia a livello individuale, come self-management del proprio sviluppo professionale e del proprio portfolio di competenze che a livello di scuola, come autovalutazione sistemica del patrimonio di inclusività presente nel proprio corpo docente ...”⁴.

L’Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, al fine di delineare le competenze di tale profilo professionale, ha deciso di partire dalla sfera valoriale declinandola in quattro macro dimensioni; ciascuna dimensione è poi specificata mediante la definizione di aree di competenza ed ognuna di esse, a sua volta, si articola in tre componenti attraverso le quali ciascuno dei quattro valori fondamentali individuati dal documento è tradotto in prassi coerenti ed efficaci: gli atteggiamenti e le opinioni; le conoscenze; le abilità specifiche.

“Il primo valore riconosciuto nel documento come imprescindibile orizzonte di senso per l’insegnamento e l’apprendimento è quello di valutare la diversità degli alunni nella consapevolezza che la normalità è composta da tante irripetibili unicità e che la differenza è una ricchezza (valorizzare le diversità degli alunni: tutte le differenze degli alunni sono una risorsa e un punto di forza per l’educazione). Ciò richiede ai docenti di riflettere sia sulle opinioni personali relative all’inclusione scolastica, sia sulla differenza che esiste nel gruppo classe. L’*inclusive-education*, infatti si fonda sulla capacità di ‘pensare per differenza’, sull’adesione al principio di uguaglianza, il rispetto dei diritti umani e i valori democratici, sull’idea che la qualità dell’istruzione non può essere separata dalla partecipazione di tutti gli alunni al processo di apprendimento”⁵.

⁴ D. Ianes, *Il Profilo dei docenti inclusivi dell’European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, in D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2013.

⁵ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, in “Scuola Italiana Moderna”, 2 (2015), pp. 84-86.

Risulta pertanto fondamentale in questa dimensione la necessità che tutti i docenti maturino un alfabeto comune ‘connotato positivamente’⁶. Le parole e i significati che ad esse attribuiamo, infatti, riflettono il nostro modo di costruire relazioni e definiscono i prodotti culturali che andiamo a realizzare: fintanto che non sarà, ad esempio, attribuito il giusto significato alla parola ‘inclusione’, essa resterà una delle ‘parole vuote’ del lessico della scuola; al contrario, ad essa si dovrebbe dare concretezza attraverso la decostruzione e la ricostruzione di un lessico che si faccia azione e che orienti le pratiche degli insegnanti superando le loro credenze e i loro pregiudizi⁷. Solo in questo modo sarà possibile abbracciare una prospettiva realmente inclusiva, laddove a tale dimensione abbiamo implicitamente associato quella professionale: il passaggio ad un simile approccio, in questa chiave di lettura, non può realizzarsi se non attraverso il superamento di una routine che è sempre la stessa, talvolta legata a richieste di carattere burocratico e altre volte preferita ad approcci nuovi perché rassicurante anche se poco generativa nei confronti delle aspettative degli alunni, attivando realmente le competenze didattiche e metodologiche dei docenti, competenze troppo spesso frustrate da una scuola che si ripete sempre uguale a se stessa.

L’attenzione a non frustrare le aspettative degli alunni ma a sostenerle e a coltivarle nella direzione del loro successo formativo è il secondo valore individuato dal Profilo: il docente deve pertanto abbandonare la ‘comfort zone’ della pratica quotidiana per sperimentare approcci didattici che possano rivelarsi efficaci per tutta la classe. In questa prospettiva la competenza del docente inclusivo si esprime nella sua capacità di ‘ascoltare’ le diverse istanze emergenti dalla classe, nel sapersi relazionare a più livelli con gli studenti, nel possedere competenze comunicative, verbali e non verbali, per poter rispondere ai diversi bisogni educativi e per costruire ambienti all’interno dei quali gli studenti possano maturare autonomia e definire propri personali approcci alla conoscenza.

⁶ L. Cottini, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci, 2004, p. 13.

⁷ Cfr. L. Perla, *L’incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un’indagine sulle credenze attraverso l’uso delle metafore*, in “Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche”, X, 7, 2008, pp. 249-267.

“Lo sviluppo di indipendenza e autonomia, tuttavia, richiede al docente inclusivo anche il saper utilizzare metodi didattici flessibili, utili ad accogliere e valorizzare le diversità degli allievi, ponendole in relazione, organizzandole in reti di sviluppo formativo, favorendo l’apprendimento cooperativo e l’assunzione di responsabilità di ognuno. Il lavoro cooperativo infatti permette a ogni studente di riflettere criticamente sui propri obiettivi di apprendimento, di lavorare in collaborazione con gli altri, utilizzando anche le opportunità offerte dalle nuove tecnologie, di documentarsi e, all’occorrenza, cercare aiuto”⁸. Insegnare, quindi, diventa un’azione di accompagnamento: non il tracciamento di un percorso che lo studente deve seguire ma la guida, il sostegno, il supporto nel percorso che lo studente si costruisce; da un punto di vista pedagogico, una vera e propria relazione di ‘cura educativa’ che faccia partecipi tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

A ciò si lega il terzo valore individuato dal ‘Profilo dei docenti inclusivi’: lavorare in team collaborando con tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: genitori e famiglie, da un lato, professionisti dell’educazione e dei trattamenti abilitativi e/o riabilitativi, dall’altro, terapisti e personale sanitario, dall’altro ancora. Il lavoro cooperativo, secondo questa chiave di lettura, prima ancora che lavoro con gli studenti, deve diventare pratica agita dai docenti. Il docente inclusivo, quindi, è colui che sa coprogettare e microprogettare gli interventi sperimentando azioni didattiche co-dirette, co-coordinate, co-condotte dai diversi docenti in ciascuno dei momenti chiave delle fasi progettuale, di intervento e di valutazione del processo formativo⁹.

“In tale ottica le attività educative e didattiche non sono assunte come atti isolati, ma come pratiche ‘ecologicamente’ interconnesse ad altre. Ciò consente di condividere un contesto collaborativo che permetta agli insegnanti di accedere a maggiori conoscenze e capacità di quante ne avrebbero se lavorassero da soli. La didattica, in una prospettiva inclusiva, infatti, non è più concepita in termini applicativi, ma come scienza pratico-riflessiva, come azione plurale che si arricchisce dell’apporto di vari punti di vista scientifici messi in campo nel contesto formativo”¹⁰.

⁸ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

⁹ E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all’inclusione*, Napoli, Liguori, 2009.

¹⁰ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

Anche le indicazioni ministeriali che definiscono i Criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno indicano, a tale proposito, quale competenza fondamentale del docente specializzato “la co-ideazione, il co-monitoraggio e la co-conduzione di progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe”¹¹.

Il quarto e ultimo valore fondante individuato dal Profilo del docente inclusivo è quello relativo alla sua ‘competenza professionale’: tale valore può essere tradotto nella maturazione di un habitus professionale che porti il docente ad agire riflessivamente sulla propria pratica, nell'azione e sull'azione, mettendo costantemente in discussione il proprio agito, rileggendolo alla luce dei feedback raccolti e delle criticità emerse.

Tale processo deve partire dall'acquisizione, in prima battuta, delle competenze documentative da parte del docente, in modo da registrare il proprio operato e poterlo rileggere (eventualmente anche attraverso un approccio plurale¹²) al fine di poter ricostruire la propria identità professionale. Appare evidente che, in questi termini, le competenze del docente non possono essere date una volta per tutte¹³ e che i percorsi di formazione iniziale e di formazione continua dovrebbero incoraggiare alla ricerca e alla sperimentazione di nuovi approcci¹⁴, nell'ottica di un processo più ampio e complesso di professionalizzazione¹⁵.

¹¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.*

¹² M. Altet, *L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp.291-310.

¹³ A. Canevaro, *Insegnanti specializzati per il sostegno*, in “L'integrazione scolastica e sociale”, 1 (2), 2002, pp. 121-126.

¹⁴ F. Tessaro (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

¹⁵ “Il concetto di formazione è stato progressivamente sostituito da quello di professionalizzazione per accentuare talune dimensioni di riflessività, autonomia, responsabilità. La trasformazione che si è osservata negli ultimi decenni, ha prodotto lo spostamento da un processo tendenzialmente eterodiretto, qual era la formazione, ad un processo nel quale la riflessività e il confronto divengono centrali per lo sviluppo del soggetto. Vi è un'attenzione alla risorsa umana e alle sue potenzialità” (P.

La didattica inclusiva, dunque, richiede che gli insegnanti uniscano alle pratiche scolastiche le competenze di ricerca per coniugare esperienze e riflessioni per poi interrogarsi sulla qualità del processo d'insegnamento e sulla sua ricostruzione metacognitivo-riflessiva. "Tali competenze, in ultima istanza, sono necessarie per poter affrontare due sfide fondamentali a cui il modo della scuola oggi è chiamato:

- promuovere una formazione che tenga conto di tutte le persone coinvolte nell'educazione inclusiva, racciardare la teorizzazione didattica, la pratica scolastica e il mondo extrascolastico, utilizzare differenti e molteplici metodologie e infine promuovere un dialogo fecondo tra mondo della scuola e ricercatori universitari;

- creare le condizioni che consentano ai docenti curricolari di acquisire le competenze utili a rispondere ai bisogni educativi particolari e ai docenti 'specializzati' di inserirsi nel dialogo formativo con azioni educative normalmente esercitate dagli insegnanti curricolari"¹⁶.

Pensare l'inclusione in questi termini non significa più, quindi, cercare strategie d'intervento e/o approcci particolari, bensì lavorare sui processi di professionalizzazione degli insegnanti nella costruzione di una professionalità docente che potrà reificare il principio della "competenza diffusa"¹⁷.

Dalla declinazione delle diverse aree di competenza del Profilo del docente inclusivo emerge, quindi, la necessità di una formazione rivolta alla maturazione di abilità e competenze nella progettazione, nella gestione e nell'utilizzo delle molteplici opportunità offerte dalle tecnologie (intese non solo come mero dispositivo strumentale, bensì come il complesso dei linguaggi, dei messaggi e delle 'narrazioni' che attraverso di esse possono essere comunicate). La necessità di usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee si traduce nell'urgenza di individuare dei linguaggi che siano fruibili a più livelli dai diversi componenti della classe, di modo che possano veramente essere immaginati percorsi che si traducano in interventi realmente inclusivi: non, quindi, tanti diversi approcci che trasformano la classe in una Babele e che producono una cacofonia comunicativa, bensì il ricorso a

Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, p. 10).

¹⁶ M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit..

¹⁷ A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006.

approcci che possano effettivamente essere per tutti e per ciascuno (a diversi livelli) all'interno di un unico filo conduttore.

Quello che viene fuori da tale articolazione, però, è un profilo di docente inclusivo ancora lontano dall'essere raggiunto.

Infatti "... è diffusa ancora l'idea che l'inclusione riguardi il lavoro da fare con quel 20% circa di alunni della classe che presentano una qualche forma di Bisogno Educativo Speciale, mentre non è ancora consolidato il concetto che, quando si parla d'inclusione, ci si deve riferire ad un intervento che sia rivolto al 100% degli studenti"¹⁸.

È, al contrario, ancora lontana dall'essere raggiunta quell'idea di progettazione inclusiva che pensa alla classe come un 'sistema': da un lato, infatti, vanno perseguiti quegli interventi formativi adeguati alle esigenze di ciascun alunno ma, dall'altro, nello stesso momento, la classe va guardata nell'complessità delle sue relazioni interne. L'apprendimento, infatti, è un processo allo stesso tempo individuale e sociale e solo in una progettazione inclusiva che guardi alla 'classe' nella sua interezza è possibile immaginare un percorso che non produca interventi 'esclusivi' (e quindi 'escludenti'), progettati ad hoc per il singolo studente, interventi che, quindi, generano un microsistema isolato all'interno del sistema classe e processi non generativi di crescita per tutti e per ciascuno.

3. *La scuola inclusiva*

Una volta delineato il profilo di competenze del docente inclusivo, possiamo porci un'altra domanda: quali caratteristiche deve avere una scuola che possa definirsi realmente inclusiva?

Il paradigma dell'inclusione ha, negli ultimi anni, sostituito all'interno dei contesti scolastici (ma anche di quelli politici e sociali) quello dell'integrazione che, a sua volta, anni prima aveva soppiantato quello dell'inserimento: non si tratta solo di cambiamenti 'lessicali', ma di vere e proprie 'rivoluzioni' che hanno attraversato la scuola (e la società) nel modo di pensare le persone con disabilità¹⁹. "La diffe-

¹⁸ D. Ianes, *Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, in D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, cit..

¹⁹ "Così, se negli anni Settanta la parola chiave era inserimento, alla fine degli anni Ottanta si è passati a integrazione e da pochi anni, in maniera piuttosto esplicita grazie all'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, che impone agli Stati firmatari di agire per la tutela dei diritti umani delle per-

renza è sostanziale, non solo lessicale: etimologicamente, il termine deriva da *includo*, che implica il tener chiuso, quasi sigillato, in maniera avvolgente, che non lascia scappare via. Dunque, tale vocabolo contiene in sé anche il valore del sostantivo *integrazione*, che indica il soggetto nella sua interezza (basti pensare all’aggettivo latino *integer*, che vuol dire ‘intero’, ‘intatto’)²⁰. Tale cambio di paradigma ha poi coinvolto la progettazione e l’azione didattica affinché tenessero conto non solo dell’*hic et nunc* del contesto scolastico (che guardassero al ‘dentro’ la scuola), bensì che fossero proiettate alla costruzione di identità, personali e professionali, che si rivolgessero al ‘fuori’ e al ‘dopo’ la scuola: è questa l’idea di una scuola inclusiva capace di trasformare i percorsi di istruzione e formazione della persona in ‘progetto di vita’²¹.

sone con disabilità, è stato introdotto il termine *inclusione*. Inizialmente la scelta del termine *inclusione* ha lasciato un po’ sconcertati, perché sembrava rappresentare un passo indietro rispetto a quello di *integrazione*. L’analisi attenta del termine però ha permesso di cogliere le potenzialità e la forza di questa prospettiva: l’*inclusione* riguarda tutte le persone (disabili o meno) e la condizione umana, la quale può presentare difficoltà di vita e situazioni di disabilità. Il concetto di *inclusione* conduce al riconoscimento di un diritto come forma di contrasto al suo opposto, l’*esclusione*, per affermare che le strategie e le azioni da promuovere devono tendere a rimuovere quelle forme di emarginazione sociale di cui le persone con disabilità soffrono nella loro vita quotidiana (Antia, Sabers, Stinson, 2007, pp. 158-171): il concetto di *inclusione* non nega il fatto che ognuno di noi è diverso o non vuole negare la presenza di disabilità o menomazioni che devono essere trattate in maniera adeguata, ma sposta l’attenzione dall’analisi e dell’intervento dalla persona al contesto, per individuarne gli ostacoli e operare per la loro rimozione” (M.A. Milani, *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020, p.7).

²⁰ L. Ariemma, *Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l’inclusione*, in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna, 2022.

²¹ Nota Ministeriale n. 4274 del 4 agosto 2009, Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità. All’art. 1.4 è presentato il ‘progetto di vita’, parte integrante del P.E.I.: l’idea fondante tale percorso è quella di immaginare per la persona con disabilità (non più solo per l’alunno) un intervento che punti alla sua crescita personale e sociale e che abbia quale fine principale “la realizzazione (in prospettiva) dell’innalzamento della qualità della vita dell’alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di interventi/azioni/attività volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni”. Proprio in quest’ottica, la definizione del ‘progetto di vita’ coinvolge non solo la famiglia e la scuola, ma anche tutti gli altri soggetti, enti ed istituzioni che hanno il compito di permetterne e favorirne la piena attuazione; esso immagina e predispone un percorso

Tale cambio di paradigma ha necessariamente coinvolto anche la professione docente che ha dovuto confrontarsi con nuovi approcci e con la necessità di porre attenzione ai 'saperi in azione', alle competenze indispensabili a tutti coloro che intraprendono la professione docente.

“In questo quadro, assume importanza il tema del profilo professionale dei responsabili dell'educazione chiamati a intenzionare percorsi educativi e di apprendimento personalizzati e a riflettere sia sul ruolo che essi rivestono nel processo educativo-didattico, sia su un possibile modello di team work inteso come pratica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione”²², sia sui dispositivi da utilizzare per 'immaginare' una didattica realmente inclusiva.

L'attenzione alle tematiche inerenti ai Bisogni Educativi Speciali e, di conseguenza, le metodologie e le pratiche didattiche, da un lato, e le tecnologie e i media, dall'altro, approcci progettuali che guardassero alla classe nella sua interezza, dall'altro ancora e alle necessità 'speciali' dei singoli, infine, hanno rilanciato l'interesse per le problematiche connesse al rapporto tra particolare e generale.

La necessità di pensare percorsi di individualizzazione e di personalizzazione, infatti, nasce e si sviluppa nel tempo nel tentativo di soddisfare la pluralità e la complessità dei bisogni educativo/formativi di tutti e di ciascuno, promuovendo e favorendo, “nella diversificazione e differenziazione di metodi, contenuti, relazioni, materiali, strategie didattiche a confronto, la concretizzazione dell'autentica prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale di alunni differenti e diversi”²³.

che si sviluppi anche al di fuori del contesto scolastico e che prefiguri 'un futuro possibile' anche alla conclusione del percorso scolastico. “... un buon piano educativo individualizzato deve sfociare in un 'progetto di vita', ossia deve permettere di pensare l'allievo non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti diversi dalla scuola (e non per questo ristretti alla sola famiglia). Soprattutto deve permettere un pensiero sull'allievo come persona che può crescere, che può, nella sua disabilità, diventare adulto. Il progetto non è soltanto il luogo della conoscenza e della programmazione di attività o opportunità formative: è prima di tutto il luogo della possibilità, dell'immaginazione, qualcuno direbbe della 'creatività'. Come tale non riguarda solo la scuola, ma tutti i contesti in cui ogni soggetto, disabile o meno, vive, a partire dalla famiglia” (C. Palmieri, *Dal P.E.I. al Progetto di vita. La prospettiva della cura educativa*, in “Handicap & Scuola”, 126, 2006, pp. 9-12).

²² M.L. Mandolesi, *Il profilo dei docenti inclusivi*, cit.

²³ P. Gaspari, *Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva*, in P. Gaspari, P. Sandri, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 18.

In tale direzione prende forma l'esigenza di porre al centro dell'attenzione della didattica (non solo di quella 'speciale') la 'speciale normalità', quella condizione di sintesi che, per l'appunto, non parte né dall'aspetto generale, nella definizione di interventi rimodulati sul soggetto, né da quello particolare, nell'ottica di progettare ogni intervento su misura dell'alunno, ma che guarda alla classe nella sua composizione 'speciale' in maniera 'normale'. Per 'speciale normalità', infatti, si intende quell'approccio che supera, al contempo, la condizione di separazione/segregazione tipica delle classi speciali (più o meno esplicite), da un lato, e, dall'altro, la normalità improvvisata, spesso pietistica e priva di risorse economiche, professionali, metodologiche, tecnologiche, in cui porre l'alunno disabile, con la speranza che il semplice 'stare con gli altri' metta in moto un processo di integrazione²⁴.

Il paradigma inclusivo ha, quindi, nel corso degli ultimi anni, portato ad un cambiamento nella visione della didattica e, soprattutto, della didattica speciale. "In un gioco semantico di ricostruzione del costrutto di inclusione, diversi sono gli elementi che acquisiscono nuova forza all'interno di una centralità assegnata alla specificità dei contesti e alla valorizzazione di strategie volte alla promozione delle diversità dei singoli alunni. Non escludendo le necessità di fornire risposte speciali per chi necessita di un percorso individualizzato", è necessaria "la promozione di percorsi che connettano personalizzazione e inclu-

²⁴ "Per realizzare una buona qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità e un'efficace azione inclusiva per i molti più alunni con Bisogni Educativi Speciali abbiamo la necessità di rendere sempre più 'speciale' la 'normalità' del far scuola tutti i giorni. La normalità della didattica e delle attività educative e formative va decisamente arricchita di strategie efficaci e aspetti tecnici che provengono dalla pedagogia speciale (special education) e dalla psicologia dell'educazione. In questo modo, per l'alunno disabile o con Bisogni Educativi Speciali, la normalità del relazionarsi e dell'imparare con tutti gli altri alunni, che gli dà identità, appartenenza, sicurezza, autostima, ecc. (e che è un diritto ben espresso nella nostra legislazione) riesce anche ad essere efficace a produrre apprendimenti e nell'aiuto concreto rispetto alle sue specifiche problematiche, anche complesse. L'alunno con disabilità/Bisogni Educativi Speciali ha infatti sia il diritto all'integrazione che il diritto a risposte specifiche e efficaci. Le due cose non sono affatto in contraddizione, come non lo sono la normalità e la specialità, se le combiniamo nella speciale normalità" (D. Ianes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006).

sione rispondenti alla complessità delle classi” ma che, al tempo stesso, siano “sostenibili da parte dei docenti”²⁵.

L'inclusione, secondo quanto descritto da Pier Giuseppe Rossi e Catia Giaconi, un tempo faceva rima con 'normale': si pensava che per realizzare un percorso inclusivo si dovesse strutturare un percorso di base comune alla maggioranza degli studenti prevedendo poi, al suo interno, la presenza di attività 'speciali', di dispositivi particolari, 'pensati esclusivamente per', che potessero far riferimento a progetti individualizzati; la dimensione inclusiva si sarebbe realizzata, quindi, attraverso la definizione da parte del docente di alcuni interventi, grazie alla strutturazione di alcune 'attività ad hoc' che, dialogando con il percorso 'comune', gli avrebbero permesso di assumere il carattere della 'personalizzazione' e, in questo modo, un valore aggiunto. Spettava quindi al progetto inclusivo, così definito, far dialogare il percorso individualizzato o personalizzato con il percorso curricolare.

Ma che cosa succede se poi, come spesso accade nelle nostre classi oggi, non esiste più il 'percorso normale'? Se, come si è soliti dire, la complessità della classe fa sì che gli studenti presentino ciascuno una propria specificità, a prescindere dalla presenza di difficoltà di varia natura, anche solo perché hanno diverse culture di provenienza (le nostre classi sono, ormai, multietniche), perché sono portatori di abilità e conoscenze maturate all'interno di contesti informali (ad esempio, il rapporto con gli spazi digitali dei cosiddetti *digital natives* definisce sempre nuovi profili di studenti che non vedono nella scuola lo spazio privilegiato per la costruzione della conoscenza ma che, per rispondere alle diverse domande della vita fanno riferimento alle cosiddette culture partecipative), per interessi e motivazioni peculiari (determinati dalla molteplicità di stimoli e di modelli proposti nei diversi contesti sociali), per diversità di modalità di approccio alla conoscenza?

Il problema, spiegano i maceratesi Rossi e Giaconi, si rovescia e ne sorge un nuovo. “La personalizzazione è una gran bella parola, ripetuta da tutti i teorici dell'apprendimento. Ha un solo difetto: in una classe, anche se di soli 20 studenti, pensare a 20 percorsi differenti è difficilmente sostenibile. E non solo dal punto di vista della gestione. La classe, come ci insegna Vygotskij, è un soggetto complesso e le interazioni in essa sono generative per l'apprendimento. Avere solo per-

²⁵ P.G. Rossi, C. Giaconi, *L'inclusione. Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in “Scuola Italiana Moderna”, 2 (2015), pp. 76-78.

corsi personalizzati potrebbe mettere in discussione la prospettiva sociale dell'apprendimento”²⁶.

Il dibattito e la prospettiva sull'inclusione vanno, pertanto, necessariamente anch'essi rovesciati: non più pensare a percorsi 'normali' all'interno dei quali inserire approcci 'speciali' al fine di costruire percorsi personalizzati, ma riguardare la progettazione didattica a monte: non personalizzare per includere, quindi, ma immaginare un approccio inclusivo a tutto tondo che renda possibile e, quindi, realmente sostenibile la personalizzazione. “Se inclusione fa rima con personalizzazione essa diventa il dispositivo con cui il docente rende tangenti e coattive le traiettorie personalizzate dei singoli studenti. L'inclusione è la predisposizione di dispositivi che permettono di coniugare le specifiche risorse e le specifiche traiettorie e di renderle generative in un processo interattivo”²⁷.

4. Il docente di sostegno rappresenta se stesso

Finora abbiamo discusso del concetto di inclusione e del profilo di competenze del docente di sostegno. Come descrivevamo in incipit, si tratta, però di costrutti che, talvolta, nel confronto con la pratica quotidiana in classe, ci appaiono 'fluidi', talvolta privi di concretezza.

A supporto o a confutazione di tali riflessioni iniziali (pur nella consapevolezza di voler solo effettuare solo una fotografia non esaustiva del panorama della scuola), è stata condotta una ricerca volta ad indagare la rappresentazione dei concetti di inclusione e di personalizzazione che hanno i corsisti che accedono ai corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno: l'indagine è stata condotta dal 2020 al 2022, lungo tre cicli di formazione tenutisi presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, e ha voluto far emergere se (e, eventualmente, quanto) quell'immagine stereotipata di un rapporto diadico docente/alunno fosse radicata negli stessi protagonisti. In questa sede sono stati analizzati solo i lavori dei corsisti specializzandi per la scuola secondaria di I grado per un totale di circa 300 corsisti.

Per dare concretezza a tali costrutti, l'indagine è stata strutturata chiedendo ai corsisti non di esplicitare che significato avesse, secondo loro, il concetto di inclusione, ma di 'narrare' situazioni, esperienze

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

(positive e/o negative) a loro avviso esemplificative della nozione di inclusione vissute durante il proprio tirocinio diretto o durante la propria esperienza di precariato.

In premessa va effettuato un chiarimento: la maggior parte dei corsisti, circa i $\frac{3}{4}$ del campione, ha preferito raccontare le esperienze negative piuttosto che quelle positive. In sede di restituzione della lettura degli elaborati e di discussione delle tematiche emerse, la maggioranza di loro ha affermato di aver preferito narrare le esperienze negative perché erano quelle che li avevano ‘segnati’ maggiormente, non solo e non tanto per la loro quantità e ricorsività ma, piuttosto, per la dicotomia che avevano avvertito tra quanto affrontato durante il percorso formativo e quanto sperimentato nella pratica scolastica. L’analisi dei risultati, quindi, non può essere condotta attraverso la definizione di parametri quantitativi ma nella lettura degli elementi di senso emersi dall’indagine.

Dalla lettura delle narrazioni emerge, in prima analisi, una rappresentazione di una professionalità talvolta ‘sconfitta in partenza’: una rappresentazione di una professione agita quasi sempre da soli, senza il conforto e il supporto dei colleghi, senza il confronto e la negoziazione con le famiglie, in una dimensione ‘esclusiva’ e, di conseguenza, escludente e non inclusiva.

Tale profilo, se, da un lato, è dovuto alla consapevolezza, da parte dei corsisti, che molte delle criticità sono legate all’immagine spesso delegittimata che il docente di sostegno ha acquisito all’interno del contesto scolastico, dall’altro lato, esso appare come il frutto del compromesso non esplicitato tra i docenti al fine di ‘normalizzare’ la classe, deresponsabilizzando, al tempo stesso, sia quelli curricolari che quelli di sostegno. Questo aspetto emerge con ambivalenza nella lettura delle narrazioni: se da un lato i corsisti vorrebbero farsi promotori del “cambiamento” nella direzione di una scuola inclusiva, dall’altro si sentono garantiti dalla ripetizione delle pratiche consolidate in atto nella scuola.

“Durante l’ora di ... il mio alunno era in classe ignorato dalla sua professoressa; quando lei lo ha interrogato, lui si rivolgeva a me chiedendomi di aiutarlo”. “Il lavoro di gruppo era stato assegnato come compito a casa: M. è riuscito a portarlo a termine solo grazie all’aiuto della compagna di classe che ha contattato in privato il docente di sostegno per sapere come ‘integrare’ il lavoro del compagno nel proprio power point”.

Dalle narrazioni non emerge la pratica della co-progettazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno: la dimensione cooperativa che, come abbiamo visto, dovrebbe essere elemento caratterizzante il profilo del docente di sostegno appare completamente assente nella pratica scolastica quotidiana.

Al contrario, in molte narrazioni si tende a ‘confondere’ la dimensione inclusiva con la realizzazione di materiali e/o di percorsi ‘ad hoc’ finalizzati ad ottenere il miglior risultato possibile per la prestazione nelle discipline. “Le mappe che ho realizzato per P. gli hanno permesso una performance, un successo che gli è stato ‘riconosciuto’ dai compagni di classe”.

In quasi la totalità dei racconti, inoltre, i docenti in formazione utilizzano il pronome “mio” per riferirsi al ragazzino disabile presente in classe, sottolineando la natura diadica del rapporto docente di sostegno/alunno disabile.

Se, da un lato, dalla lettura di questi contributi, l’inclusione appare qualcosa di ancora molto lontano dall’essere raggiunta e il profilo del docente di sostegno sembra diviso a metà, tra quanto ‘teoricamente’ incontrato nei percorsi di formazione e quanto sperimentato nella pratica quotidiana a scuola, dall’altro lato, però, nelle narrazioni c’è anche una rappresentazione di processi inclusivi agiti: si tratta, tuttavia, quasi sempre di interventi episodici (non per questo meno importanti, ma che sono carenti di un quadro d’insieme, di una dimensione progettuale che possa collocarli in un percorso coerente) che nella maggior parte dei casi partono dai ragazzi, dai compagni di classe, dalla ‘naturale’ ricerca dei coetanei di indagare il miglior canale comunicativo possibile per entrare in relazione con tutti i membri della classe. “M. è consapevole delle sue difficoltà che vive serenamente grazie all’aiuto dei compagni”. “C. si esprime solo attraverso dei bigliettini: i compagni hanno incominciato a inviarle dei bigliettini per rispettare le sue modalità di comunicazione”. Poche narrazioni, infine, descrivono esperienze di microprogettazione inclusiva finalizzata al lavoro cooperativo in classe, laddove, ad esempio, l’esclusione era avvenuta proprio ad opera dei ragazzi. Non sempre, infatti, ci si confronta con approcci relazionali naturali, ma talvolta è possibile osservare processi che hanno luogo a seguito della progettazione, da parte dei docenti, di ambienti di negoziazione e confronto che sappiano far emergere le potenzialità di ciascuno: “Quando il docente ha proposto una verifica a squadre sul modello del gioco Taboo, A. è stato dapprima escluso dai

compagni: quando si sono resi conto del contributo che poteva dare alla vittoria della squadra, lo hanno progressivamente coinvolto sempre più”.

In conclusione, la scuola che emerge dalle narrazioni raccolte è una scuola a due vie: da un lato, quella caratterizzata da una classe docente completamente curva su se stessa, poco interessata al proprio ruolo e che identifica nel collega di sostegno colui che deve farsi carico delle criticità presenti in classe; una scuola che progetta molto spesso ancora per la ‘moda’ della classe e che affida a percorsi ‘ad hoc’ il tentativo di ricondurre il tutto in un unico alveo; una scuola, per dirla con Domenico Starnone “che serve a chi non ne ha bisogno”. Dall’altro lato, però, dalle narrazioni emerge anche una classe docente ormai consapevole della propria professionalità e alla continua ricerca del dialogo e del confronto, che sperimenta molteplici canali comunicativi e differenti approcci didattici per coinvolgere tutti e ‘fare scuola’ con tutti.

Una scuola che, non dimentichiamolo, spesso e volentieri, riesce ad essere inclusiva grazie al lungo percorso che ha portato la disabilità in classe a partire dalla fine degli anni Settanta e che ha permesso agli alunni di oggi di confrontarsi con essa molto spesso in maniera naturale (ovviamente anche grazie alla mediazione dei docenti): una scuola che vive della risorsa alunni e che grazie ad essa riesce talvolta a sopperire alla mancanza di una progettazione di rete.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, *La formazione docente per l’inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. On-line (10/2022): https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_it.pdf

Altet M., *L’apporto dell’analisi plurale delle pratiche didattiche alla formazione degli insegnanti*, in Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp.291-310.

Canevaro A., *Insegnanti specializzati per il sostegno*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, 1 (2), 2002, pp. 121-126

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

Canevaro A., Ianes D., *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile e efficace*, Trento, Erickson, 2019

Cottini L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma Carocci, 2004

Ferrara G., *La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2 (2020), pp. 259-277

Gaspari P., *Individualizzare e personalizzare la didattica in prospettiva inclusiva*, in Gaspari P., Sandri P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Milano, Franco Angeli, 2010

Ghedini E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli 2009

D. Innes, *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006

Innes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2013

Magnoler P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012

Mandolesi M.L., *Il profilo dei docenti inclusivi*, in "Scuola Italiana Moderna", 2 (2015), pp. 84-86

Manno D., *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Barletta, Cafagna Editore, 2021

Milani M.A., *Sport e inclusione. La disabilità nel contesto scolastico e sociale*, Bologna, Bononia University Press, 2020

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*

Musello M., Sarracino V. (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022

Palmieri C., *Dal P.E.I. al Progetto di vita. La prospettiva della cura educativa*, in "Handicap & Scuola", 126 (2006), pp. 9-12

Perla L., *L'incidenza dei saperi pre-riflessivi nella pratica didattica degli insegnanti novizi: prime risultanze di un'indagine sulle credenze attraverso l'uso delle metafore*, in «Quaderni del Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche», X, 7 (2008), pp. 249-267

Rossi P.G., Giaconi C., *L'inclusione, Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, in "Scuola Italiana Moderna", 2 (2015), pp. 76-78

Tessaro F. (a cura di), *Ricerca didattica e counseling formativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011