

Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione	121-123	Viene istituita una carta elettronica per sostenere la formazione continua dei docenti ed i loro consumi culturali, del valore annuo di 500 euro.
Formazione obbligatoria dei docenti	124-125	La formazione dei docenti è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività sono definite a livello di scuola (in relazione ai piani triennali e di miglioramento) e sulla base delle priorità del Piano Nazionale.
Riconoscimento del merito	126-130	Viene istituito un fondo per il merito, da erogare a livello di istituto, sulla base di criteri che comprendono la qualità dell'insegnamento, la partecipazione ad attività di ricerca didattica, documentazione e diffusione di buone pratiche, nonché alle responsabilità assunte nel coordinamento e nella formazione del personale.
Formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria (delega)	181	I nuovi modelli di formazione iniziale introducono un periodo di tirocinio prolungato e retribuito, che prefigura anche percorsi di formazione in servizio, utili a integrare le competenze disciplinari e pedagogiche, ai fini della mobilità.
Integrazione allievi disabili (delega)	181	Nei nuovi assetti sarà prevista una formazione specifica obbligatoria sui temi dell'integrazione scolastica (aspetti pedagogico-didattici ed organizzativi), per tutti i docenti e i dirigenti, nonché per il personale ATA (competenze, assistenza di base, aspetti organizzativi e relazionali).
Sistema integrato 0-6 (delega)	181	Il riordino dei servizi educativi 0-6 anni prevede anche la formazione continua del personale e l'introduzione di forme di coordinamento pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- A. CAVALLI, G. ARGENTIN (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- L. DORDIT, *Ruoli e funzioni professionali differenziate collegati allo sviluppo di carriera degli insegnanti. Analisi comparata in campo europeo*, IPRASE, Trento, 2013.
- M.G. DUTTO, *Capitale professionale*, in "La Buona Scuola 1", Voci della Scuola 5, Tecnodid, Napoli, 2014.
- MPI-SISTEMA IRRE, *Moniform. Dall'aggiornamento allo sviluppo professionale*, Le Monnier, Firenze, 2001.
- P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- D. PREVITALI, *Come valutare i docenti?*, La Scuola, Brescia, 2012.
- USR EMILIA-ROMAGNA (a cura di G.Cerini), *La strategia del portfolio docente*, Tecnodid, Napoli, 2011.
- A. VALENTINO, *Gli insegnanti nell'organizzazione scolastica*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2013.

INCLUSIONE

Antonia Carlini

L'intervento riformatore nella Legge 13 luglio 2015, n. 107

Tra le deleghe aperte al Governo, la Legge n. 107 prevede la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e definisce nove ambiti di esercizio della delega riguardanti, secondo l'ordine indicato dalla norma:

- il ruolo dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno (n. 1 e n. 2);
- i livelli essenziali delle prestazioni e indicatori per la valutazione (n. 3 e n. 4);
- la procedura di certificazione (n. 5);
- gli organismi territoriali per il supporto all'inclusione (n. 6);
- la formazione di tutto il personale della scuola (n. 7 e n. 8);
- l'istruzione domiciliare (n. 9).

La legge si colloca nello stesso solco ideale della proposta di legge promossa dalle Federazioni delle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari (FISH e FAND), di cui ci occupiamo più avanti, riprendendone alcuni costrutti fondamentali, in particolare rispetto alla revisione del profilo dell'insegnante di sostegno verso la direzione di iperspecializzazione all'interno di un ruolo ad hoc.

Gli ambiti della delega costituiscono i tasselli del progetto di riforma complessivo e rendono chiara anche la visione che lo sostiene.

Si percepisce immediatamente, infatti, una centratura sulla disabilità e sulle garanzie tradizionali (insegnamento di sostegno, certificazione funzionale, formazione del personale diversamente coinvolto).

Appare più sfumata, invece, l'ampliamento della prospettiva inclusiva verso cui è evoluto il dibattito culturale e pedagogico attuale; quella, cioè, di una buona scuola che, per migliorare la sua capacità di includere tutti coloro che presentano difficoltà e sono a rischio di esclusione dal sistema, punti decisamente al miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e investa significativamente nella formazione di un "profilo docente inclusivo", come auspicato anche dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). Un "profilo docente inclusivo" che si caratterizzi per le robuste competenze metodologico-didattiche e organizzativo-relazionali, oramai indispensabili per garantire il successo formativo in classi molto eterogenee per provenienze sociali e culturali, per caratteristiche psicologiche individuali e bisogni educativi speciali.

È pur vero che la decretazione attuativa potrà recuperare molto in tal senso e rimettere al centro del progetto di inclusione un'idea di specialità più ampia e inclusiva di tutte le differenze che popolano le nostre classi e che esigono approcci didattici speciali diffusi, con un forte investimento per la costruzione di un profilo docente inclusivo, ossia capace di mobilitare risorse metodologiche efficaci per sostenere negli apprendimenti e nella partecipazione tutti coloro che richiedono un'attenzione speciale, indipendentemente dall'esistenza di una certificazione o di una diagnosi clinica.

L'integrazione scolastica: punto di forza del nostro sistema educativo

L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia ha seguito un coraggioso percorso di affrancamento dalla visione segregante iniziale – all'origine dell'esclusione dei bambini e dei ragazzi con disabilità da ogni intervento educativo e della separazione in scuole speciali – fino alla tappa fondamentale dell'integrazione realizzata con la Legge n. 517 del 1977 che ha posto le condizioni organizzative per la sua attuazione con alcune previsioni basilari, tra le quali insegnante specializzato per le attività di sostegno, riprese e messe a sistema in seguito dalla Legge quadro n. 104 del 1992.

Come sottolineato anche nella recente Direttiva sugli strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali (2012), i presupposti valoriali, pedagogici e normativi, diventati parametro di riferimento delle politiche per l'inclusione a livello internazionale, hanno reso il nostro sistema di istruzione “un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi”.

La legge quadro n. 104/1992, per la prima volta nella storia dell'integrazione scolastica, si è occupata del processo di integrazione in prospettiva sistemica, curandone tutte le dimensioni nella prospettiva lunga del progetto di vita. Tuttora costituisce un riferimento fondamentale per la sperimentazione di buone prassi di integrazione, ciò nonostante i limiti culturali (rilevati da alcuni commentatori fin dalla sua emanazione) che richiedono un'attenta considerazione, anche alla luce dei cambiamenti sociali avvenuti negli ultimi decenni e dei bilanci della sperimentazione del modello nella scuola reale.

Un primo limite, per esempio, è insito nella definizione stessa di “persona handicappata” (art. 3), continuando, questo termine, ad esprimere un'idea di disabilità vicina al modello medico tradizionale che lega “l'handicap” al deficit, allo stato di malattia e alle limitazioni proprie del soggetto, e lo circoscrive ad un gruppo ristretto di soggetti “speciali”, titolati a ricevere interventi individualizzati, di compensazione e di adeguamento. Sicché “colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa, e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”, è titolare di un diritto speciale, a cui la scuola deve dare risposte altrettanto speciali (in quanto a metodologie didattiche, risorse professionali, progetti educativi, risorse finanziarie).

Paradossalmente, quest'idea di specialità, che in positivo avrebbe dovuto riguardare le attenzioni e le cure particolari per bisogni educativi particolari, ha purtroppo conservato un certo alone semantico negativo legato all'uso originario (“le scuole speciali per ...”) e, nella pratiche di scuola, ha continuato ad evocare contesti, appunto, “speciali” per l'alunno con disabilità e a determinare fenomeni degenerativi di separazione e di isolamento. Pensiamo, a questo proposito, all'esistenza di “aule speciali” per il sostegno; alla percezione diffusa dell'insegnante di sostegno come insegnante dell'alunno con disabilità; alla progressiva trasformazione dell'intervento individualizzato collegiale e corresponsabile nell'intervento individuale di cui si fa carico il solo insegnante specializzato in una relazione diadica con l'alunno.

L'insegnante specializzato per le attività di sostegno

La legge n. 517 del 4 agosto 1977 e le disposizioni connesse degli anni Settanta (DPR n. 970 del 31 ottobre 1975 e la CM n. 199 del 28 luglio 1979), fin dalla previsione iniziale, definiscono chiaramente sia il contesto di relazioni entro cui si inserisce l'intervento specializzato per le attività di sostegno – pianificazione collegiale delle azioni, dei percorsi, delle attività e organizzazione flessibile degli ambienti di apprendimento – sia l'ambito di azione, vale a dire le attività individualizzate mirate in relazione alle esigenze dei singoli alunni con disabilità.

Si chiarisce da subito, infatti, che l'insegnante specializzato per l'attività di sostegno è “assegnato a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento” e che “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”.

Più recentemente, anche le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009) rilanciano sulla “vera” natura del ruolo svolto dall'insegnante specializzato per il sostegno, la cui azione, si legge nel documento, va necessariamente ricondotta all'interno di un approccio plurale di tipo sistemico per cui egli “è assegnato alla classe per le attività di sostegno”, “nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe, collabora con l'insegnante curricolare e con il consiglio di classe affinché l'iter formativo possa continuare anche in sua assenza”.

I profili descritti dai documenti, prodotti a distanza di decenni, continuano a fornire le seguenti coordinate fondamentali dell'intervento di sostegno:

- *la corresponsabilità e la collegialità delle scelte educative, didattiche e organizzative* operate a livello di collegio dei docenti nel progetto di inclusione di scuola, contestualizzate dai consigli nel piano educativo individualizzato e realizzate dai docenti curricolari e specializzati nella classe, comunità di cura e di apprendimento direttamente coinvolta nei processi di integrazione dell'alunno con disabilità.

- *il valore aggiunto della professionalità dell'insegnante specializzato* che mette a disposizione della collegialità professionale le sue competenze specifiche per la promozione e per la realizzazione di un intervento didattico calibrato sui bisogni educativi speciali presenti, assumendo altresì compiti di coordinamento e di orientamento dei colleghi nell'adozione di misure, facilitazioni, adattamenti e strategie didattiche adeguate alle difficoltà rilevate.

La prospettiva inclusiva per l'equità

Il modello di integrazione scolastica definito dalla legge n. 104/1992 è evoluto, anche nel dibattito culturale e pedagogico nazionale, verso una prospettiva più ampia, coerente il nuovo modello bio-psico-sociale di classificazione della disabilità secondo ICF (*International Classification of Functioning* OMS, 2001), secondo il quale la disabilità è “la conseguenza o il 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”.

In altri termini, essa origina quando la “condizione di salute” – debole per la presenza di un deficit – non si relaziona con fattori personali “forti” (le aree sane, le potenzialità, gli

stili cognitivi ed le intelligenze personali ...) da sviluppare attraverso un efficace intervento educativo e in presenza di condizioni ambientali “facilitanti” per l’assenza di barriere fisiche, psicologiche, sociali e culturali.

Ne consegue che non sempre il deficit è causa di difficoltà nella partecipazione e negli apprendimenti se l’ambiente esterno offre condizioni e adattamenti facilitanti.

Alunni a rischio di esclusione: la platea si amplia

L’introduzione di fattori di natura socio-ambientale e culturale, fra quelli che determinano differenze e generano esclusioni, ha aperto e ampliato la platea dei soggetti con bisogni educativi particolari che necessitano di risposte formative coerenti e mirate. Vi rientrano, infatti, anche tutti quei bambini e ragazzi per i quali la situazione di partenza personale, la provenienza sociale, l’appartenenza culturale e la condizione economica – variabili assegnate in ingresso – continuano a pesare e a condizionare negativamente i risultati del percorso educativo e formativo, fino al fallimento, alla dispersione, all’esclusione.

“Gli alunni che vanno male a scuola”, come sono altrimenti definiti dall’OMS, quelli che rischiano il fallimento, sono gli stessi che alimentano quel 17,6% di abbandoni in Italia, che fa collocare il nostro Paese al quart’ultimo posto nella graduatoria dei ventisette Paesi dell’Unione Europea secondo quanto riportato dal Servizio statistico del MIUR (rif. “*Focus: la dispersione scolastica*”, giugno 2013).

Una platea così eterogenea rende sempre più urgente e forte l’esigenza di un rinnovato modello pedagogico capace di riconoscere le difficoltà che ogni alunno incontra nel suo percorso di crescita e sviluppo, di prendersi cura dei bisogni educativi di ognuno e di “fare differenze in positivo”, garantendo a tutti quell’“accomodamento ragionevole”, secondo i bisogni di ciascuno, così previsto nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità ratificata in Italia con legge 3 marzo 2009, n.18.

Questa stessa esigenza ha orientato le più recenti iniziative ministeriali (rif. *Direttiva BES 2012, CM 8/2013 e note attuative*) che, dopo una presa d’atto del mutato contesto-classe (“sempre più variegato per la presenza di bisogni educativi particolari e speciali che richiedono risposte adeguate e personalizzate, pena l’esclusione”) sollecitano una trasformazione del modello dell’integrazione verso una prospettiva inclusiva più ampia. Ci riferiamo all’evoluzione dell’approccio dall’intervento speciale, per gli alunni tutelati da una norma e in possesso di una certificazione (modello medico/certificazione-sostegno), alla cura educativa speciale a beneficio di tutti quegli alunni che per cause diverse rischiano il fallimento, l’abbandono, l’esclusione (modello pedagogico/bisogno educativo speciale-didattica inclusiva).

Una didattica speciale per fare differenze “in positivo”

L’idea, dunque, è quella di puntare sulla didattica ordinaria, piuttosto che sulla specializzazione dell’intervento, per renderla sempre più speciale e irrobustirla di tecniche e metodologie inclusive, di cui possano beneficiare tutti gli alunni in difficoltà, in un contesto di relazioni e di interventi plurali.

Per realizzarla, è indispensabile rafforzare la competenza professionale di tutti gli insegnanti con una formazione solida sulle metodologie didattiche inclusive.

Solo un investimento importante sulla formazione degli insegnanti sulle didattiche inclusive, infatti, consentirebbe di evitare non solo il rischio della separazione degli interventi (quello comune dell’insegnante curricolare per la classe e quello “speciale” dell’insegnante specializzato per l’alunno con disabilità), ma anche il rischio dell’improvvisazione e della discontinuità (l’intervento individuale mirato solo nei tempi di presenza dell’insegnante specializzato).

La legge n. 107/2015, nel sistema delle deleghe al Governo, prevedendo l’adozione di uno o più Decreti legislativi per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, potrebbe costituire l’occasione per rivedere l’idea stessa di integrazione scolastica rispetto agli assunti originari, orientandola verso una visione inclusiva più ampia e liberandola da certi limiti che troppo ne hanno condizionato la realizzazione.

L’esigenza di un sostegno diffuso

La costruzione di un sistema inclusivo a beneficio di tutti richiede cambiamenti importanti nelle culture e nelle pratiche di scuola – a partire dall’idea di specialità, che deve poter riguardare ogni alunno in un dato momento o per sempre e in determinate condizioni – e impone la mobilitazione di risorse professionali, metodologiche, organizzative, materiali.

Occorre recuperare e rilanciare in una prospettiva inclusiva di “sostegni al plurale”, il progetto originario di una scuola organizzata “in forme operative più ricche e più varie di quelle offerte dall’insegnamento tradizionale”, capace di offrire agli alunni una possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze”, in cui “è difficile ed artificioso distinguere tra attività didattiche, da intendersi come insegnamento delle materie principali, ed attività integrative, tra insegnamento normale ed attività di recupero e di sostegno speciali” (Relazione Falcucci, 1975).

A questo proposito troviamo interessante la proposta di un “sostegno diffuso”, sostenuta già da qualche anno da Canevaro (2011), che implica la modificazione dell’idea di integrazione: da quella a carico di una sola persona (l’insegnante di sostegno) che deve mediare con altri, a quella invece da concretizzare in un contesto di relazioni educative plurali, in cui tutti gli insegnanti (curricolari e specializzati) operano sia con il gruppo classe sia con gli alunni disabili, e in cui la stessa classe si trasforma in una comunità di cura, di scoperte, di attenzioni, attraverso forme diffuse di apprendimento cooperativo, tutoring e sostegno reciproco.

L’idea di sostegno diffuso, inteso come “sostegno alla diversità” in generale e condizione per l’inclusività, si ritrova anche nell’Index per l’inclusione (T. Booth e M. Ainscow, 2002). Qui i docenti curricolari sono titolari dell’intervento didattico a beneficio di tutti, si enfatizzano pratiche flessibili e multidimensionali, e il sostegno è considerato parte di ogni insegnamento di tutto il gruppo docente.

In una scuola attenta alla cura educativa degli alunni – che per condizioni personali diversificate (deficit, disturbi, svantaggi) richiedono un adeguamento ragionevole – gli approcci e le pratiche personalizzate debbono necessariamente caratterizzare l’attività didattica curricolare quotidiana e non possano essere delegati all’insegnante di sostegno, che è invece da considerarsi una risorsa metodologica per la classe e per il team docenti, oltretutto una professionalità specializzata nell’intervento di sostegno agli alunni con disabilità.

A distanza di quasi 40 anni... quale bilancio?

Già negli anni immediatamente successivi all'emanazione della legge n. 517/1977, come si legge nei documenti di allora (rif. CM n.199/1979), si sono evidenziate alcune criticità, nella definizione dei compiti degli insegnanti specializzati per il sostegno e nelle procedure di assegnazione alle scuole, rilevate anche negli anni successivi, come risulta dai rapporti annuali sullo stato di attuazione delle politiche per l'handicap in Italia, presentati dal Ministro per gli affari sociali, ai sensi dell'art.41 comma 8 della stessa Legge n.104/1992 (rif. *Relazione al Parlamento del 2001*).

Rispetto all'intervento di sostegno esse riguardavano, in particolare: il numero elevato di alunni nelle classi che accoglievano gli alunni con disabilità; il frequente ricorso a insegnanti privi del titolo di specializzazione; lo scarso coinvolgimento dell'insegnante di sostegno nelle attività collegiali di programmazione e verifica; la gestione delle relazioni con le famiglie degli alunni disabili, talvolta controparte della scuola; la difficoltà nell'integrazione dell'intervento curricolare e specializzato.

Le criticità delle pratiche di integrazione nella scuola reale

Un quadro più recente sullo stato di salute dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità è offerto dal Rapporto di ricerca "Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte" presentato nel 2011 da Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Giovanni Agnelli ed edito da Erickson.

I risultati della ricerca fotografano una scuola reale che ha continuato con difficoltà (e non sempre vi è riuscita) a realizzare l'ambizioso progetto di integrazione originario e restituiscono le evidenze emerse dall'indagine in termini di nodi critici, punti di debolezza e carenze dell'esperienza di integrazione scolastica in questi decenni, formulando alcune proposte di miglioramento che meritano una attenta riflessione.

Relativamente ai nodi critici, il Rapporto evidenzia i seguenti fenomeni degenerativi del progetto di integrazione originario:

- "allargamento strisciante" della certificazione anche di alunni che a rigore non sono disabili e presentano piuttosto difficoltà e svantaggio di altro tipo, rispetto a quanto previsto dalla legge 104 (*aumento alunni con disabilità*);
- ricorso a procedure di certificazione formale con un approccio ancora prevalentemente medico (*manca di standard; eccessiva discrezionalità; rigidità e automatismi nelle soluzioni*);
- eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno e scelta dell'insegnamento di sostegno come corsia preferenziale per l'immissione in ruolo (*discontinuità dell'intervento didattico di sostegno*);
- inadeguata formazione degli insegnanti curricolari, sempre meno coinvolti nel processo d'integrazione e privi di una formazione di base nella didattica speciale (*delega diffusa dell'intervento didattico all'insegnante specializzato*);
- ricorso a docenti curricolari per l'insegnamento di sostegno nelle scuole che hanno esaurito le graduatorie (*discrasia tra organico di diritto e organico di fatto*).

Tra le criticità più importanti riguardanti l'intervento di sostegno, il Rapporto ha evidenziato l'automatismo che nel tempo ha caratterizzato il modello di integrazione scolastica nella scuola, essenzialmente centrato sulla combinazione alunno con disabilità/certificazione-insegnante specializzato/ore di sostegno, e la connessa strisciante deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari che delegano all'insegnante di sostegno la gestione dell'intervento didattico e l'organizzazione dei percorsi individualizzati e personalizzati, nella convinzione, ancora radicata, che solo un insegnante "speciale" possa intervenire efficacemente in presenza di alunni con disabilità e che la quantità di ore di "insegnamento speciale" assegnate determini di per sé la qualità dell'intervento di integrazione.

Le proposte per un rilancio del progetto di inclusione

Gli estensori del documento formulano alcune proposte interessanti per rilanciare la sfida dell'inclusione scolastica all'interno di un progetto più ampio, aperto alle differenti tipologie di bisogni educativi speciali e funzionale al "superamento delle rigide procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno".

Le proposte puntano decisamente sullo sviluppo delle risorse professionali per l'innovazione delle pratiche organizzative e didattiche a beneficio di tutti gli alunni in difficoltà, prevedendo una forte investimento nella formazione iniziale e in itinere in pedagogia e didattica speciale per tutti gli insegnanti curricolari, e ipotizzando una trasformazione del profilo dell'insegnante di sostegno sia verso dimensioni professionali curricolari – per funzioni di supporto alla didattica inclusiva ordinaria – sia verso ambiti di specializzazione a sostegno della progettualità delle scuole, per attività di consulenza e formazione e senza impegni di lavoro didattico diretto.

La ricerca ha avuto certamente il merito di aver riaperto il dibattito fra gli addetti ai lavori (non certo unanimi nelle posizioni espresse) intorno alla questione dell'inclusione scolastica e di aver richiamato l'attenzione sulle criticità del modello di integrazione attuale.

Verso un'evoluzione dell'insegnante di sostegno: le posizioni in campo

Sull'ipotesi di revisione del modello di inclusione scolastica e, nello specifico del tema affrontato in questo saggio, del profilo dell'insegnante di sostegno, si sono formati due orientamenti che, pur muovendo dall'intento comune di arginare i fenomeni degenerativi descritti in precedenza, sono distanti rispetto alle soluzioni proposte.

Da una parte, vi sono i principali rappresentanti della comunità scientifica e pedagogica, i quali sostengono l'idea di un sostegno diffuso, in una prospettiva inclusiva più ampia che responsabilizzi tutti i docenti curricolari.

Dall'altra, sul fronte opposto, abbiamo i rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari che spingono, invece, verso una maggiore qualificazione dell'insegnante di sostegno ed un livello di specializzazione più approfondito sulle diverse tipologie di deficit.

Le posizioni della comunità scientifica

La comunità scientifica e il mondo della pedagogia vede nei percorsi di formazione separata il rischio concreto che essi, anziché risolvere il problema dell'isolamento

dell'“insegnante di sostegno” possano, invece, accrescerlo minando le fondamenta della prospettiva inclusiva e il valore didattico della compresenza e della corresponsabilità nella classe.

Nell'ambito di questa linea di pensiero si pone anche Dario Ianes (2014) che pensa ad una metamorfosi dell'insegnante di sostegno verso due principali direzioni di cambiamento.

La prima, definita dallo stesso esperto “di sviluppo normalizzante”, prevede il passaggio di una grossa parte degli insegnanti di sostegno (circa l'80%) all'insegnamento curricolare: da insegnanti specializzati a insegnanti curricolari, con valore tecnico-professionale aggiunto, contitolari e corresponsabili degli interventi didattici e organizzativi inclusivi a beneficio di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali.

La seconda, di “specializzazione tecnica di alto profilo”, punta sulla parte restante (circa il 20%), costituita da professionalità consolidate, che negli anni hanno sviluppato robuste conoscenze e competenze tecniche, per sviluppare profili professionali iperspecializzati da utilizzare come risorse “itineranti” a supporto scuole, anche in rete, per la diffusione di buone pratiche e per la consulenza ai colleghi nella gestione di situazioni particolari, spesso più complesse, che necessitano del coordinamento di interventi a più mani, in un contesto di alleanza educativa indispensabile (insegnanti, specialista, assistente, esperto esterno, psicologo, genitori ...).

La posizione associazioni delle persone con disabili e dei loro familiari

Le Federazioni delle associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali dei Disabili) hanno partecipato al dibattito aperto sulla revisione del modello di integrazione presentando la Proposta di Legge n. 2444 “Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali”, che si muove su un terreno alternativo ed estremo rispetto al precedente e sta suscitando polemiche, anche all'interno della comunità scientifica.

La Proposta delle associazioni, infatti, rafforza il modello di integrazione tradizionale e aleggia nel testo quell'idea di specialità che lega l'intervento di sostegno all'insegnante specializzato per il sostegno alla classe, sempre più insegnante di sostegno dell'alunno, iperspecializzato sulle diverse tipologie di deficit, blindato in un ruolo ad hoc e vincolato alla continuità del servizio.

Riprendiamo un breve passaggio del documento in cui riaffiora chiaramente la diade insegnante di sostegno-alunno con disabilità: “I docenti specializzati per il sostegno con contratto a tempo indeterminato seguono gli alunni loro affidati per l'intero ciclo scolastico dai medesimi frequentato” (art.6, comma 2 PdL).

Le previsioni presenti nel documento, infatti, pur muovendo dall'intento condivisibile di arginare i diffusi fenomeni di degenerazione evidenziati (discontinuità didattica, delega all'insegnante di sostegno, impreparazione e deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari), rischiano di riproporre il modello passato ancorato all'idea di intervento speciale sul singolo e di rafforzare, rendendola strutturale, la separazione tra insegnanti curricolari e in-

segnanti di sostegno con i conseguenti noti meccanismi di delega e deresponsabilizzazione all'origine di microesclusioni dentro e fuori la classe.

La Proposta di Legge individua quattro aree sulle quali concentrare l'intervento riformatore:

- la previsione di una laurea speciale per gli insegnanti di sostegno;
- l'istituzione ruoli distinti *ad hoc* con carriere separate tra docenti curricolari e docenti specializzati;
- l'introduzione del vincolo della continuità didattica per gli insegnanti di sostegno a garanzia del diritto allo studio degli studenti con disabilità;
- la iperspecializzazione settoriale per le diverse forme di disabilità.

Gli ambiti della delega per il sostegno nella L.107/2015: rischi e opportunità

Come abbiamo osservato in apertura, gli ambiti di esercizio della delega per la revisione della normativa del sostegno, definiti dalla L.107/2015, riprendono alcuni punti fondamentali della PDL presentata dalle associazioni, in particolare la formazione iniziale nell'ambito di appositi percorsi universitari e il sistema di reclutamento nell'ambito di ruoli per il sostegno didattico.

La prospettiva di carriere universitarie separate e di ruoli per il sostegno blindati, assunta dalla Legge delega – rispettivamente, “al fine di favorire l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità” e “al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno” – presenta il rischio concreto di rafforzare quell'idea di “specialità” a cui abbiamo accennato in precedenza.

Un'idea dalla quale, abbiamo visto, sono originati i fenomeni degenerativi della *deresponsabilizzazione* degli insegnanti curricolari e della *delega diffusa* all'insegnante super specializzato per il sostegno, identificato sempre più come l'insegnante dell'alunno con disabilità e ritenuto di fatto responsabile unico della qualità del progetto di integrazione e dei suoi esiti formativi.

Le disposizioni attuative potranno opportunamente arginare questo rischio nel bilanciamento tra gli ambiti della delega definiti dalla norma e, in modo specifico, nel peso che avrà – anche in termini di investimento di risorse – la “previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica”.

Previsione, quest'ultima, che dovrà necessariamente collocarsi all'interno dell'intervento di sistema più ampio operato dalla Legge n.107/2015, che punta al rilancio della ricerca, della sperimentazione e della progettualità delle scuole autonome, chiamate a innovare le pratiche didattiche e a migliorare la qualità dell'inclusione, anche sulla base degli esiti dei processi di autovalutazione e di valutazione in corso che, per altro, già contemplan, tra gli indicatori di qualità, quello relativo all'inclusione e alla differenziazione.

TAVOLA SINOTTICA – “INCLUSIONE”

ARGOMENTO	COMMA	CONTENUTO
Materie delle deleghe	181	I decreti legislativi di cui al comma 180 sono adottati nel rispetto dei principi e criteri direttivi di cui all'articolo 20 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, nonché dei seguenti:
	181/c	Promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione attraverso:
	181/c1)	la ridefinizione del ruolo del personale docente di sostegno... anche attraverso l'istituzione di appositi percorsi di formazione universitaria;
	181/c2)	la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico...;
	181/c3)	l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche...;
	181/c4)	la previsione di indicatori per l'autovalutazione e la valutazione dell'inclusione scolastica;
	181/c5)	la revisione delle modalità e dei criteri relativi alla certificazione...;
	181/c6)	la revisione e la razionalizzazione degli organismi operanti a livello territoriale per il supporto all'inclusione;
	181/c7)	la previsione dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica;
Inclusione e disabilità	181/c8)	la previsione dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica
	181/c9)	la previsione della garanzia dell'istruzione domiciliare...;

Riferimenti bibliografici

- T. BOOTH, M. AINSCOW, *L'Index per l'inclusione Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, (Edizione italiana a cura di F. Dovigo e D. Ianes), Erickson, Trento, 2002.
- D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2015
- TREELLE, CARITAS ITALIANA E FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

PIANO TRIENNALE E ORGANICO FUNZIONALE

Maria Teresa Stancarone

Dal POF al Piano triennale dell'offerta formativa

L'autonomia scolastica ha da sempre avuto come principale e distintivo strumento di attuazione pratico il Piano dell'Offerta Formativa (o POF che dir si voglia, tanto per restare nella stagione degli acronimi scolastici, croce e/o delizia di detrattori e sostenitori). Nel POF ogni comunità professionale ha finora espresso la propria idea di scuola traducendola in piano programmatico, in capacità di contestualizzazione rispetto alle esigenze formative ed alle attese dei diversi territori. Risulta, perciò, fondamentale comprendere come la riscrittura dell'art. 3 del D.P.R. n. 275/1999 ad opera dell'art. 1, comma 14 della Legge 13 luglio 2015, n. 107 lo abbia modificato e come le novità introdotte debbano essere affrontate dalle singole scuole.

Innanzitutto si parla di una programmazione *triennale rivedibile annualmente*, che per quest'anno dovrà essere predisposta entro il 31 ottobre 2015, ma che sarà realizzata a partire dal triennio scolastico successivo, cioè da settembre 2016. Il Piano triennale porta in sé una visione a lungo termine, strategica in termini di politica scolastica e di scelte delle singole istituzioni, in grado di legare coerentemente la *mission* alle azioni programmate, definendo con maggiore chiarezza, proprio perché si ha più tempo per realizzarne le attese, l'identità strategica della scuola.

Le scuole proiettano, dunque, le proprie scelte in un orizzonte di tempo più disteso, un *ciclo triennale* che sembra ormai tipico della scuola italiana: durano tre anni anche i piani di miglioramento del SNV e gli incarichi dei dirigenti scolastici (ma anche degli insegnanti). Resta inteso che occorreranno misure per armonizzare i trienni che partono disallineati, ma questa sarà solo una delle molteplici sfide della fase attuativa.

È indubbio che un arco temporale più ampio per realizzare gli obiettivi prefissati va inteso come un'opportunità entro cui operare, concretamente e fattivamente, le scelte autonome in termini di organizzazione, metodologia, ricerca e sviluppo soprattutto didattico dei percorsi proposti. Il piano triennale non dismette, ovviamente, la sua funzione di collante (contenitore?) dei diversi aspetti della vita scolastica, ma si arricchisce di nuovi contenuti. Oltre a tutte le proposte di potenziamento e ampliamento curricolare, infatti, nel piano triennale ora sono inseriti:

- i piani di miglioramento previsti dal D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80;
- il fabbisogno dei posti del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario;
- il fabbisogno di infrastrutture e di attrezzature materiali necessarie alla realizzazione di quanto programmato;
- il piano formativo per il personale docente e ATA.

Il rischio è (ma il POF non ne era esente) che diventi la somma di elementi non integrati, privi di una coerenza progettuale e di una visione comune, ma su questo potranno fare la differenza la responsabilità e la professionalità delle diverse figure scolastiche e le misure