

## **La formazione dei docenti di sostegno. Profili normativi e una discussione**

**Alessandro Turano**

**Abstract** – *Ensuring inclusive learning contexts and thus improving the quality and equity of the Italian school system is one the urgent objectives of the national policy agenda. In order for this to be fully achieved, it is necessary to invest in the training and professional baggage and skills of school operators. This work intends to illustrate and discuss the main regulatory interventions on the subject, and to start a discussion on the reflective exercise of training as a search for an authentically inclusive professional action.*

**Riassunto** – *Garantire contesti di apprendimento inclusivi e così migliorare la qualità e l'equità del sistema scolastico italiano è uno degli obiettivi urgenti dell'agenda politica nazionale. Perché ciò si realizzi pienamente occorre investire sulla formazione e sul bagaglio professionale e di competenze degli operatori scolastici. Il presente lavoro intende presentare e discutere i principali interventi normativi in materia, e avviare una discussione sull'esercizio riflessivo della formazione come ricerca di un agire professionale autenticamente inclusivo.*

**Keywords** – training, inclusion, special aid teacher, teacher's competences, quality education

**Parole chiave** – formazione, inclusione, docente specializzato, competenze dell'insegnante, istruzione di qualità

**Alessandro Turano** è Dirigente scolastico. Già Dottore di ricerca in Filologia e letterature greca e latina, è dall'anno accademico 2022-23 cultore della materia di Diritto Privato IUS/01 all'Università Sapienza di Roma. Si occupa tra l'altro di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano. Tra le sue recenti pubblicazioni: *L'italiano della valutazione nei giudizi descrittivi della scuola primaria* (in “Italiano a scuola”, 4, 2022, pp. 245-264); *Diritto all'istruzione del disabile nei contesti formativi dell'istruzione professionale. Riflessioni esplorative* (in “Nuova Secondaria”, 4, 2022, pp. 191-203).

### **1. Preambolo**

Nell'anno scolastico 2021/2022 gli alunni con disabilità che hanno frequentato le scuole italiane sono stati più di 316mila (pari al 3,8% degli iscritti), circa 15mila in più rispetto all'anno precedente (+5%)<sup>1</sup>. Nell'attuale quadro, nonostante le politiche nazionali all'avanguardia in

<sup>1</sup> I dati si ricavano dalla rilevazione sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole svolta dall'ISTAT tra aprile e giugno del 2022 e pubblicata il 2 dicembre 2022. Testo integrale e nota metodologica dell'indagine si leggono al link <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>.

tema di inclusione scolastica<sup>2</sup> e la progressiva crescita nel numero dei docenti specializzati per il sostegno registratasi negli ultimi anni<sup>3</sup>, restano purtroppo ancora criticità rilevanti in termini di disuguaglianze, come è dato vedere dai dati sui risultati di apprendimento e sull'abbandono scolastico<sup>4</sup>.

Le cifre ci invitano a riflettere in ordine alla qualità dei processi agiti dalla scuola per la costruzione di spazi di apprendimento inclusivi, e a riconoscere e interpretare i possibili fattori che ne ostacolano di fatto il pieno dispiegarsi<sup>5</sup>.

La prima considerazione teorica da cui muove la riflessione è quella per cui l'attività didattica è inclusiva<sup>6</sup> se coincide con una didattica di qualità per tutti<sup>7</sup>.

La seconda, direttamente implicata dalla prima, poggia sul fondamentale assunto che la formazione degli insegnanti gioca un ruolo primario nella costruzione dei valori e dei saperi eletti a base delle pratiche d'insegnamento<sup>8</sup>.

In materia di educazione inclusiva, infatti, tanto la dimensione assiologica quanto i processi medesimi di costruzione, trasferimento e utilizzo delle conoscenze rappresentano un punto nodale intorno al quale si aggregano i valori d'accessibilità e partecipazione di tutti gli attori in gioco. E in effetti, l'insieme di questi valori condivisi dalla comunità scolastica costituisce la base delle pratiche inclusive<sup>9</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004 e L. de Anna, *L'integrazione scolastica in Europa*, in N. Serio, P. Moliterni (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione. Dal dire al fare*, Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver, 2006, pp. 98-104.

<sup>3</sup> Si veda sul punto A. Pugnaghi, *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(1), 2020, p. 91.

<sup>4</sup> Cfr. INVALSI, *Rapporto Invalsi 2022, INVALSI, Roma e ISTAT, Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020*, ISTAT, Roma, in [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2022.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf), consultato in data 14/02/2023.

<sup>5</sup> È doveroso ricordare che la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni disabili è stata oggetto, negli anni, di numerose ricerche e studi empirici (cfr. ad esempio A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999; D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2011).

<sup>6</sup> "Promuovere l'inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l'intera esperienza di apprendimento" (UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009, pp. 7-9).

<sup>7</sup> S'intende per didattica di qualità quella attenta al successo formativo di tutti (cfr., *ex multiis*, L. d'Alonzo et al., *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015).

<sup>8</sup> Diversi autori della letteratura internazionale annoverano, tra i fattori che impattano positivamente sui processi inclusivi, la formazione degli insegnanti e la loro percezione di competenza

<sup>9</sup> Cfr. A. Covelli, *Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione*, in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 137-150.

## 2. La formazione dell'insegnante inclusivo nel panorama europeo e internazionale

Il profilo del docente specializzato per le attività di sostegno è stato negli ultimi anni tema di riflessione in ambito di politiche, culture e ricerche di carattere nazionale e internazionale<sup>10</sup>. La riflessione più ampia sulla necessità di una formazione di qualità per tutti i docenti ha posto l'attenzione sulla necessità di declinare un profilo professionale che tenga insieme saperi e competenze stabili e al tempo stesso dinamiche. Si evidenzia la necessità di un abito formativo pronto a raccogliere e a far dialogare la complessità degli alunni di oggi, nelle molteplici diversità e differenze possibili, a favorire l'appropriarsi delle forme culturali nelle loro molteplici sfumature, ad accogliere la sfida di una didattica maggiormente innovativa e l'apertura alla collegialità dentro e fuori la scuola.

In un documento del 2007 dal titolo *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education* la Commissione europea, nel presentare una dettagliata analisi dello stato dell'arte della professionalità docente in Europa, pone in evidenza che la professione dell'insegnante, se ispirata dai valori dell'inclusività e dunque prossima al bisogno di garantire lo sviluppo delle potenzialità di apprendimento di tutti gli allievi, può di fatto avere una influenza diretta sulla società nella formazione delle future generazioni<sup>11</sup>.

Per svolgere detto compito, complesso e fondamentale, l'organo europeo ha definito uno specifico quadro di competenze proprie della professionalità del docente del nuovo millennio:

- identificare le esigenze specifiche di ciascun allievo e a esse rispondere con un'ampia gamma di strategie didattiche;
- sostenere lo sviluppo dei giovani perché diventino discenti autonomi in tutto l'arco della loro vita;
- aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze;
- lavorare in contesti multiculturali e saper comprendere il valore della diversità e il rispetto della differenza,
- lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e comunità in senso lato;
- acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Cfr. D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2015; P. Gaspari, *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

<sup>11</sup> Già nel 2005 l'OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), con un report dal titolo *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* e basato su uno studio condotto nel periodo 2002-2004 in collaborazione con 25 paesi, affermava che la qualità della formazione dei docenti, la loro preparazione, il loro reclutamento e la carriera, sono una priorità delle singole politiche nazionali.

<sup>12</sup> Commissione europea, *Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f178-3d1b09c/language-en>, consultato in data 14/02/2023.

In maniera ancora più specifica, l'European Agency for Development in Special Needs Education ha proposto nel 2012 un profilo dei docenti inclusivi, auspicando che lo stesso possa trovare posto nell'agenda di una politica coordinata, a livello europeo, di formazione degli insegnanti.

Le premesse generali che sostengono la definizione del docente di qualità sono altrettanti principi generali dell'insegnamento inclusivo:

- i valori e le aree di competenza servono a tutti gli insegnanti, dal momento che l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti e non solo di alcuni;
- i valori e le aree di competenza danno ai docenti le basi utili per lavorare con alunni che presentano una vasta gamma di esigenze didattiche ed educative nel perimetro di una stessa classe comune.

Il profilo dell'insegnante inclusivo si fonda su quattro valori essenziali del processo di insegnamento-apprendimento, ognuno dei quali è associato a specifiche aree di competenza a loro volta articolate su tre coefficienti: comportamenti, conoscenze e competenza. I quattro valori sono caratterizzati dall'esigenza di:

- porre attenzione alla diversità degli alunni, promuovendo atteggiamenti e comportamenti coerenti con i principi dell'inclusione e tali da considerare la differenza come ricchezza e risorsa;
- supportare indistintamente tutti gli alunni, ponendosi per ognuno alte aspettative e accompagnando ciascuno verso un proprio successo formativo;
- lavorare in gruppo, collaborando con gli altri insegnanti e le diverse professionalità operanti nella definizione dei progetti inclusivi di ciascun alunno;
- sviluppare un aggiornamento professionale personale e continuo, accompagnato da pratiche autoriflessive sulle proprie competenze e sulle azioni pedagogico-didattiche praticate.

Le competenze che l'insegnante inclusivo di qualità deve possedere investono il piano della professione e quello più specificamente personale e relazionale, da esercitarsi nell'attenzione posta al contesto in cui egli opera e alle capacità di riflettere in maniera critica e consapevole sul proprio operato.

L'importanza di avere insegnanti altamente specializzati è stata ribadita nel novembre 2013 con il documento *Five Key Messages for Inclusive Education*, esito dell'International Conference on Inclusive Education in Europe "Putting theory into practice" tenutasi a Bruxelles, durante la quale i partecipanti hanno discusso su cinque aree chiave e sui problemi del processo di inclusione educativa.

L'istruzione, l'educazione e la formazione di qualità sono alla base dell'Agenda 2030, il programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai Paesi membri dell'ONU. Il documento ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs) in un programma d'azione che considera 169 "target" o traguardi da raggiungersi entro il 2030. Trattasi di obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo mondiale. L'obiettivo 4 si interessa di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti"<sup>13</sup>: tra le misure declinate per il

<sup>13</sup> ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, p. 17, in <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 14/02/2023.

suo raggiungimento – insieme alla previsione di un accesso equo a tutti i livelli di istruzione delle persone con disabilità – si riconosce necessario “aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati” anche attraverso la cooperazione internazionale per la loro formazione<sup>14</sup>.

Con attenzione specifica al contesto scolastico italiano, la Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2019 – Italia curata dalla Commissione europea<sup>15</sup>, l’ultima sul piano temporale a incentrarsi sugli insegnanti e sulle sfide poste dall’insegnamento<sup>16</sup>, restituisce dati non incoraggianti. Il documento evidenzia, tra le altre cose, le seguenti debolezze salienti di sistema:

- le procedure di selezione e arruolamento del personale docente, almeno a partire dal 2015, non sono riuscite a garantire un’offerta sicura di insegnanti qualificati;
- per lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti, definito da legge “dovere professionale”<sup>17</sup>, non esiste un numero minimo di ore obbligatorie;
- si registra ancora una carenza di insegnanti con profili specifici: quasi il 40% dei dirigenti scolastici delle scuole secondarie di primo grado dell’UE dichiara, in particolare, che la carenza di insegnanti di sostegno ostacola la qualità dell’istruzione nella loro scuola<sup>18</sup>.

Le Conclusioni del Consiglio dell’Unione europea sui docenti e i formatori europei del futuro rese nel 2020, riconoscendo che

un’istruzione e una formazione di qualità, pertinenti, inclusive ed eque non solo offrono ai cittadini conoscenze, capacità e competenze in linea con gli sviluppi attuali e futuri, ma ne plasmano anche gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti, consentendo loro di progredire sul piano professionale e personale e di essere partecipanti attivi e responsabili della società<sup>19</sup>,

sottolineano in primo luogo come essenziale lo sviluppo ulteriore e l’aggiornamento delle competenze di docenti e formatori lungo il continuum professionale, in particolar modo sui temi

<sup>14</sup> *Ivi*, punto 4.c.

<sup>15</sup> Commissione europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2019 – Italia*, in [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf), consultato in data 14/02/2023. Nel volume 2 della relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione figurano 28 relazioni sui singoli paesi. La relazione prende le mosse dai dati quantitativi e qualitativi più aggiornati per presentare e valutare le principali misure programmatiche recenti e in corso di realizzazione in ciascuno Stato membro.

<sup>16</sup> In ragione della crisi da coronavirus e del suo conseguente impatto nel settore dell’istruzione e della formazione, la relazione di monitoraggio 2020 si concentra, in particolare, sull’insegnamento e l’apprendimento nell’era digitale; l’edizione 2021 si sofferma invece sul benessere nell’istruzione, fornendo una panoramica del modo in cui il Piano per la ripresa e la resilienza sosterrà la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione nell’UE.

<sup>17</sup> “Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. [...]” (art. 1, comma 124, legge 13 luglio 2015, n. 107).

<sup>18</sup> Commissione europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2019 – Italia*, cit., pp. 4, 5, 15.

<sup>19</sup> Consiglio dell’Unione europea, *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro (2020/C 193/04)*, Gazzetta ufficiale dell’Unione europea 09/06/2020, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2020.193.01.0011.01.ITA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA), consultato in data 14/02/2023, C 193/11 punto 1.

connessi al lavoro con discenti con bisogni educativi speciali<sup>20</sup>. Invitano poi gli stati membri a

offrire opportunità di formazione professionale continua per docenti e formatori che siano incisive e basate sulla ricerca, fondate sulla collaborazione, l'osservazione e l'apprendimento tra pari, l'orientamento, il tutoraggio e il collegamento in rete<sup>21</sup>

facendo ricorso a vari modelli di formazione “tra cui l'apprendimento in presenza, virtuale, misto e basato sul lavoro”<sup>22</sup>.

Nonostante i dati dell'indagine TALIS<sup>23</sup> 2018 – ancorché relativi a un campione di insegnanti di scuola secondaria inferiore in Europa – rivelino che un'alta percentuale di loro, esattamente il 92,5%, abbia partecipato ad almeno una tipologia di attività di sviluppo professionale continuo, i decisori politici, a livello UE e nazionale, non si ritengono pienamente soddisfatti<sup>24</sup>.

Date queste premesse, con propria Risoluzione del 26 febbraio 2021 (2021/C 66/01)<sup>25</sup> il Consiglio dell'Unione europea ha posto le basi programmatiche che i vari Paesi dovranno recepire per disegnare la nuova figura della professione docente. Trattasi di priorità strategiche a cui i vari Paesi europei dovranno uniformarsi per portare le strategie programmatiche all'attuazione entro il 2030.

In una cornice di principi che riconosce centralità alla formazione e all'istruzione per lo sviluppo personale, civico e professionale dei cittadini europei, il documento individua, tra le priorità d'interesse, il rafforzamento delle competenze e della motivazione nel settore dell'istruzione<sup>26</sup>.

Per sostenere l'innovazione, l'inclusione, la qualità e i risultati nell'istruzione e nella formazione, gli educatori devono essere altamente competenti e motivati, il che richiede una serie di opportunità di apprendimento professionale e sostegno lungo tutto l'arco della loro carriera<sup>27</sup>. Al riguardo la Risoluzione propone agli Stati un ventaglio di possibili azioni da incoraggiare, delle quali alcune più direttamente tese a migliorare le procedure di reclutamento del personale scolastico e a sostenere la formazione iniziale, l'entrata in servizio e la formazione professionale continua a tutti i livelli, anche e soprattutto per affrontare la crescente diversità degli allievi e i

<sup>20</sup> *Ivi*, C 193/15 punto 18.

<sup>21</sup> *Ivi*, C 193/17 punto 32.

<sup>22</sup> *Ivi*, C 193/15 punto 16.

<sup>23</sup> La Teaching and Learning International Survey (TALIS) è una ricerca internazionale dell'OCSE che esamina aspetti salienti dell'attività professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici: tra gli altri, gli orientamenti pedagogici, le pratiche didattiche e l'interazione all'interno della scuola tra colleghi. L'indagine, che si svolge ogni cinque anni e coinvolge quasi 50 Paesi, in Italia è curata dall'Area Indagini Internazionali di INVALSI).

<sup>24</sup> Cfr. S. Baggiani, *Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Europa. Modelli, partecipazione, status e pianificazione a livello scolastico*, in “IUL Research. Open Journal of IUL University”, n. 5, 2022, p. 370 (pp. 357-372).

<sup>25</sup> Consiglio dell'Unione europea, *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* (2021/C 66/01), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 26/02/2021, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=IT), consultato in data 14/02/2023.

<sup>26</sup> *Ivi*, C 66/6 (Priorità strategica 3: rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione).

<sup>27</sup> *Ivi*, C 66/6.

loro bisogni specifici, variamente esprimibili<sup>28</sup>.

### 3. Il docente di sostegno

L'integrazione scolastica si realizza "nelle sezioni e nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado"<sup>29</sup> mediante attività di sostegno<sup>30</sup> svolte da insegnanti specializzati assegnati<sup>31</sup>. L'attività di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado ha l'obiettivo di "superare particolari situazioni di difficoltà di apprendimento determinate da handicap"; i compiti del docente specializzato "devono essere coordinati, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, con l'attività didattica generale"<sup>32</sup>.

Nell'ambito delle attività integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse, la scuola attua gli interventi di sostegno per l'integrazione<sup>33</sup> ispirati a criteri di flessibilità<sup>34</sup>.

Ai docenti di sostegno, forniti di "apposito titolo di specializzazione"<sup>35</sup>, le norme assegnano diversi compiti e altrettante funzioni: assumono la contitolarità della sezione e della classe in cui operano; collaborano con i docenti della classe, con i genitori e con gli specialisti delle strutture territoriali, per programmare e attuare progetti educativi personalizzati; partecipano alla programmazione dell'azione educativa e alla programmazione didattica, nonché alla elaborazione e verifica delle attività di competenza degli organi collegiali<sup>36</sup>.

Il principio della contitolarità delle classi comporta, per il docente specializzato, la corresponsabilità dell'andamento complessivo dell'attività didattica<sup>37</sup>, così come l'intervento individuale riferito all'alunno con disabilità è anche di competenza dei docenti di classe<sup>38</sup>. Lo sviluppo di

---

<sup>28</sup> *Ivi*, C 66/19: "i) Potenziare il reclutamento e la selezione dei candidati migliori e più idonei alla professione di docente e pedagogo a tutti i livelli e per tutte le tipologie di istruzione e formazione. [...] v) Sostenere la formazione iniziale, l'entrata in servizio e la formazione professionale continua a tutti i livelli, soprattutto per affrontare la crescente diversità dei discenti e i loro bisogni specifici".

<sup>29</sup> Art. 13, legge 5 febbraio 1992, n. 104.

<sup>30</sup> Art. 35, co. 7, legge 27 dicembre 2002, n. 289.

<sup>31</sup> Di seguito le principali fonti normative: art. 9 d.P.R. n. 970/1975; art. 13, co. 3, l. n. 104/1992; art. 315, co. 2, d.lgs. n. 297/1994.

<sup>32</sup> Così l'art. 127, co. 1, decreto-legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

<sup>33</sup> Cfr. art. 126, commi 1-2, decreto-legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

<sup>34</sup> Cfr. art. 316, co. 1, decreto-legislativo 16 aprile 1994, n. 297 e art. 14, co. 1, lett. b), legge 5 febbraio 1992, n. 104.

<sup>35</sup> Si vedano gli artt. 319, co. 4, e 325, co. 1, d.lgs. n. 297/1994. Il d.P.R. n. 970/1975, con cui è stata istituita giuridicamente la figura professionale del docente di sostegno (poi meglio caratterizzata dalla l. n. 517/77), riconosce la formazione specifica lo definisce un insegnante "specialista".

<sup>36</sup> Cfr. art. 127, co. 3, e art. 316, co. 5, d.lgs. n. 297/1994; art. 13, co. 6, l. n. 104/1992.

<sup>37</sup> Essendo contitolare della classe, il docente di sostegno partecipa alla valutazione di tutti gli alunni; qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti di sostegno, essi si esprimono con un unico voto (art. 2 d.P.R. n. 122/2009 e art. 2, co. 6, d.lgs. n. 62/2017).

<sup>38</sup> Un reale allargamento delle responsabilità educativo-didattiche tra i docenti di classe del progetto inclusivo degli alunni disabili, nonostante sporadiche esperienze di qualità documentate in diverse realtà scolastiche, fatica

competenze atte a promuovere contesti formativi accessibili a tutti – capaci cioè di garantire il successo formativo di ognuno<sup>39</sup> – è dovere infatti dell'intero ecosistema scolastico, in special modo degli insegnanti che interagiscono negli stessi ambienti di apprendimento.

A sua volta, il docente specializzato, attraverso le attività di sostegno alla classe, favorisce e promuove il processo di integrazione degli alunni con disabilità, apportando altresì, all'interno della classe, un contributo qualificato a supporto della collegiale azione educativo-didattica secondo i principi di corresponsabilità e collegialità<sup>40</sup>.

L'insegnante specializzato rappresenta dunque una risorsa del sistema<sup>41</sup> e deve per ciò dominare un set cospicuo e qualificato di conoscenze e competenze professionali, coerenti sia con la funzione di docente sia con l'attività di sostegno.

Il suo apporto all'economia dei sistemi scolastici inclusivi, nonostante il permanere di uno scetticismo diffuso circa le possibilità di riuscita del lavoro dell'insegnante di sostegno<sup>42</sup>, resta fondamentale<sup>43</sup> e strategico. Le motivazioni a fondamento di tale affermazione – osserva Cottini – risiedono sostanzialmente in due considerazioni di fondo:

- la necessità di una figura di sistema, in grado di assolvere a una sorta di ruolo pivotale per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive;
- l'esigenza di poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo insegnante, che su conoscenze e competenze didattiche speciali, le

a decollare (cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci 2017, p. 124). La responsabilità del progetto inclusivo è infatti spesso delegata al solo insegnante di sostegno. Date queste premesse, lanes ha da ultimo delineato l'ipotesi di superare l'attuale figura dell'insegnante di sostegno, facendola evolvere in ottica di contitolarità reale e compresenza di didattica inclusiva per l'80% degli insegnanti di sostegno, o a ricoprire il ruolo di tutor metodologico per sostenere lo sviluppo di didattiche inclusive nelle scuole per il restante 20% dei casi (D. lanes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2014).

<sup>39</sup> La promozione del successo formativo di ogni alunno, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali e/o sociali, è alla base del processo di inclusione, che deve garantire a tutti reali opportunità di scelta e iniziativa intervenendo sui contesti per eliminare ogni forma di esclusione ed emarginazione dal percorso formativo (cfr. E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori 2009).

<sup>40</sup> Sui principi di corresponsabilità educativa e formativa dei docenti rinvio alle osservazioni contenute in MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009, pp. 17-19, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0-.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>, consultato in data 14/02/2023. Le Linee guida sono state diramate dal dicastero con nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009.

<sup>41</sup> "L'insegnante specializzato per il sostegno didattico non è una protesi dell'alunno disabile ma risorsa per l'intera comunità scolastica" (C. Hanou – S. Nocera, *Handicap*, in Aa.Vv. (a cura di), *Digesto delle Discipline Pubblicistiche*, Torino, UTET Giuridica, 2010, p. 315).

<sup>42</sup> Si veda, in argomento, il più recente studio di D. lanes, G. Augello, *Gli inclusioscettici*, Trento, Erickson, 2019.

<sup>43</sup> In un lavoro pubblicato online nel 2014, Cottini si domandava se l'insegnante di sostegno, come figura e come ruolo, fosse da considerare una risorsa importante o, al contrario, un impaccio al perseguimento delle finalità inclusive della scuola. Rivolgeva così la sua convinzione in riferimento alla prima opzione, pur nell'evidenza di talune criticità di sistema da doversi necessariamente superare o correggere (cfr. L. Cottini, *Insegnante di sostegno. Le scuole ne hanno bisogno?*, in <https://www.orizzontescuola.it/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-hanno-bisogno-prima-parte/>, consultato in data 14/02/2023).



quali sono invece una componente specifica della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno<sup>44</sup>.

Inoltre, proprio in ragione dei processi inclusivi in atto nelle scuole e nelle società il bisogno di professionisti specializzati, abili a mettere in dialogo le competenze specialistiche con gli ambienti di normalità, si fa essenziale<sup>45</sup>.

In materia di competenze, conoscenze e abilità del docente di sostegno, una prima descrizione la si deve alla C.M. n. 199/1979<sup>46</sup>; una successiva C.M. n. 250/1985 ne definisce il profilo professionale; da ultimo, il decreto direttoriale 16 aprile 2012, n. 7, istitutivo di percorsi formativi per realizzare il "Profilo del docente specializzato per le attività di sostegno", riassume il quadro delle competenze, conoscenze e capacità richiesto alla figura professionale in parola.

#### 4. Quale formazione per l'insegnante di sostegno: profili normativi

Per garantire professionalità qualificate occorre interrogarsi circa le proposte formative attivate e sondare le ripercussioni connesse a tali percorsi sui processi inclusivi osservati nelle diverse realtà scolastiche<sup>47</sup>.

Senza volere, in questa sede, ripercorrere l'intera storia della formazione iniziale degli insegnanti specializzati per attività di sostegno in Italia<sup>48</sup>, è sufficiente considerare che per lungo tempo le attività formative proposte ai docenti erano di carattere generale, contrassegnate da una maggiore componente pedagogica attenta a fornire le necessarie competenze su specifici deficit fisici e tuttavia sul piano delle problematiche educativo-sociali<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., pp. 124-125.

<sup>45</sup> Cfr. M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università, 2010, p. 183.

<sup>46</sup> Con la circolare ministeriale 28 luglio 1979, n. 199 (recante in oggetto "Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap), il Ministero della P.I. dispone ufficialmente il divieto di utilizzo di insegnanti privi di qualifica o altra esperienza "in ordine alle condizioni di handicap per le quali sono previsti gli insegnanti di sostegno". Esplicita inoltre il bisogno di evitare che i compiti dell'insegnante di sostegno "siano interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe [...]", evidenziando l'opportunità che lo stesso sia "pienamente coinvolto nella programmazione educativa" e partecipi "a pari titolo all'elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti". Il testo del documento è consultabile al link [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm179\\_99.htm](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm179_99.htm), consultato in data 14/02/2023.

<sup>47</sup> Le questioni relative alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti (di tutti, compresi gli insegnanti di sostegno) rappresentano un aspetto centrale per il miglioramento e l'innovazione del sistema scolastico italiano in un'ottica inclusiva (rinvio, tra gli altri, al più recente lavoro di L. Chiappetta Cajola, *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 8(2), 2018, pp. 292-329), la cui qualità è considerata tra gli agenti principali dell'efficacia scolastica.

<sup>48</sup> Sul punto rinvio all'utile lavoro di T. Zappaterra, *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 4(1), 2014, pp. 1-12.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 2.

Un primo cambiamento di rotta si ebbe con la legge 341/90, che estese la formazione universitaria anche ai docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria<sup>50</sup>. La stessa norma disciplinò la costituzione delle scuole di specializzazione per la formazione, anche attraverso attività di tirocinio diretto, degli insegnanti delle scuole secondarie<sup>51</sup>. Come evidenzia Favorini, la scelta di prolungare i tempi di formazione sottintende la volontà di garantire un percorso formativo ampio e approfondito (sostenuto e messo alla prova da attività di tirocinio) per assicurare valore e dignità alla professione degli insegnanti<sup>52</sup>. Il decreto del Ministro dell'Università e della Ricerca 26 maggio 1998, elaborato di concerto con il Ministro dell'Istruzione, dette attuazione alle previsioni di legge fissando i "criteri generali" per il funzionamento dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria (art. 3) e per la scuola biennale di specializzazione (art. 4)<sup>53</sup>.

<sup>50</sup> Così art. 3, co. 2, legge 19 novembre 1990, n. 341: "Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare. Il diploma di laurea dell'indirizzo per la formazione culturale e professionale degli insegnanti della scuola elementare costituisce altresì titolo necessario ai fini dell'ammissione ai concorsi per l'accesso a posti di istitutore o istitutrice nelle istituzioni educative dello Stato. I concorsi hanno funzione abilitante. Ai due indirizzi del corso di laurea contribuiscono i dipartimenti interessati; per il funzionamento dei predetti corsi sono utilizzati le strutture e, con il loro consenso, i professori ed i ricercatori di tutte le facoltà presso cui le necessarie competenze sono disponibili".

<sup>51</sup> Art. 4, co. 2, legge 19 novembre 1990, n. 341: "Con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie".

<sup>52</sup> Cfr. A.M. Favorini, *La formazione degli insegnanti fra tradizione e innovazione*, in "Pedagogika", 1, 2015, p. 43.

<sup>53</sup> È utile ai nostri scopi passare in rassegna, seppur brevemente, la declinazione degli obiettivi formativi di entrambi i percorsi esplicitata negli allegati al decreto MURST 26 maggio 1998. L'allegato A descrive in dodici punti le attitudini e le competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante: oltre al possesso di adeguate conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari di propria competenza (anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici), all'insegnante è richiesto lo sviluppo di un ventaglio ampio di competenze trasversali tra loro interagenti, che guardino sistematicamente, tra l'altro, alla capacità di organizzare e animare le situazioni di apprendimento, partecipare alla gestione della scuola, informare e coinvolgere famiglie e territorio, promuovere l'innovazione nella scuola, curare la propria formazione continua. L'Allegato B, relativamente ai contenuti minimi qualificanti il corso di laurea in scienze della formazione primaria, invita gli ordinamenti didattici di ciascun ateneo a garantire l'esplicitazione di attività didattiche finalizzate "all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze di cui all'allegato A nel campo pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, socio-antropologico, igienico-medico, nonché relative all'integrazione scolastica per allievi in situazione di handicap". Nell'Allegato C, ai fini dell'individuazione dei contenuti minimi qualificanti le scuole di specializzazione, non ci sono riferimenti espliciti a competenze legate all'inclusione di studenti disabili: restava ad ogni modo ferma la possibilità per gli atenei di prevedere, "in aggiunta alle attività della scuola, una formazione ulteriore da acquisire nelle facoltà competenti, nei casi in cui il precedente curriculum risulti carente in discipline rilevanti per l'abilitazione da conseguire e per la partecipazione ai relativi concorsi" (art. 4, co. 6, lett. c), decreto MURST 26 maggio 1998). Negli effetti il consiglio direttivo

Con il successivo decreto ministeriale n. 249/2010 si definirono requisiti e modalità della formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado. Tra gli obiettivi generali di detta formazione spicca, in particolare, “l’acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità secondo quanto disposto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e successive modificazioni e integrazioni”<sup>54</sup>. La norma, nel qualificare la funzione docente attraverso l’acquisizione di competenze specifiche negli ambiti della disabilità, riafferma la corresponsabilità educativa e formativa dei docenti e, dunque, la necessità che essi padroneggino quella “competenza didattica adeguata ad impostare una fruttuosa relazione educativa anche con gli alunni con disabilità”<sup>55</sup>.

Nello specifico, l’art. 13 del citato decreto statuisce, per la specializzazione sul sostegno, il suo conseguimento presso le università tramite corsi di formazione a numero programmato. I criteri e le modalità di svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento del titolo di specializzazione sono stati dettati dal Decreto ministeriale 30 settembre 2011 (tutt’oggi in vigore) che mira a far cogliere ai corsisti, già abilitati all’insegnamento, “la natura complessa e multidimensionale del concetto di formazione stesso che, oltre al sapere e al saper fare, consideri il saper essere, il saper sentire e il saper agire”<sup>56</sup>.

L’Allegato A del documento declina il profilo del docente specializzato per il sostegno così come già tratteggiato dall’art. 13 c. 6 della legge 104/92. Ribadisce che l’insegnante specializzato è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità e ne assume la contitolarità, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti. Si occupa delle attività educativo-didattiche attraverso quelle di sostegno destinate alla classe, al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità. Secondo i principi di corresponsabilità e di collegialità, mette a disposizione la propria professionalità e le proprie competenze speciali per apportare un significativo contributo all’azione educativo-didattica.

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

di ciascun corso di specializzazione poteva prevedere, su base autonoma, la frequenza di specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, inerenti all’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire agli specializzandi di acquisire i contenuti formativi in base ai quali accedere ai concorsi per l’attività didattica di sostegno.

<sup>54</sup> Art. 3, co. 4, lett. c), decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249.

<sup>55</sup> MIUR, *Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, cit., p. 17.

<sup>56</sup> P. Gaspari, *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in “Italian Journal of Special education for Inclusion”, 4(2), 2016, p. 38.

Un secondo blocco di competenze riguarda le capacità progettuali e relazionali che si declinano nella abilità di gestire le relazioni tra colleghi e alunni, nella capacità di osservare e valutare i vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio del modello ICF dell'OMS (2002) al fine di realizzare un Piano Educativo Individualizzato efficace ed efficiente, coerente con le caratteristiche della persona e congruente con il progetto di vita.

Un altro ambito formativo attraversa i principi di collegialità e corresponsabilità e si esplicita nella conoscenza delle dinamiche familiari e nell'attivazione di modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie stesse. Essa inoltre guarda alla capacità di comunicazione e collaborazione con i colleghi e gli operatori dei servizi sociali e sanitari, nella consapevolezza che il processo di integrazione chiama in causa quanti, a vario titolo, si interfacciano con i ragazzi con disabilità.

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

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

L'Allegato B descrive nel dettaglio l'articolazione del percorso formativo. Per conseguire le competenze necessarie, il percorso formativo si articola in insegnamenti (36 CFU), laboratori (diversificati per gradi di scuola, si compongono di 9 CFU – 1 CFU a laboratorio) e tirocinio (da svolgersi in gran parte in istituzioni scolastiche prevede l'assegnazione di 12 CFU).

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

Nel programma del corso le solide basi teoriche offerte dagli insegnamenti sono consolidate con il tirocinio e, soprattutto, con appositi laboratori, diversificati per ordine e grado di scuola. Le attività prevedono una modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo attraverso l'attuazione di lavori di gruppo e simulazioni volti a stabilizzare e potenziare le conoscenze teoriche acquisite; inoltre sono realizzate esperienze applicative rispondenti a situazioni reali e simulate.

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

supporto e consigli utili sul percorso formativo intrapreso. L'esperienza formativa si conclude con la stesura di una relazione, che sarà presentata e valutata nell'esame finale per il conseguimento del titolo di specializzazione per le attività di sostegno.

## 5. La formazione dei docenti nei decreti applicativi della legge 107/2015

La materia della formazione è stata ridisciplinata con legge 13 luglio 2015, n. 107, che ha fatto dello sviluppo professionale continuo dei docenti un obiettivo strategico permanente<sup>57</sup>, in linea con la politica dell'istruzione dell'Unione europea e superando le precedenti regole contrattuali sulla materia<sup>58</sup> nel solo caso in cui esse siano "contrastanti con quanto previsto dalla presente legge" (art. 1, co. 196).

Due dei decreti legislativi emanati per effetto di altrettante deleghe conferite dalla legge 107/2015, hanno impattato direttamente sulle politiche della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari e di sostegno, suscitando entusiasmi diffusi in ambito accademico<sup>59</sup>.

Nel dettaglio, l'art. 12 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", stabilisce che la specializzazione per le attività di sostegno didattico istituisce infatti il Corso annuale di specializzazione per le attività di sostegno didattico nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, che prevede l'acquisizione di 60 crediti formativi universitari, comprensivi di almeno 300 ore di tirocinio, pari a 12 crediti formativi universitari. Nel decreto si legge che possono accedere al corso esclusivamente gli aspiranti in possesso della laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria che abbiano conseguito ulteriori 60 crediti formativi universitari relativi alle didattiche dell'inclusione oltre a quelli già previsti nel corso di laurea. Relativamente alla formazione iniziale degli insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado, essa è invece regolamentata dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, che disciplina il percorso di Formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente (FIT). Primo passo di questo percorso è il concorso nazionale, per poter partecipare al quale ogni laureato dovrà aver acquisito i 24 CFU richiesti dalla norma<sup>60</sup>. I vincitori del concorso, titolari di un contratto triennale retribuito cd. FIT su posto di sostegno, sono tenuti a frequentare, nel primo anno di contratto, il corso di specializzazione in Pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica; nel secondo e terzo anno di formazione, attività di tirocinio e inserimento nella funzione docente. L'ordinamento didattico del corso di specializzazione corrisponde a un totale di 60 CFU articolati in corsi di lezioni, seminari e laboratori destinati al completamento

---

<sup>57</sup> Una presentazione delle innovazioni legislative in materia di formazione si legge in M. Falanga, *Dovere della formazione in servizio e auto-formazione*, in "Scuola e Didattica", 6, 2016, pp. 123-126.

<sup>58</sup> I riferimenti principali sono al CCNL 2006/2009 comparto scuola artt. 63 ss.

<sup>59</sup> Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, cit., pp. 131 ss.

<sup>60</sup> Art. 5, co. 1, lett. b), d.lgs. 59/2017: "24 crediti formativi universitari o accademici [...] acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antro-bio-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche".

della preparazione degli iscritti nel campo della Pedagogia speciale e della didattica per l'inclusione scolastica relative alle discipline afferenti alla classe di concorso, nonché della valutazione e della normativa scolastica, maturazione progressiva di competenze pedagogico didattico-relazionali e relative alla l'inclusione scolastica; attività di tirocinio diretto di didattica di quali sono destinati almeno 10 CFU, da svolgere dell'ambito territoriale di appartenenza in presenza del docente di sostegno della classe e attività all'accompagnamento nell'attività di cui almeno 6 CFU, sotto la guida del tutor scolastico.

## 6. Discussione

È condiviso oramai, nell'ambito della riflessione pedagogica, che il miglioramento della qualità della formazione produrrà, verosimilmente, un miglioramento del rendimento scolastico<sup>61</sup> e che un'alta formazione "volta a rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che i futuri docenti incontreranno in classe è l'iniziativa politica che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive"<sup>62</sup>.

L'attuale modello nazionale di formazione delle/degli insegnanti, affidata ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ha richiesto e richiede ancora l'adozione di scelte formative circostanziate e coerenti con le nuove istanze e i nuovi bisogni di formazione.

La presenza di alunni diversi e l'eterogeneità delle classi sollecita infatti docenti ed educatori appartenenti alla scuola democratica e inclusiva a fronteggiare le nuove tematiche dell'educazione, a interrogarsi e produrre riflessioni critiche e approfondimenti. In questo senso, l'adozione di modelli progettuali di qualità e l'efficacia di strategie operative pensate per garantire la piena partecipazione di tutti gli apprendenti e la piena valorizzazione delle differenze<sup>63</sup> creano innovazione, e rendono plurali i percorsi di apprendimento senza generare più artificiose distinzioni e frammentazioni<sup>64</sup>.

La scuola inclusiva, d'altronde, si rivolge a tutti gli alunni secondo modalità, percorsi e strategie educative intese a garantire il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e accessibilità, di tutti e di ciascuno<sup>65</sup>.

<sup>61</sup> Cfr. OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005.

<sup>62</sup> Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 11.

<sup>63</sup> Cfr. A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras Edizioni, 2015.

<sup>64</sup> Cfr. H. Demo, *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson, 2016.

<sup>65</sup> "L'inclusione indica una centratura sul contesto oltreché sul singolo bambino come possibilità e diritto per tutti di accedere ai percorsi scolastici ordinari e non speciali o segreganti. Infatti, l'inclusione: ha una dimensione sociale, l'obiettivo non è quello di "riabilitare", poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni; può rendere tangibile l'appartenenza (e i processi di identità) a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica, ecc...; favorisce il percorso di

Come è stato osservato, i riferimenti culturali e professionali sottesi all'organizzazione formativa e didattica del corso di specializzazione si possono ricondurre a due modelli principali e complementari: il modello psicopedagogico, che vanta in Italia una lunga tradizione di ricerca, unica nello sfondo europeo, e il modello socio-culturale, di origine anglo-americana, solo di recente diffuso anche nella ricerca accademica italiana attraverso la disseminazione dei contributi legati ai *Disability Studies*<sup>66</sup>.

A questi, si somma il sostrato delle importanti riforme, particolarmente intense negli ultimi decenni, che hanno contribuito a trasformare il tessuto del sistema italiano educativo di istruzione e formazione<sup>67</sup>. Nello specifico, il decreto legislativo 66/2017, aggiornato dal decreto 96/2019, chiede la definizione di un modello di valutazione del sistema scolastico inclusivo che garantisca adeguati livelli di qualità, non solo per quanto riguarda i processi di implementazione, ma anche in relazione agli esiti dell'inclusione<sup>68</sup>.

Tali paradigmi hanno contribuito a un modo nuovo e diverso di guardare al curriculum scolastico e alle competenze richieste all'insegnante di sostegno specializzato. In questa cornice, i contributi della letteratura pedagogica guardano altresì al rinforzo per lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze professionali non necessariamente solo specialistiche e/o iperspecialistiche<sup>69</sup> ma, aggiungerci, anche riflessive e auto-riflessive.

Sulla riflessività come *habitus* professionale la lezione di Schön ha ancora molto da insegnare<sup>70</sup>. Le problematiche socio-culturali che ruotano attorno alla questione dell'inclusione invitano la ricerca e il sistema della formazione degli insegnanti a introdurre nei percorsi formativi congegni di riflessività tesi a supportare lo sviluppo di una professionalità riflessiva. Percorsi formativi che includano sempre più, e sempre meglio, esperienze dialogiche e di osservazione ragionata, per apprendere dalla propria esperienza in modo intelligente e così monitorare il senso del proprio ruolo arricchendolo di abilità e unicità.

## 7. Bibliografia di riferimento

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'istruzione degli Alunni Disabili, *Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Anello F. (a cura di), *Funzioni e competenze dell'insegnante di sostegno*, Napoli, Tecnodid, 2023.

apprendimento interindividuale e intraindividuale (co- costruzione del sapere nell'interazione)" (così R. Caldin, *Inclusione*, in L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, p. 261.

<sup>66</sup> Cfr. F. Anello – S. Pitingaro, *Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo*, in "Formazione & Insegnamento", 18(4), 2020, p. 136.

<sup>67</sup> L'ultima riforma, tutt'ora in atto, molto articolata nei contenuti e densa di deleghe legislative è la l. n. 107/2015.

<sup>68</sup> Si veda sull'argomento il recente lavoro di D. Ianes – S. Dell'Anna, *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(1), 2020, pp. 109-128.

<sup>69</sup> Cfr. P. Gaspari, *Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 17(3), pp. 265-274.

<sup>70</sup> Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Bari, Dedalo, 2006.

Anello F., Pitingaro S., *Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo*, in "Formazione & Insegnamento", 18(4), 2020, pp. 133-153.

Baggiani S., *Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Europa. Modelli, partecipazione, status e pianificazione a livello scolastico*, in "IUL Research. Open Journal of IUL University", 5, 2022, pp. 357-372.

Caldin R., *Inclusione*, in d'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia, Scholé, p. 261. pp. 259-264

Canevaro A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999.

Commissione europea, *Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1-470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-en>, consultato in data 14/02/2023.

Chiappetta Cajola L., *Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 8(2), 2018, pp. 292-329.

Commissione europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019 – Italia*, in [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf), consultato in data 14/02/2023.

Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro* (2020/C 193/04), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 09/06/2020, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2020.193.01.0011.01.ITA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA), consultato in data 14/02/2023.

Consiglio dell'Unione europea, *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)* (2021/C 66/01), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 26/02/2021, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=IT), consultato in data 14/02/2023.

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

Cottini L., *Insegnante di sostegno. Le scuole ne hanno bisogno?*, in <https://www.orizzontescuola.it/insegnante-sostegno-scuole-dellinclusione-ne-hanno-bisogno-prima-parte/>, consultato in data 14/02/2023.

Covelli A., *Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione*, in de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 137-150.

d'Alonzo L. et al., *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015.

de Anna L., *L'integrazione scolastica in Europa*, in Serio N., Moliterni P. (a cura di), *Qualità della didattica, qualità dell'integrazione. Dal dire al fare*, Vasto, Edizioni Didattiche Gulliver, 2006, pp. 98-104.

Demo H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson, 2016.

Falanga M., *Dovere della formazione in servizio e auto-formazione*, in "Scuola e Didattica",



6, 2016, pp. 123-126.

Favorini A.M., *La formazione degli insegnanti fra tradizione e innovazione*, in "Pedagogika", 1, 2015, pp. 43-47.

Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Gaspari P., *Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 4(2), 2016, p. 31-44.

Gaspari P., *Per una formazione "non medicalizzata" del docente di sostegno in prospettiva inclusiva*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 17(3), pp. 265-274.

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

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

Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras Edizioni, 2015

Hanou C., Nocera S., *Handicap*, in AA.VV. (a cura di), *Digesto delle Discipline Pubblicistiche*, Torino, UTET Giuridica, 2010.

Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson, 2011.

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2014.

Ianes D., Augello G., *Gli inclusio-scettici*, Trento, Erickson, 2019.

Ianes D., Dell'Anna S., *Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(1), 2020, pp. 109-128.

INVALSI, *Rapporto Invalsi 2022*, INVALSI, Roma e ISTAT, *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione. Anno 2020*, ISTAT, Roma, in [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2022.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf), consultato in data 14/02/2023.

MIUR, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Roma 2009, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>, consultato in data 14/02/2023.

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

OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005.

ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, in <https://un-ric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, consultato in data 14/02/2023.

Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano, Mondadori Università, 2010, p. 183.

Pugnaghi A., *L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(1), 2020, pp. 81-108.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione*

*e dell'apprendimento nelle professioni*, Bari, Dedalo, 2006.

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, 2009.

Zappaterra T., *Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 4(1), 2014, pp. 1-12.

**Data di ricezione dell'articolo: 1 marzo 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 aprile e 2 maggio 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 9 maggio 2023**