

La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca

The issue of the support teacher between evolution, boycotts and freedom of research

Fabio Bocci / Università Roma Tre / fabio.bocci@uniroma3.it

The debate about the support teacher has been enhanced last year with a proposal which considers a possible evolution of its role and function that has raised an ample discussion in the scientific research area and a clear stance on the part of some teachers who have created a form of boycott against the promoter of the proposal. In this paper we analyze the reasons behind this protest, trying moreover to clarify some problematic issues that risk, if not spelled out and not properly eviscerated, on the one hand to make the debate sterile (wrapping it around a sort of personal case) and, on the other hand, to harden the interested parties on trench positions which don't allow a qualitative leap towards a comparison and a search for solutions relying on objective data instead of perceptions or beliefs that are not supported by proper arguments.

Key-words: support teacher, inclusion, debate (about support teacher), freedom of research, special education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

139

*La critica sentenziosa mi fa addormentare; vorrei
una critica fatta di scintille di immaginazione [...] Porterebbe
con se lampi di possibili tempeste.
(Michel Foucault, Il filosofo mascherato, 1980)*

*Non sono d'accordo con quello che dici, ma difenderò
fino alla morte il tuo diritto a dirlo
(attribuita a Voltaire)*

*In God we trust; all others must bring data
(William Edwards Deming)*

1. Premessa

La recente pubblicazione del volume di Dario Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (2014a), come spesso capita agli scritti che introducono (o si introducono in) questioni sensibili, ha suscitato una serie di reazioni, alcune delle quali piuttosto vibranti, tanto da giungere a un dichiarato boicottaggio nei confronti della casa editrice Erickson intrapreso su Facebook da un gruppo di insegnanti di sostegno e curricolari evidentemente contrari alla proposta e, soprattutto, alla sperimentazione promossa da Ianes in Trentino per dare maggiore corpo alle proprie tesi.

Premesso che:

- a) il professor Ianes e tanto meno la Erickson non ha/hanno bisogno di avvocati difensori e questo scritto non ha, anche *pro bono*, tale finalità (anzi, riteniamo del tutto fuori luogo che quello che dovrebbe essere – ed è – un dibattito a più voci prenda la piega di un caso personale, una sorta di *Affaire Ianes* che non giova né al singolo né alla collettività);
- b) siamo consapevoli che gli insegnanti, curricolari e di sostegno, promotori e firmatari del boicottaggio non sono rappresentativi dell'universo cui appartengono (ma, nondimeno, sono da tenere presenti le loro motivazioni e convinzioni di partenza);

ci è sembrato importante cercare di aprire un fronte di dialogo con questi docenti decisamente contrariati dai contenuti e dalla forma della sperimentazione, entrando in contatto con loro e manifestando alcune perplessità non tanto sulla legittimità dell'atto del boicottare, quanto sulle ragioni profonde che sottendevano la scelta di questa forma di protesta. Una forma che, in questa circostanza, abbiamo ritenuto debole e povera in quanto a forza dialettica, poiché tendeva sostanzialmente a mettere in discussione, quando non addirittura a screditare, il sacrosanto diritto di uno studioso di fare quello che è il proprio mestiere, ossia ricercare e sperimentare secondo i canoni scientifici imprescindibili che hanno nella divulgazione il momento massimo di trasparenza e validazione o confutazione.

Un diritto, quello di esprimere le proprie posizioni anche (soprattutto) quando non sono popolari (o populiste), che è purtroppo tornato alla ribalta tragicamente proprio in questi giorni (alla ribalta, poiché il tema è sempre presente).



Di qui, allora, la decisione di mettere a disposizione di tutti, in una pubblicazione monografica dedicata proprio al *s-oggetto* del contendere (l'insegnante di sostegno e non certo il collega lanes), alcuni nodi sottoposti all'attenzione dei colleghi promotori del boicottaggio e alcune considerazioni formulate a margine di questa esperienza.

Va detto che lo scopo è duplice:

1. non tenere nel cassetto – proprio per rispetto degli interlocutori – questo tentativo di dialogo e trovare uno spazio per farlo visto che la nostra azione, sostanzialmente finalizzata attraverso il confronto a comprendere meglio le reali preoccupazioni sottostanti la protesta, ha avuto un esito semi-fallimentare, poiché quello che da parte nostra, almeno negli intenti, era un modo articolato di ragionare è stato identificato come uno *sproloquiare accademico autoreferenziale*, al quale però non ha fatto seguito, se non in pochissimi casi, una contro argomentazione chiara e se non esaustiva quantomeno essenziale per lasciar trapelare il sottofondo scientifico-culturale della presa di posizione assunta;
2. analizzare, sfuggendo alle consuete logiche della cultura delle colpe, la percezione di prolissità e autoreferenzialità di cui siamo stati accusati, evidenziandola come una delle cause della mancata riuscita del dialogo e di una situazione che si sta determinando nel rapporto tra mondo accademico e mondo della scuola;
3. inquadrare la questione nella sua dovuta prospettiva: quella di un dibattito sull'insegnante di sostegno/specializzato non certo nuovo, che ha visto e vede posizioni articolate da parte dei pedagogisti speciali e che assume dignità scientifica proprio per la sua capacità di sfuggire fin da subito ai rischi di immotivate e ingiustificate personalizzazioni. In altri termini, non solo la pedagogia speciale e i pedagogisti speciali hanno preso determinate posizioni pubbliche (e non hanno taciuto, come viene loro rimproverato) ma la *questio* non è incentrata/bile sulle *idee strampalate*¹ di questo o quello studioso: queste (le idee, al di là di certe aggettivazioni spicciate), semmai, sono parte integrante del dibattito e non certo *il* dibattito. Quello che invece è doveroso fare (riallacciandoci così al punto 2) è interrogarsi sul perché di certe percezioni/raffigurazioni provenienti da più parti del mondo della scuola, inerenti l'atteggiamento scientifico culturale degli studiosi accademici, i quali sono spesso descritti come distanti, scarsamente attenti o addentro le dinamiche reali della vita scolastica, quando non proprio disinteressati o assenti alle/nelle questioni pratiche che investono quotidianamente maestri, professori e dirigenti.

1 Cfr. *L'urlo dei docenti di sostegno*: <http://comune-info.net/2014/10/insegnanti-di-sostegno/> [ultimo accesso 20/01/2015]. L'articolo riprende e commenta l'iniziativa del boicottaggio riproducendo il testo che ha dato il via alla protesta, testo che noi proponiamo in avvio del prossimo paragrafo.

2. Le ragioni del boicottaggio

Quello che riportiamo qui di seguito è il testo inserito dall'amministratore della pagina/evento Facebook *Gli insegnanti di sostegno e curricolari boicottano la Erickson*:

Gli insegnanti di sostegno hanno diffuso un evento su face book con il quale comunicano la decisione di boicottare la casa editrice Erickson per protesta contro la sperimentazione in Trentino che prevede l'eliminazione del docente di sostegno.

L'ideatore dell'"evoluzione dell'insegnante di sostegno" è Dario lanes che ha pubblicato appunto questo libro presso la casa editrice Erickson, da lui fondata.

Il sostegno, una scelta didattico-culturale esclusivamente italiana che ci invidiano in tutto il mondo, un'eccellente strategia scolastica che si pone come il faro mondiale dell'integrazione.

Non a caso infatti arrivano osservatori europei e d'oltreoceano per studiare il nostro sistema integrato scuola-sanità.

Questa iniziativa sta avendo seguito anche presso i docenti curricolari che non intendono rinunciare alla preziosa compresenza del docente di sostegno.

Non sarà Dario lanes con l'ultima sua strampalata idea a smantellarlo! Noi protestiamo e boicottiamo le pubblicazioni della Erickson a partire da oggi! Clicca su "Partecipa", condividi, pubblicizza l'evento e invita i colleghi!².

142

Sulla base di questo testo siamo intervenuti con l'intento dichiarato, dopo una brevissima, quanto doverosa presentazione biografica, di «aprire uno spazio e un momento di discussione franca, diretta e aperta con chi la scuola la fa e la vive quotidianamente», avvertendo questo confronto come ineludibile, da un lato per evitare il rischio di parlare di cose che si conoscono poco e, dall'altro, per la convinzione derivata da quello che leggiamo, ascoltiamo e sentiamo che da troppo tempo accademia e scuola stiano giocando su campi di gioco diversi o, meglio, che il campo sia lo stesso ma che ciascuno abbia la percezione di giocare partite diverse, con regole diverse, finalità diverse, ecc... La conseguenza di questa reciproca e disfunzionale percezione è la creazione di ulteriori arroccamenti e "guerre" di trincea, fenomeni che bloccano quell'evoluzione della nostra scuola, della nostra università e della nostra società che almeno i più sensibili auspicano.

Per quanto concerne il primo punto, il dialogo e il confronto, abbiamo ritenuto e riteniamo ingiustificato il boicottaggio in quanto la Erickson ha sempre ospitato posizioni differenti, spesso anche molto distanti da quelle sostenute da lanes. Un caso su tutti è la presenza, addirittura con una propria collana, dei Disability Studies, i quali non hanno mai lesinato critiche molto dirette alle posizioni avanzate dallo stesso lanes o da altri autori che hanno posizioni simili e trovano spazio di divulgazione nella casa editrice trentina. Inoltre, la questione sulla evoluzione dell'insegnante di sostegno, così come quella altrettanto dibattuta sui

2 <https://www.facebook.com/events/1471853923102434/> [ultimo accesso 20/01/2015].



BES, sono state oggetto di ben due partecipatissimi e roventi workshop nelle ultime due edizioni del Convegno Internazionale sulla *Qualità dell'Integrazione* di Rimini (2011 e 2013, organizzati da Erickson) – dove la non casuale presenza sul palco di relatori per la maggior parte contrari alle proposte avanzate da lanes e in sala di un pubblico composto da insegnanti altrettanto contrari ha fatto sì che prendesse vita e corpo una autentica dialettica democratica (se questo vuole dire ancora qualcosa).

Un dibattito e un confronto, tra l'altro, già ampiamente avviato nel settembre del 2011, allorquando, sulla scia del Rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana Bilancio e proposte* (Fondazione Agnelli, Associazione Treille e Caritas, 2011), la Società Italiana di Pedagogia Speciale ha promosso un seminario di studi sul tema svoltosi a Roma, i cui esiti hanno poi trovato divulgazione sul sito della stessa società³.

Certo, nonostante le critiche avanzate alle sue proposte lanes è andato avanti comunque con una sperimentazione. Ma questo non può essere motivo di biasimo o di boicottaggio. Come detto uno studioso non solo ha il diritto ma il dovere di sperimentare ciò che afferma. Diversamente si può e si deve discutere sulla validità delle ipotesi, sulla metodologia, sulle scelte strategiche e soprattutto sui risultati. Ma questo è altra cosa dal boicottare, poiché ci permette di entrare in un altro campo che non richiede boicottaggi ma proposte alternative sostenute da una loro credibilità.

Non a caso, nel tentativo di dialogo la domanda posta (a noi come agli insegnanti interlocutori) è stata la seguente: «qual è il campo di gioco di questa protesta?».

Campo di gioco n. 1: in difesa del posto di lavoro?

Si tratta, e ci mancherebbe altro, di una più che legittima preoccupazione, soprattutto perché siamo tutti testimoni consapevoli (la scuola come l'università, per fermarci ai nostri ambiti di riferimento) degli esiti nefasti della famigerata riforma Tremonti-Gelmini.

Tuttavia, e ci prendiamo la responsabilità di apparire ingenui (pur temendo di non essere tali), non abbiamo colto in nessuna dichiarazione o scrittura o azione di lanes la proposta, l'idea, il suggerimento di ridurre il numero degli insegnanti. Questa preoccupazione può derivare dal fatto che in diversi interventi apparsi su blog, riviste on line, ecc... il concetto di *evoluzione* proposto da lanes corrisponderebbe a *soppressione* (in senso di riduzione di posti di lavoro) degli insegnanti di sostegno. A nostro avviso, allo stato attuale dei fatti, non sembra che le cose stiano in questi termini, e le stesse politiche governative (discutibili per lessico e per impostazione epistemologica: si veda ad esempio la pagina 78 del documento sulla *Buona Scuola* in riferimento all'inclusione) non paventano, esplicitamente o implicitamente, proposte di riduzione del numero degli insegnanti e degli insegnanti di sostegno.

3 <http://www.s-sipes.it/.../discussione-integrazione-scolastica...> [ultimo accesso 20/01(2015)]

Del resto se ci trovassimo in una simile situazione chi scrive, così come molti altri colleghi, re-agirebbe come ha re-agito durante la riforma Gelmini, ossia opponendosi con determinazione. A tal proposito è quantomeno dovuto un richiamo “storico” alle dimissioni dall’Osservatorio sull’integrazione scolastica del Ministero dell’Istruzione (la dizione Pubblica era stata deliberatamente sospesa per *eccesso di ribasso*) che Dario Ianes e Andrea Canevaro il 2 ottobre 2008⁴ hanno messo in atto per protestare contro la politica iniqua di quel dicastero che contemplava (ha contemplato) la riduzione di 85.000 unità nella scuola tra maestre/i e professoresse/i che sono giunti a circa 120.000 con il coinvolgimento degli altri operatori scolastici.

Campo di gioco n. 2: in difesa dell’insegnante di sostegno così com’è e dell’integrazione così com’è?

Se il campo di gioco della protesta è questo, allora come prima cosa va mondato dalle contaminazioni derivanti dal campo di gioco n.1: in altri termini non è funzionale *attaccare* la proposta di evoluzione dell’insegnante di sostegno con l’accusa di essere una trama (in combine con questo o quel potere di sottogoverno) per eliminare il sostegno o ridurre i posti di lavoro.

È importante compiere questa operazione di affinamento del punto di vista dal quale si parla e si assume la propria posizione perché altrimenti si rischia di non far evolvere il dibattito, anzi di anestetizzarlo, come se esistessero delle cose sacre, dogmatiche, che non possono e non devono essere toccate per diverse ragioni (dalle più nobili alle più spicciole). Il dibattito, che invece c’è, deve continuare a esserci e deve essere anche *duro* ma soprattutto visibile, trasparente, schietto e laico. Per chiarire meglio: se anche Ianes si è avvalso di un qualche benessere del *Mi(ni)stero* (che al di là della saga di Harry Potter evoca sempre qualcosa di magico e di oscuro) per portare avanti la sua sperimentazione, è sui contenuti e, in seguito, sugli esiti della sperimentazione (che c’è allo stato attuale) che si devono concentrare i commenti e il confronto e non sull’ipotesi (attualmente non suffragata da alcun dato oggettivo) che questo porterà alla perdita del posto di lavoro.

Se si riesce a fare questo, il terreno di gioco e il gioco praticato è il medesimo per tutti. Allora diviene possibile porre e porci la domanda successiva:

Siamo soddisfatti dell’integrazione in Italia così com’è oggi? (attenzione, non stiamo chiedendo se siamo d’accordo sull’integrazione o se l’integrazione abbia ancora senso, anche chiamandola inclusione e così via...).

La nostra esperienza sul campo ma, soprattutto, l’ascolto delle voci dei protagonisti anche con azioni di ricerca (Bocci, Favorini et al., 2007; Ciardi, Bocci, Favorini, 2009; Favorini, Bocci, Zucca, 2010), hanno messo in evidenza che le cose non sempre funzionano. Se assumiamo lo sguardo dei più giovani (ossia dei neofiti), sia tra i maestri sia tra i professori, cogliamo un certo smarrimento, che non è fortunatamente disillusione ma constatazione che *la realtà a scuola non è affatto come la immaginavano* (durante la formazione), che *l’integrazione è ancora un qualcosa che stenta a decollare* (!). Una visione/percezione che riscontriamo

4 <http://www.grusol.it/informazioni/05-10-08.asp> [ultimo accesso 22/11/2015].



in molti insegnanti di sostegno (e in molti genitori) che lamentano da parte degli insegnanti curricolari una esagerata delega, che denunciano una sorta di marginalizzazione della loro figura non sempre e non del tutto riconosciuta come *inter pares* all'interno del team e del collegio, costretti sovente a portare gli/le allievi/e certificati/e fuori dalla classe se vogliono *fare qualcosa* con loro (potremmo proseguire su questa strada)⁵.

Fenomeni e realtà che chi fa scuola conosce benissimo, per esperienza diretta o derivata (nessuno di noi vive su un altro pianeta).

Ciò non sta a significare che gli insegnanti di sostegno, così come i curricolari, non svolgano un lavoro straordinario: ovviamente quando lo fanno e nella misura in cui lo possono e lo sanno fare, perché dobbiamo essere anche molto onesti su questo aspetto e ammettere (come gli stessi insegnanti ammettono) che ci sono innumerevoli realtà in cui le classi sono affidate a docenti (maestri o professori che siano) che non sanno, letteralmente, dove mettere/si le mani in generale e nello specifico per la presenza di allievi *in difficoltà* (usiamo questa locuzione perché non è proprio detto che la difficoltà sia dovuta alla loro *condizione* e non alla mancata o insufficiente risposta del contesto).

Sono fenomeni sporadici? È la cosiddetta *macchia di leopardo* (già teorizzata ancor prima del suo utilizzo da parte di qualche politico)?

Vi sono ricerche, oltre al già citato Rapporto Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli, che tentano di analizzare il fenomeno e di rispondervi in modo quanto più possibile scevro da *sentimentalismi* (Colombo, Leonini, 2005; INVALSI, 2006; d'Alonzo, lanes, 2007; Medeghini, 2007; Canevaro, d'Alonzo, lanes, 2009; lanes, Demo, Zambotti, 2010; Canevaro, d'Alonzo, lanes e Caldin, 2011; D'Alessio, 2011, ISTAT, 2013).

Ebbene, è proprio all'interno di questo quadro, alimentato dal sistematico confronto con la dimensione internazionale⁶, che si iscrive la sperimentazione di lanes ed è su questo aspetto che va dibattuta. La sua è una proposta (frutto di una elaborazione diacronica) che vede nell'evoluzione dell'insegnante di sostegno una valorizzazione di questa figura e, soprattutto, una risposta in chiave inclusiva alle disfunzionalità precedentemente accennate (lanes, 2014b).

5 Riportiamo, ad ulteriore supporto di quanto stiamo argomentando, questo passo tratto da *La Tecnica della Scuola.it* (Il quotidiano della scuola on line) del 29 Settembre 2014, proprio in riferimento alla sperimentazione promossa da lanes: «Insomma i disabili sono un problema di tutta la scuola, non del singolo insegnante. E tutti dovranno essere specializzati ad affrontare situazioni di inclusione e vera integrazione degli alunni svantaggiati [...] Niente più alunni affidati in esclusiva a un solo docente, a volte in classe, a volte, ancor peggio, fuori dalla classe, con conseguente alzata di spalle dei professori curricolari, troppo spesso desiderosi di "liberarsi" dell'alunno svantaggiato, senza soluzione didattiche appropriate» (S. La Porta, *Addio insegnante di sostegno?*, <http://www.tecnica-della-scuola.it/item/6424-addio-insegnante-di-sostegno.html> ultimo accesso 26/01/2015).

6 Come testimoniato, oltre che dai diversi contributi presenti in questo numero, dalle pubblicazioni (frutto di impegno individuale o esito di collaborazioni collettanee) degli studiosi italiani di Pedagogia Speciale. A solo titolo esemplificativo ne citiamo alcune tra le più recenti: De Anna (2014); Pavone (2014); Lascioli (2014); Gaspari (2013); Goussot (2011); d'Alonzo, Caldin (2012). Alle pubblicazioni deve doverosamente aggiungersi la presenza dei pedagogisti speciali italiani nei consessi ove si dibatte sulle linee di sviluppo della ricerca internazionale, che riguardi l'ICF, il modello sociale (vedi *l'Index for Inclusion*), il Capability Approach o, più recentemente, i Disability Studies. Linee di ricerca che trovano spazio di approfondimento nei gruppi di lavoro interni alla SIPeS e alla SIPED.

3. Allora dibattiamo

E, allora, andrebbe dibattuta questa visione (come ci sembra del resto si stia facendo in ambito scientifico). E andrà esaminata ancora in modo più accurato quando si avranno a disposizione i dati/esiti della sperimentazione.

Come abbiamo avuto modo di sostenere a suo tempo⁷, non siamo convinti che l'evoluzione dell'insegnante di sostegno prospettata da lanes sia la chiave di volta in grado di determinare una svolta inclusiva della scuola italiana.

Facciamo, ad esempio, riferimento alla scuola secondaria sia di primo sia di secondo grado: che impatto avrà (può avere) un insegnante specializzato "evoluto" in un collegio fatto da insegnanti curricolari "restii" all'assunzione di competenze (e responsabilità) didattiche inclusive? Fossero anche di nuova generazione, sarebbero abilitati con i TFA che prevedono *ben* (ci sia concessa l'ironia) 3 CFU di tirocinio sulle disabilità (75 ore su un totale di 475, ossia il 15%)⁸, 6 CFU di Didattica e Pedagogia Speciale, ma soprattutto che sono stati formati per 18 CFU da colleghi disciplinaristi che poco o nulla sanno della didattica inclusiva.

E a seguire: siamo proprio sicuri che quella parte di insegnanti di sostegno che sono solo in attesa di trasmigrare su *posto comune* (e ce ne sono, se è vero che associazioni quali la FISH e la FAND da tempo denunciano questo sistematico fenomeno *migratorio*), una volta che avranno la tanto auspicata *patente di conduttore di classe curricolare*, siano disposti a farsi portatori della loro pregressa esperienza specialistica?

Riteniamo, forse a torto, sia esperienza comune l'aver accolto lamenti (di insegnanti di sostegno, piuttosto che di genitori, piuttosto che di AEC o similari) espresse in varie forme ma sostanzialmente stigmatizzanti un certo tipo di atteggiamento di *quel* docente curricolare, il quale *si comporta come se l'allievo disabile fosse di proprietà dell'insegnante di sostegno. Non lo vede neppure. E dire che prima era anche lui/lei un/a insegnante di sostegno.*

E in ultimo, ma non da ultimo: siamo davvero certi che questi n-mila insegnanti di sostegno evoluti (80% sul totale degli attuali) siano tutti portatori delle competenze attese e auspiccate? Se dobbiamo fare i conti con quelli formati dai corsi delle 400 ore a Scienze della Formazione Primaria o dalle SSIS (per non parlare di altre forme di specializzazione/abilitazione del passato) ci permettiamo di avere qualche dubbio. Non è, infatti, un caso che la SIPeS e i pedagogisti speciali si siano battuti per avere un corso post lauream dedicato e articolato per

7 Si veda: <http://www.s-sipes.it/pdf/BOCCI.pdf>

8 Tra l'altro, le restanti 400 ore sono supervisionate da tutor (sia coordinatori sia del tirocinio a scuola) che non è detto, anzi, siano esperti di didattiche inclusive. Infine, l'idea che vi siano 75 ore dedicate ai Bisogni Speciali (certificati 104/92, indicati con la 170/2010 o sulla base dei dispositivi ministeriali dicembre 2012 e marzo 2013) ci sembra contraddire l'ottica inclusiva, che va oltre la categorizzazione, e confermare quella che in una recente occasione abbiamo definito la *didattica per la "riserva indiana"* (relazione tenuta al Convegno *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia: dopo il DM 249/2010* svoltosi a Roma il 20 e il 21 Novembre 2014 su iniziativa Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione e delle Società Scientifiche di Area Pedagogica).



un ammontare di 1500 ore (percorso sul quale non si hanno ancora dati, considerato che è appena alla sua prima edizione, e sul quale è doveroso porre la dovuta attenzione in termini di analisi).

È evidente, però, almeno dal punto di vista che stiamo sostenendo, che la risposta a queste e ad altre possibili criticità (Medeghini, D'Alessio et al., 2014), non debba essere l'arroccamento, il boicottaggio o, come sostiene qualcuno, addirittura l'attuazione di un corso di laurea specifico per il sostegno, la qual cosa davvero metterebbe fine alla dimensione magistrale di questa funzione (e non solo della figura e del ruolo) con un rischio di arretramento culturale davvero notevole.

Per quanto ci riguarda, ci troviamo in accordo con la posizione dei Disability Studies, considerando la questione di sistema (Bocci, 2013) e non inerente la figura e il ruolo dell'insegnante di sostegno. Come scrive Marina Santi in uno dei contributi presenti in questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*⁹, si è tornati di nuovo a discutere sul ruolo, sul profilo di competenze, sulla professionalità, sulla natura e sulla durata della formazione dell'insegnante di sostegno, fino ad ipotizzarne possibili evoluzioni, partendo dal presupposto che tale figura sia la condizione e la garanzia del successo e della realizzazione dell'integrazione (e ora dell'inclusione).

In altri termini, più che una *road map* verso la *full inclusion* tracciata dallo stesso lanes – con i rischi di dare vita a un modello ibrido (Lascioli, 2014) – trascinata dall'evoluzione dell'insegnante di sostegno e da una ri-definizione del concetto di BES su base ICF (lanes, Cramerotti, 2013), ci sembra sia giunta l'ora di/per una nuova e più radicale trasformazione (per non parlare di vera e propria rivoluzione) culturale che investa e metta in discussione non singole parti ma l'intero assetto della scuola italiana (cosa che, a nostro avviso, il tanto decantato – dal Governo – documento sulla *Buona Scuola* è ben lungi dal fare).

In questo ci sentiamo decisamente attratti dalla provocazione intellettuale di Ken Robinson, il quale nel suo *Cambiare i paradigmi dell'educazione*¹⁰ evidenzia con chiarezza i limiti dei sistemi formativi occidentali, ancorati a modelli e schemi di stampo ottocentesco. Sistemi che, *mutatis mutandis*, sono di fatto rimasti stabili nella loro struttura profonda¹¹, centrati come sono ancora sulla produttività (la scuola come propulsore per trovare lavoro), la competitività (il valore centrale affidato ai voti come parametri di crescita intellettuale), la meritocrazia, l'abilismo. Scuola e università sono agite (e agiscono, come ben aveva intuito Ivan Illich) da un lato da una forza centripeta che tende a far emergere i migliori e, dall'altro, da una forza centrifuga che tende a marginalizzare (sotto tante forme) chi non rientra nei canoni, chi non si normalizza (a tal proposito, e in quest'ottica,

- 9 M. Santi, *Se l'inclusione sfida il sostegno: un percorso formativo per ripensare l'insegnante specializzato come risorsa nel contesto* (nel presente numero).
- 10 <http://www.youtube.com/watch?v=SveNeN4MoNU>. Alcuni aspetti del ragionamento di Ken Robinson sono (e ci mancherebbe altro) discutibili, ma l'impianto generale è decisamente stimolante (Bocci, 2012).
- 11 Vale qui l'aneddoto raccontato da un dirigente a un suo collega il quale ce lo ha riferito a nostro uso e consumo (cosa che facciamo qui): «Se un medico di fine Ottocento o dei primi del Novecento entrasse oggi in una sala operatoria non saprebbe dove mettersi le mani. Se un insegnante coevo al medico entrasse oggi in un'aula scolastica direbbe: "dov'è il registro? Iniziamo la lezione"».

consigliamo una visione attenta del film *La Classe* (*Entres les murs*, Laurent Cantet) vincitore della palma d'oro a Cannes nel 2009¹².

Naturalmente quella auspicata non è una rivoluzione avventata, un salto nel buio, una rottamazione fine a se stessa. Non c'è dubbio – ed è questa anche la posizione dei Disability Studies italiani – che sia imprescindibile fare i conti con la più che quarantennale esperienza dell'integrazione (perché sappiamo che l'integrazione è iniziata prima della 517/77, con la sperimentazione delle classi aperte e così via) e con quanto tale esperienza ha prodotto in Italia.

Ma è altresì indubbio che l'integrazione non è una sfera di cristallo che non si può neppure spolverare per paura che cada in mille pezzi o un santino da venerare senza se e senza ma.

E per fare questo dobbiamo misurarci e affrontarci, a partire dalle nostre stesse resistenze, dalle convinzioni interne che tendono a non farci muovere dalle nostre posizioni.

Quello che davvero servirebbe (e che avvertiamo come urgente) è una sorta di chiamata generale all'impegno congiunto e sinergico (*Up patriots to arms, engagé vous!*, solleciterebbe Franco Battiato) che consenta un po' a tutti (gente di scuola e gente di università, genitori e politici, amministratori e persone della società civile, ecc...) di uscire dalle trincee e ricominciare a dialogare, a discutere animatamente e con passione. E non solo durante le festività comandate e nei santuari (leggasi i convegni e l'accademia) ma in modo sistematico, laddove pulsa il cuore della quotidianità.

Se c'è una cosa alla quale dovremmo comunemente fare riferimento è quella straordinaria stagione in cui studiosi e insegnanti, insieme, hanno cambiato la scuola italiana. Basti citare i vari Mauro Laeng, Aldo Visalberghi, Clotilde Pontecorvo, Tullio De Mauro da una parte e i tanti docenti dall'altra, e tra questi Bruno Ciari, Dina Bertoni Jovine, Albino Bernardini, per non fare che qualche nome.

Non è nostalgia romantica (nessun invito a piangersi sulla spalla), bensì il desiderio di recuperare quell'esperienza e di applicarla con i dovuti accorgimenti ai nostri tempi. Perché ne abbiamo bisogno, abbiamo bisogno di tornare ad *annusarci*, di riconoscerci nelle nostre differenze ma anche in quello che ci accomuna: il bene della scuola e il bene che vogliamo alla nostra scuola (e alla nostra università, che ne ha altrettanto bisogno).

4. A patto che: qualche annotazione e una “condizione”

La rivista *L'Integrazione scolastica e sociale* ha dedicato il numero 13/3 (settembre 2014) a una monografia sulla questione dell'insegnante di sostegno. Questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for inclusion* sta facendo altrettanto. In occasione del rapporto Treelle, Caritas Fondazione Agnelli è stato avviato, come già ricordato, un dibattito serrato in presenza (a Roma, Settembre

12 Film sul quale, a partire dal lavoro di Valentina Domenici (2013), stiamo operando una analisi in ottica Disability Studies e per mezzo del quale stiamo conducendo una ricerca con studenti e insegnanti.



2011 e a Rimini, Novembre 2011) e sul web (sito SIPeS). Nel 2009, a margine di un convegno dedicato alla quiescenza del prof. Ferdinando Montuschi, è stato pubblicato un volume dal titolo *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva* (Favorini, 2009). Retrocedendo di poco nel tempo, ancora *L'Integrazione scolastica e sociale* ha riservato un numero speciale (3/3, Giugno 2004) all'*Insegnante di sostegno in prospettiva europea* (anche qui come esito di un convegno dei pedagogisti speciali).

Sono solo alcuni esempi (pochissimi, che tengono conto di eventi collettanei e non individuali) dell'attenzione che in qualità di studiosi dell'educazione abbiamo rivolto in questi anni, con grande rispetto, alla questione dell'insegnante specializzato.

E pur tuttavia, la sensazione/posizione che abbiamo riscontrato negli insegnanti promotori della protesta/boicottaggio è la seguente «*se non fosse stato per la nostra posizione netta e decisa (per alcuni addirittura "medioevale") non si sarebbe mai potuti arrivare alla possibilità di prendere parte a un dialogo serio e partecipe. Perché? Ci voleva questo per interpellare direttamente chi il sostegno lo vive e lo pratica tutti i giorni? A nessuno è venuto in mente prima?*»¹³.

Cosa possiamo apprendere, per l'appunto uscendo dalle trincee, da questa percezione, al di là di condividerla o meno, di considerarla veritiera (in toto, in parte o per nulla) o ingenerosa? Quali considerazioni introduce alla nostra riflessione? (è questo che ci interessa).

Stante quanto dichiarato poche righe sopra sull'indiscutibile impegno dei pedagogisti speciali nel dibattere e analizzare la questione, ne possiamo annotare almeno due.

1. Gli insegnanti sembrano non affidarsi più (o più di tanto o con minore convinzione e senso di fiducia di un tempo) a quanto dicono coloro i quali studiano l'educazione;
2. La capacità di incidenza della pedagogia e dei pedagogisti in coloro che dovrebbero essere i destinatari primi degli esiti degli studi e della ricerca sull'educazione sembra ormai un ricordo lontano (come si suole dire in gergo: *ridotta al lumicino*).

I punti ora elencati sono, classicamente, i rovesci della stessa medaglia sulla quale sono incisi i contorni del fenomeno/problema che li determina.

Proveremo a delinearli avvalendoci della metafora calcistica.

Gli accademici hanno sempre più la percezione – e purtroppo le richieste istituzionali (vedi alla voce VQR, ASN, SUARd, ecc...) la determinano e la condizionano – che l'unico campionato degno di essere giocato sia la *Champions League*, ossia il campionato internazionale più prestigioso per i club, la cui partecipazione valorizza esponenzialmente non solo le società che vi accedono ma anche i singoli giocatori.

Gli insegnanti, dal canto loro, hanno sempre di più la percezione di essere relegati da tempo al campionato di serie B (il famigerato campionato *cadetto*), quello che ha minore visibilità mediatica e i cui protagonisti faticano non poco

13 Intervento di A.P., una delle poche insegnanti realmente disponibili al confronto.

(è un torneo durissimo) per avere, in fin dei conti, un seguito e una gloria limitata al pubblico locale.

Per un verso e/o per l'altro, questi protagonisti non solo non giocano più insieme nel campionato nazionale di *serie A* ma sembra quasi che pratichino uno sport diverso (con regole e finalità diverse).

Naturalmente, nell'ideale cui aspiriamo, si dovrebbe sempre tendere lo sguardo ai campionati internazionali (perché c'è sempre da imparare e ci si sprovvincializza un po') e, contestualmente, a quelli cadetti (perché c'è sempre da imparare molto dal calcio giocato nelle categorie "minori").

Insomma, fuor di metafora, stiamo attraversando una lunga fase storica in cui prevalgono, come estremi di un continuum, due percezioni: da un lato quella dell'elitarismo e del "nicchismo" (l'ossessione degli accademici di pubblicare solo in inglese e su riviste di *Fascia A* dimenticando che non sono quelle che leggono gli insegnanti nella maggior parte dei casi); dall'altro, quella del settarismo (tipica di chi si sente *obtorto collo* svalorizzato, quando non addirittura *mandato al macello* o *chiuso in un ghetto*). E, tra questi due poli percettivi, la presenza di una crescente sensazione di scetticismo che rischia di sfociare nell'immobilismo delle parti (come abbiamo detto in precedenza).

Scetticismo, elitarismo e settarismo e che sembrano essere proprio le chiavi di lettura di quello che non doveva divenire, ma è divenuto, *l'Affaire lanes*: una proposta-ipotesi-sperimentazione che ha suscitato reazioni *fuori luogo*. Di qui una ulteriore annotazione che è anche una "condizione", di libertà e di espressione.

Abbiamo già riferito di alcune nostre perplessità sulla proposta di Dario lanes. Ma su una cosa non abbiamo tentennamenti: sul (suo) diritto di fare ricerca.

Troviamo davvero singolare (e per molti versi pericoloso) che si sia giunti a contestare a un ricercatore quello che è il suo compito primario: fare ricerca, portare dati a supporto delle analisi e dei dibattiti su questioni sensibili e significative.

Certo, gli insegnanti non sono *topi da laboratorio*¹⁴ e la ricerca che chiama in causa persone (che siano bambini, ragazzi o adulti) e anche mette in esame posizioni lavorative ed esistenziali va condotta con i *sacri crismi*. Ma non abbiamo avuto e non abbiamo la sensazione e la cognizione che questo non sia stato tenuto presente e rispettato nella sperimentazione sull'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Semmai sono altri gli aspetti sui quali si dovrà discutere sul piano metodologico e strategico (ad esempio se i contesti dove è stata effettuata tale sperimentazione siano rappresentativi della realtà italiana, dunque sia nel caso di successo sia in caso di insuccesso se i dati e gli esiti siano generalizzabili).

E questo vale anche per la domanda che ci è stata posta (intelligentemente e provocatoriamente) dall'amministratore della pagina Facebook promotrice del boicottaggio. Che è la seguente: «*Se le dicessero che si sta sperimentando l'evoluzione del docente di pedagogia speciale che di fatto cesserebbe di esistere e resterebbe solo il docente di pedagogia generale con funzioni anche di pedagogista speciale, lei come si sentirebbe? Si sentirebbe valorizzato?*».

14 Con tutto il rispetto per i topi di laboratorio e alla ricerca con gli animali se eticamente condotta (nel nome di Edward Chace Tolman – 1886-1959 – che ha dedicato il suo volume *Purposive behavior in animals and man* al ratto albino artefice della sua principale scoperta scientifica) e con tutta la contrarietà alle sperimentazioni sugli animali.



Certamente se come è accaduto (perché è accaduto come ben sanno i pedagogisti speciali) questa sperimentazione fosse condotta all'interno di un gioco accademico (di potere, di annessione, ecc...) finalizzata all'annientamento del patrimonio di esperienze, conoscenze, competenze che la pedagogia speciale e i pedagogisti speciali hanno maturato in questi lunghi anni, naturalmente non solo non ci sentiremmo valorizzati o contenti ma, come in effetti è stato fatto, punteremmo i piedi e alzeremmo le barricate.

Se, invece, questa ipotizzata sperimentazione sul pedagogista speciale dovesse preludere a una evoluzione in chiave inclusiva dell'accademia, della scuola e della società, sarebbe interessante mettersi in gioco.

Un gioco/sperimentazione che stiamo già conducendo (sul piano personale) avendo aderito ai Disability Studies, una prospettiva che – seppur con modalità e riferimenti differenti al proprio interno – interroga il modello bio-medico-individuale e una certa concettualizzazione della disabilità e del ruolo che la società gioca nei processi disabilitanti, di normalizzazione e assimilazione, auspicando il superamento anche semantico della pedagogia speciale verso una pedagogia inclusiva.

Ovviamente, lo abbiamo già detto riferendoci alla esigenza di una rivoluzione/trasformazione del sistema scolastico e sociale, ciò non significa/rebbe gettare alle ortiche il *know how* fin qui acquisito ma reinvestirlo in una direzione nuova, sfidante i limiti che abbiamo raggiunto e che si mostrano – a scuola come nell'accademia – nel sistema formativo che oggi abbiamo a disposizione e di cui siamo parte integrante.

In ultima analisi, e ci avviamo a concludere, il timore per un uso distorto dei dati della ricerca (spesso derivato più dalle diffidenze di cui sopra che da oggettività) non può e non deve in alcun modo determinare una inibizione della libertà di ricerca, già fin troppo condizionata da vincoli e meccanismi di varia natura (economici, politici, di egemonia culturale ecc...).

C'è bisogno di ricerca, quantitativa e qualitativa, basata su evidenze così come indirizzata a rilevare percezioni, attribuzioni e atteggiamenti.

C'è anche bisogno di una riappropriazione, congiunta, della problematizzazione delle questioni a partire dall'interno, dalla base (da chi è *in situazione*, direbbe Foucault, a scuola come all'università).

Se così è (e auspichiamo che così sia) la questione che dobbiamo elaborare e a cui dobbiamo cercare di dare risposta è la seguente: come possiamo preservare la funzione che in questi 40 anni è stata assolta dall'insegnante specializzato in collegialità con tutto il team docenti e con le famiglie (e tutto il patrimonio di conoscenze ed esperienze che ne è derivato) con l'esigenza di rinnovamento della scuola italiana tutta (non solo del pezzo che fa riferimento agli allievi in difficoltà, qualsiasi sia la sua natura) in vista di una sua svolta inclusiva?¹⁵

Crediamo che una siffatta elaborazione non sia possibile delimitarla né dentro una sperimentazione (che ha però la sua ragion d'essere in virtù di quello che è il compito della scienza) né con la sua negazione (la cui ragion d'essere va compresa – intercettata – e non solo stigmatizzata).

15 Che riteniamo sia proprio il senso di questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* come si evince a partire dagli editoriali di Luigi d'Alonzo e di Lucio Cottini.

Non la si può neppure aggirare o bloccare e tantomeno sopprimere con scelte che per corrispondere alle richieste immediate, seppur legittime, delle famiglie rischiano di arretrare il Paese e la scuola di 40 anni.

Può invece crescere e svilupparsi all'interno di dinamiche complesse abitate da attori e contesti altrettanto complessi, quindi mai neutri (a scuola come all'università).

Resta quindi cruciale una scelta di campo: decidere se tali elaborazioni e dinamiche si vogliono cavalcare o subire. In altri termini occorre decidere se si desidera appartenere ai twitters, coloro che aprono la strada (con tutte le difficoltà del caso) o più semplicemente far parte della schiera dei followers costretti a inseguire quanto dettato da altri (vedi la vicenda della normativa sui BES) con il rischio di restare impantanati in veri e propri *cul de sac*.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bocci F. (2012). Non disabilitare la creatività. Una questione educativa generale con qualche implicazione speciale. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 379-390). Pisa: ETS.
- Bocci F. (2013). Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva. In AA.VV., *Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali: disabilità e DSA* (pp. 15-30). Milano: ETAS.
- Bocci F., Favorini A.M., Merola A., Olmetti Peja D., Ricci C., Zucca S. (2007). L'integrazione degli alunni disabili nella Scuola dell'infanzia. Una indagine esplorativa presso il IX Municipio del Comune di Roma. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 4, 4, 785-796.
- Canevaro A, d'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità*. Bolzano: Bozen University Press.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ciardi S., Bocci F., Favorini A.M. (2009). Cosa pensano i genitori di bambini autistici dell'integrazione scolastica dei loro figli. E i genitori dei compagni? *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 2, 291-303.
- Colombo E., Leonini L. (2005). *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*. Milano: Unicopli.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo L., Ianes D. (2007). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, Caldin (2012) (ed.). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Domenici V. (2013). *Dentro e fuori il margine. La diversità culturale nel cinema francese contemporaneo*. Roma: Bulzoni.
- Favorini A.M., Bocci F., Zucca S. (2010). Sport e disabilità. Cosa pensano gli insegnanti di educazione motori. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1, 61-69.
- Gaspari P. (2013). *Pedagogia speciale. Questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2011). *Pedagogie dell'uguaglianza*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Ianes D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014b). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didat-



- tica inclusiva. In D. Ianes (ed.), *Oltre l'insegnante di sostegno: cambiamenti strutturali verso la didattica inclusiva. L'integrazione scolastica e sociale* (Numero monografico), 13, 3, 200-201.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- INVALSI (2006). *La Qualità dell'integrazione*. Roma.
- ISTAT (2013). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Anno scolastico 2011-2012*, ISTAT.
- Lascioli A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2007). *Idee di differenze. Rappresentazioni e prassi per la disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*. Brescia: Vannini.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

