

Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva

Special aid teacher: on problems and prospects concerning inclusion

Patrizia Gaspari / Università degli studi di Urbino / patrizia.gaspari@uniurb.it

This article analyses the new role of specialized teacher towards children with special needs, in Italian inclusive school. Inclusion implies a (epistemological) redefinition of the concept of education for all specialized teachers and not, to take in and recognize the needs of students with special needs. Inclusive school, by needing to have the revolutionary structuring of institutional framework, launches a challenge, especially to the traditional role played by the teaching assistant who has to strengthen his/her knowledge and skills, however, without becoming an hyper-specialist. The current scientific debate leads to the evolution of the professional identikit of a teaching assistant who has reached a crossroad marked by antithetical, problematic, in progress, solutions. In this context it is important to reflect on the epistemological status of special education to underline the specific role of mediator-agent of change teaching assistant, to support differences and diversities, fairly and democratically.

Key-words: training, inclusion, special aid teacher, special education, epistemology

abstract

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

I. Riflessione teorica 31

1. La formazione del docente specializzato: un'occasione per "rileggere" la Pedagogia speciale

Le riflessioni teorico-pratiche sulla Pedagogia speciale, disciplina sempre *in fieri* ed in costante dialettica con le altre scienze dell'educazione e non, in riferimento alle prioritarie questioni epistemologiche ribadiscono l'intimo legame di interdipendenza esistente tra la formazione delle competenze dei professionisti della *cura educativa* e dell'*aiuto* e la Pedagogia speciale stessa declinata come scienza della *complessità* e della *diversità*, il cui sguardo educativo è attualmente orientato in prospettiva inclusiva. L'incontro con il variegato scenario formativo caratterizzato da nuove emergenze educative e "bisogni educativi speciali", comprendenti anche le situazioni di disabilità, implica l'adozione del paradigma della complessità per garantire una formazione connotata di competenze umane, culturali, metodologico-didattiche, gestionali ed organizzative ad elevato pluralismo, in cui il bagaglio formativo dell'insegnante specializzato si presenta come "abito complesso" che non può prescindere dalla valorizzazione di un reticolo dinamico di competenze, abilità e conoscenze integrate, poste a base e a fondamento della *poliedricità* e della *polivalenza* dell'agire professionale.

La convivenza a scuola di alunni eterogenei, con disabilità, con "BES", etc., implica una innovativa organizzazione-ristrutturazione dell'intera impalcatura didattica e dei tradizionali modi di "fare scuola". La formazione del futuro docente specializzato, se ragioniamo con la cultura dell'inclusione, non può non assumere una natura *autoformativa* ed *auto-trasformativa* perché il "rinnovato" docente specializzato deve essere in grado di accettare la sfida della complessità dell'esistente, allo scopo di promuovere sempre nuove *capacitazioni* (Sen, 1985; Biggeri, Bellanca, 2010; Nussbaum, 2014), *possibilità* e *competenze in progress* nell'ottica della dialettica costruttivistica. La Pedagogia speciale proiettata nella direzione dell'educazione inclusiva, è tenuta a compiere equilibrate operazioni di sintesi interdisciplinare per individuare comuni territori di incontro in cui, anche gli elementi di contraddittorietà e/o di conflitto provocati dal dialogo con le scienze mediche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, etc., vengono rivisitati e sinergicamente "tradotti" in ipotesi, metodi e scelte interpretative di natura squisitamente *educativa* e *pedagogico-didattica* allo scopo di progettare funzionali soluzioni, a servizio di "vecchie" e "nuove" categorie di *differenze* e *diversità*. Da tale angolazione prospettica il bisogno di rileggere lo statuto epistemologico della Pedagogia speciale ha il merito, se non altro, di rompere limitanti schematismi culturali, obsoleti processi di classificazione-categorizzazione, pregiudizi e dogmatici riduzionismi per orientare la ricerca verso l'apertura e la valorizzazione di *ogni* persona, indipendentemente dal suo "status". «Stare al reale della condizione umana significa saper adottare un'epistemologia della contingenza, cioè una teoria dei modi di cercare una conoscenza solida che accetta la precarietà del sapere, e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]» (Mortari, 2013, p. 90). La questione formativa implica attente riflessioni epistemologiche per evitare il rischio di chiudere il discorso nella settorialità delle competenze specialistiche, spesso reputate "miracolose", per "normalizzare" le categorie di diversità o per colmare preoc-



cupanti situazioni in cui è oggettivamente palese la mancanza o l'inadeguatezza di una solida cultura formativa, necessario requisito per i professionisti della cura e dell'aiuto, specie se si pensa all'attuale dibattito sull'evoluzione del ruolo svolto dall'insegnante specializzato-a di sostegno.

La Pedagogia speciale non può prescindere dal tenere in debita considerazione le conoscenze, le politiche, le strategie e le buone prassi inclusive da realizzare dopo attenta "lettura" dei bisogni educativi "speciali" e non, emergenti dall'attuale panorama scolastico e sociale per assolvere pienamente alla "riduzione dell'handicap" (Canevaro, 1999) e sconfiggere logiche di contenimento, assistenzialismo e di micro e macro esclusioni ed emarginazioni di alunni con "bisogni educativi speciali". Se i vocaboli *deficit*, *disabilità*, *handicap*, etc., pongono l'attenzione su ciò che manca o non funziona normalmente nel soggetto, i termini più recenti, *bisogni educativi speciali* e *diversabilità*, più idonei secondo le prospettive inclusive, hanno provocato un vero cambiamento di rotta, il *ricoscimento in positivo* delle diversità, adottando uno sguardo interpretativo centrato sulle abilità, sulle capacità e potenzialità di *ogni* alunno, integralmente inteso, con limiti e risorse, superando le omologanti prospettive riduzionistiche degli approcci iperspecialistici di natura riabilitativa. La Pedagogia speciale si impegna a promuovere la valorizzazione dell'unicità-diversità di *ogni* individuo superando la logica della de-finizione metafisica universale, rivolgendosi al "chi è" il soggetto "diverso", disabile o con "BES" (Zappaterra, 2010; Ianes, Cramerotti, 2013; Gaspari, 2014; Goussot, 2015; Pavone, 2015), prestando attenzione alle storie reali, contingenti, singolari. Si tratta, quindi, di attivare processi di distinzione-differenziazione in teatri-sfondi interattivi capaci di riconoscere e di legittimare la pluralità e la diversità di esseri unici, "speciali", caratterizzanti l'umana condizione senza dimenticare la coerenza e il rigore scientifico delle strutture connettive di riferimento epistemologico e metodologico-didattico allo scopo di evitare fenomeni di genericità, frammentazione, settorialismo e malcelati approcci di natura *psicologico-medicalistica*. Fino a pochi anni fa, la Pedagogia speciale ha riservato un'attenzione privilegiata all'universo delle diversità riguardanti le situazioni di *deficit* e di *handicap*, senza peraltro confonderle tra loro, focalizzando la riflessione-azione sui processi d'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità. «Tuttavia, in questo scorcio di secolo, dobbiamo riconoscere una sua evoluzione nella direzione di un ampliamento della popolazione dei soggetti di riferimento: accanto al deficit trovano sempre maggiore considerazione le "necessità educative speciali" [...] Anche la pratica quotidiana di uno sguardo più selettivo agli studenti problematici ha favorito la consapevolezza che la classe è un vivaio di *diversità*, fra le quali figurano alcune fragilità oltre a quelle dei cosiddetti "handicappati": per esempio gli allievi con difficoltà di apprendimento, di attenzione, emozionali, di comportamento, o in condizioni di disagio socioeconomico e/o ambientale» (Pavone, 2010, p. 17). L'OECD (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*) identifica questa popolazione eterogenea come l'insieme di quei soggetti che richiede risorse pubbliche e/o private a supporto della loro educazione, resa possibile progettando interventi educativo-didattici potenziati, differenziati e personalizzati, capaci di garantire percorsi formativi sotto il segno delle pari opportunità. La *quaestio* della formazione intesa in ottica evolutiva (Frabboni, 2013), relativa al ruolo e alle competenze del docente specializzato implica oculate riflessioni e rigorose direzioni di

senso da adottare per individuare innovative politiche inclusive, rinnovati strumenti descrittivo-valutativi e funzionali strategie didattico-organizzative all'interno dei micro e macro contesti sociali e culturali. Il "focus" dell'attenzione è rivolto alla espansione delle capacità personali di *ogni* soggetto all'interno delle dinamiche di apprendimento, di relazione e di comunicazione, affinché goda di pieni diritti di cittadinanza attiva, partecipazione e comune appartenenza, nell'ottica di una migliore qualità della vita. Ridisegnare le fondamenta epistemologiche della Pedagogia speciale significa incontrare, in modo critico, le tematiche della formazione, dell'educabilità, del riconoscimento delle persone con "bisogni educativi speciali", delle nuove emergenze educative, dei modelli di interpretazione e di azione, dell'inclusione scolastica e sociale, etc., considerati come ambiti essenziali di ricerca e di studio (Crispiani, 2012; Gaspari, 2012).

2. La mediazione educativa contro i rischi del riduzionismo medicalistico

Nel delinearsi di uno scenario epistemologico "problematico" e multidimensionale aperto al dialogo ed al confronto con le altre scienze, foriero di nuove conquiste e di occasioni di reciproco arricchimento culturale e formativo occorre evitare il rischio di promuovere interrelazioni dialettiche sbilanciate, iperspecialistiche caratterizzate da processi di subordinazione o di impoverimento epistemologico, pena la perdita di un definito territorio di indagine e di ricerca della Pedagogia speciale con relativa "spersonalizzazione" dell'*habitus* professionale dell'insegnante specializzato-a di sostegno (lanes, 2016). Frequentemente nel campo della ricerca, le indagini e gli studi realizzati per rispondere più efficacemente alle esigenze del soggetto *diversamente abile*, richiamano strette collaborazioni interdisciplinari tra i linguaggi della Medicina, della Pedagogia speciale, della Pedagogia generale, della Psicologia, etc., allo scopo di allargare gli orizzonti e di offrire uno sguardo attento a focalizzare «la risposta ai bisogni là dove si trovano e non la risposta ai bisogni raggruppati per categorie» (Caldin, 2001). La persona con disabilità non abbisogna soltanto di terapie riabilitative, ma necessita di funzionali percorsi educativo-didattici e di interventi di *cura educativa* da parte del docente specializzato sempre più riconosciuto come esperto delle *mediazioni* e delle *negoziazioni* per garantire la concretizzazione dell'inclusione stessa.

L'insegnante specializzato riconosce i bisogni formativi dell'intera classe a partire dalla presa in carico competente delle esigenze degli alunni *diversamente abili*: non è un tecnico della riabilitazione, né un terapeuta da chiamare in causa per risolvere le difficoltà più gravi degli alunni con specifiche tipologie di deficit in modo individuale e separato rispetto ai docenti curricolari, alla risorsa-coetanei, alle famiglie e agli esperti del territorio. I frequenti processi di delega (Canevaro, 2006) sembrano apparentemente richiamare il bisogno di ricorrere a docenti sempre più "specializzati" con il rischio di perdere di vista la direzione di senso di una rinnovata professionalità in cui la macro-competenza del docente di sostegno (de Anna, Gaspari, Mura, 2015) emerge nella prospettiva *eco-sistemica* di *mediazione*, *negoziazione* e *coordinamento* delle risorse esistenti.



«La scuola inclusiva implica l'adozione di una visione ecologico-sistemica ed olistico dinamica e di negoziazione delle conoscenze e delle competenze speciali e non, in cui è necessario potenziare in tutti i docenti, nel rispetto delle personali specificità», la formazione di base ed aggiuntiva sui temi dell'inclusione e dei "bisogni educativi speciali" in cui emerga il fondamentale ruolo svolto dal contesto accogliente ed inclusivo capace di generare competenze ricorsive e diffuse, oltrepassando i limiti degli specialismi medicalistici» (Gaspari, 2015, p. 61).

Il rinnovato bagaglio formativo del docente specializzato, con il conseguente potenziamento delle competenze *speciali e non specialistiche*, caratterizza un nuovo profilo professionale del docente di sostegno impegnato a superare i limiti del proprio sapere e a confrontarsi con la realtà complessa ed in continuo divenire all'interno della quale è attento a costruire e a ri-costruire, rinnovando le personali riflessioni teoriche e la pluralità degli strumenti e delle strategie operative, la ri-progettazione delle altrui esistenze. In tal senso è necessario ridurre ogni logica di "trattamento specialistico emarginante" sottolineando la necessità di adottare interventi educativo-didattici declinati nella direzione della *cura educativa* (Gaspari, 2002; Franchini, 2007; Palmieri, 2011) e dell'*aiuto* (Canevaro, Chieragatti, 1999b) per condurre *ogni* alunno in condizioni di svantaggio, "bes" ed "handicap" ad abitare il mondo, a *ri-conoscersi* soggetto di diritti all'interno della comunità di appartenenza, al di là di ogni e di qualsiasi condizione "speciale", *particolare*. Le scienze dell'educazione tutte ed, in primis, le Pedagogie e le Didattiche speciali rappresentano le travi portanti e caratterizzanti in modo "forte" gli itinerari formativi dei docenti specializzati in ottica inclusiva, in quanto costituiscono il "cuore" professionale dell'intero corpo docente chiamato ad educare gli alunni con "bes" all'interno del contesto classe.

«L'inclusione è eterogeneità. [...] Riconosciamo l'eterogeneità umana come condizione naturale della società e delle persone in cui nessuna diagnosi e certificazione o stigma sociale risponde al riconoscimento dell'originalità ed unicità di ogni singola persona, che non è una sommatoria di performance e di sintomi, ma qualcosa di più, qualcosa di diverso perché siamo tutti orgogliosamente imperfetti e tra noi diversi. [...] Didattica, terapia, tecniche non sono sinonimi, non vanno contrapposti ma neppure confusi. Non ci piace né la pedagogia della chiacchiera né la tecnica come mito miracolistico. Le contraddizioni tra una confusa inclusione e i rischi di medicalizzazione vanno con coraggio affrontati anche con un dibattito epistemologico, scientifico e culturale tra tutti i professionisti che si occupano di umanità» (lanes, 2015b).

Il docente specializzato di sostegno, nelle sue auspicabili evoluzioni in termini di ruolo, funzioni e competenze, sempre più orientate verso l'inclusione, per agire contro i dilaganti processi di medicalizzazione e psicologizzazione, non può commettere l'errore di definire, classificare, chiudere in tipologie o in trappole riduzionistiche le diversità, concepite nella loro globalità. In questa direzione M. Pavone riflette sul rischio che l'intervento medico tenda ad acquisire un posto e un peso sempre più consistenti all'interno degli itinerari pedagogico-didattici personalizzati. Sulla stessa linea di effettiva preoccupazione si pone anche A. Goussot nelle sue ricerche in cui invita a:

«non confondere osservazione pedagogica o psicopedagogica con osservazione diagnostico-clinica; non trasformare gli insegnanti in operatori della diagnosi clinica e gli alunni in potenziali portatori di disturbi e di “comportamenti problema”. *Lo sguardo pedagogico deve rilevare le potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi, e non andare a caccia di sintomi e disturbi.* Esiste anche un altro rischio pericoloso in questo senso a proposito dei DSA e dei fenomeni complessi e non ben definiti anche sul piano diagnostico, come l'ADHD [...]: semplificare e medicalizzare i comportamenti che non capiamo e che non riusciamo a gestire sul piano educativo e didattico» (Goussot, 2014a, p. 162).

Siamo senz'altro convinti dell'utilità di consolidare e di intensificare gli spazi di collaborazione dialogica, paritaria, tra scuola e sanità, per condividere conoscenze ed interventi finalizzati al progetto formativo ed esistenziale rivolto agli alunni vulnerabili. «Ciò che va evitato è la ricerca della diagnosi a tutti i costi, per giustificare la mobilitazione di “attenzioni” calibrate sul singolo studente» (Pavone, 2013, p. 103), attenzione che dovrebbe già esistere nelle ordinarie, quotidiane prassi educativo-didattiche di natura inclusiva (D'Alessio, 2011). Come indicano l'ICF e l'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) la via principale da seguire per raggiungere il traguardo dell'inclusione è l'educazione e non la medicalizzazione anche se nel corso del tempo, la dialettica sempre esistita tra Pedagogia speciale e Medicina ha dimostrato la necessità di attivare processi di complementarietà sinergica, nel rispetto delle specifiche caratteristiche delle rispettive scienze evitando i rischi di possibili confusioni e “sottomissioni”. La Pedagogia speciale si è storicamente trovata a gestire in modo subordinato teorie “pseudo-scientifiche” provenienti dalle scienze mediche in cui il pericolo di confondere la *specializzazione* con lo *specialismo* è sempre stato elevato. La nostra disciplina è una scienza erroneamente ritenuta

«a statuto epistemologico debole perché non retta da precise delimitazioni di territorio, come accade, invece, per la Medicina o per la Psicologia di stampo cognitivistico. La nostra è una disciplina di confine e, nello stesso tempo, più ricca e complessa, ma anche più soggetta alla svalutazione degli “addetti ai lavori” tradizionali. [...] Sono, invece, propri gli aspetti che sembrano evidenziarne la debolezza [...] a poter essere interpretati come un suo punto di forza» (Galanti, 2012, p. 191).

Il paradigma della complessità interconnesso con le categorie della *differenza* e della *diversità*, riporta la riflessione sul versante dell'umana soggettività intesa come baluardo di difesa contro i rischi della omologante globalizzazione, delle logiche consumistiche, delle esasperazioni di natura tecnologico-informatica ed, *in primis*, dei fenomeni d'intolleranza e di discriminazione sociale e culturale. Per favorire buone pratiche inclusive è necessario individuare processi di analisi, di progettazione e di verifica capaci di valorizzare i percorsi esistenziali, i vissuti individuali, le dinamiche affettivo-relazionali, l'implicito delle esperienze personali delle persone disabili per evitare il rischio di fissare la diversità nella staticità-immutabilità del deficit e, soprattutto, per ridurre il dilagante processo di categorizzazione psico-medicalistica nella precoce individuazione dei “bisogni educativi speciali” e degli alunni con “DSA”. In tale prospettiva si delinea la natura *sistemica*



dello statuto epistemologico della Pedagogia speciale in cui la riflessione teoretica interagisce con i contesti in modo complesso, utilizzando una pluralità di modelli, delineando processi e relazioni, regole scritte e non scritte, *vincoli e possibilità*. Compito dei docenti specializzati di sostegno e dell'intero corpo docente, oggi, è di promuovere una cultura inclusiva capace di superare gli stereotipi, i pregiudizi ed i processi di categorizzazione e di stigmatizzazione delle differenze-diversità *tutte*, oltrepassando i limiti posti dall'utilizzazione dominante dello sguardo clinico diagnostico e terapeutico (Goussot, 2015b). A tale scopo diviene di fondamentale importanza per il futuro docente specializzato in ottica inclusiva, assumere una prospettiva ecologico-sistemica, olistico-dinamica e globale di *tutti e ciascuno* alunno per non perdersi nella singolarità e nella frammentazione specialistica delle molteplici sfaccettature esistenti adottando un paradigma interpretativo *aperto e pluralistico* capace di individuare *mediazioni e convergenze*, rapporti di complementarietà, comuni orientamenti formativi e costruttive dialettiche trasversali. La prospettiva connessa all'agire professionale del docente specializzato e degli altri docenti "inclusivi", declinata sul versante della cura educativa e dell'aiuto e finalizzata alla progettazione della didattica inclusiva delle diversità, non può assumere come fondamento dei possibili percorsi formativi logiche di separazione, di isolamento, di non condivisione delle esperienze formative: la *specialità* degli interventi educativi organizzati per la persona *diversamente abile e non solo* deve essere frutto dell'integrazione d'una pluralità di aspetti, saperi e competenze per coniugarsi con visioni multifattoriali, pluriprospettive, modulari e pluridisciplinari. Le imperanti logiche riduzionistiche, di natura medicalistica e/o psicologista, "banalizzano" il paradigma della diversità e la sua valenza in ambito educativo generando fenomeni di frammentazione e disorientamento nel più vasto orizzonte formativo. La persona con deficit, o in situazione di handicap, o con "BES", non va etichettata nella categoria dell'anormalità, ma rappresenta un sistema vivente che ha modificato le personali capacità adattative elaborando nuovi codici comportamentali, relazionali, valoriali e culturali nei micro e macro contesti di vita. R. Medeghini ricorda che

«abilismo, adattamento, compensazione, normalizzazione formano il vocabolario effettivo dei processi di inserimento e di integrazione che si trovano associati anche a quelli di bisogno, come riferimento ad un problema individuale e di risorsa come strumento di compensazione [...]. Diversamente dall'inserimento e dall'integrazione, l'inclusione si rivolge alle differenze non come deficit "bisogno" o "bisogni diversi" conseguenti ad una norma e derivanti da una mancanza [...], ma come modi personali di porsi nelle relazioni. Di conseguenza, nel paradigma dell'inclusione non si assumono i concetti di abilismo, di adattamento-normalizzazione in un insieme di norme e codici comportamentali stabiliti a priori, ma si sposta l'attenzione sulle barriere come fattore causale della disabilità e non come semplice ostacolo» (Medeghini, 2013, p. 97).

L'analisi delle terminologie, l'esplicitazione delle direzioni semantiche, il dibattito sull'evoluzione dell'insegnante specializzato, i rischi delle categorizzazioni e dei riduzionismi teorici, con le conseguenti ricadute in ambito operativo, implicano attente riletture epistemologiche non solo sul ruolo, sulla formazione e sulle competenze del docente specializzato, ma sulle direzioni di senso che la Pe-

dagogia e la Didattica speciale stesse devono assumere per legittimare, a pieno titolo, la cultura dell'inclusione di differenze e diversità.

3. Il docente specializzato come agente di cambiamento: il dibattito in corso

Gli itinerari formativi del nuovo docente specializzato prevedono l'acquisizione di conoscenze e competenze di natura complessa (Pavone, 2016), dinamica ed evolutiva in cui i modelli teorici e le buone prassi sono in costante ridefinizione, in virtù della flessibilità che gli alunni con "bisogni educativi speciali" e non, richiedono. Da tale angolazione prospettica non è ipotizzabile sostenere un modello univoco, omologante, definitivo e definitorio di formazione delle competenze del docente specializzato/a in quanto la "lettura" della realtà esistente è in rapida trasformazione. La questione della formazione, quindi, va nuovamente indagata per rileggere l' "identikit" professionale del docente specializzato collocato all'interno dell'autentica cultura inclusiva e manifesta alcuni nodi dilemmatici da affrontare e risolvere per non cadere in evidenti contraddizioni di natura antinomica. A mio modesto parere diviene di fondamentale importanza tentare di fornire una puntuale risposta ad un interrogativo frequentemente sollevato dagli addetti ai lavori: i paradigmi culturali ed educativo-didattici sottesi ai percorsi di formazione (in fase di ristrutturazione) si orientano verso una direzione sempre più sbilanciata, di settoriale specialismo, in cui le conoscenze e le competenze non hanno un valore diffuso come richiesto dalla prospettiva inclusiva, oppure è improcrastinabile riaffermare la necessità di legittimare visioni epistemologiche comunemente concertate, di interdipendenza semantico-educativo-sociale oltre che strategica, per garantire ad *ogni* persona pieno diritto di cittadinanza attiva, appartenenza ed autentica partecipazione?

La risposta (scontata!) scaturisce dalla necessità di riproblematizzare (Baldacci, 2014) in modo critico i saperi, le teorie, le competenze, le pratiche inclusive e i modelli didattici e la stessa idea di inclusione per evitare i rischi dello schematismo riduzionistico e, soprattutto, la dannosa chiusura presente nella ricerca di soluzioni settoriali ed iperspecialistiche, quando aumentano i processi di medicalizzazione e psicologizzazione delle conoscenze e delle competenze, come recentemente si è verificato, nell'accogliere gli alunni con "BES" e "DSA". L'attuale dibattito sui percorsi formativi del docente specializzato rappresenta un'occasione epistemologica (e non solo) di notevole importanza che induce a ricercare *sempre* e *comunque* un dialogo democratico alla pari, a più voci, privo di logiche dominanti e di visioni parziali tra discipline, linguaggi, professionisti della cura e dell'aiuto, modelli di ricerca e dimensione metodologico-didattica, allo scopo di favorire lo sviluppo di *mediazioni* e *negoziazioni* significative, prospettive ecosistemiche in grado di migliorare la formazione dei docenti specializzati e non, intesa come autentica costruzione evolutiva, permanentemente in fieri. Da tale angolazione prospettica la qualità dei percorsi di formazione deve essere garantita a *tutti* i docenti nell'ottica del *lifelong learning* (UE, 2010; EADSNE, 2012), perché l'inclusione delle differenze non può riduttivamente risolversi nello specifico ruolo svolto dall'insegnante specializzato: il "sostegno" si fa alla classe, alla scuola non



al singolo alunno, ma all'intera comunità (Canevaro, 2002, 2004; Scatagliani, 2012; Goussot, 2014; Ianes 2014a; de Anna, Gaspari, Mura, 2015; Gaspari, 2015). L'equazione docente specializzato uguale alunno con "bisogni educativi speciali", uguale adozione di metodi e criteri speciali-specialistici, pone importanti interrogativi e rivela tutta la sua fragilità se si intende promuovere l'autentica *cultura dell'inclusione*, che non si accontenta di aggiustamenti e modifiche parziali dell'esistente o della *retorica pseudo inclusiva*, ma implica la rivoluzione copernicana dei tradizionali modi di "fare" scuola, per giungere ad un contesto formativo realmente inclusivo in cui l'equità formativa, la giustizia sociale, i diritti di cittadinanza e di appartenenza di *tutti* gli alunni ed anche dell'intero corpo docente, non si risolvano in mero filosofeggiare. Se la comunità scolastica deve avere, come recentemente affermato da Faraone, le "porte aperte" per tutti preparandosi in modo specifico ad accogliere i ragazzi realizzando la "naturalità" dell'inclusione col potenziamento di competenze ed abilità dell'insegnante di sostegno nella direzione delle differenti tipologie di disabilità, diventa superfluo o comunque paradossalmente difficile, ribadire l'importanza che la politica inclusiva necessiti di un'attenta, rigorosa costruzione progettuale e culturale implicante un *cambiamento strutturale ed ab origine* dell' "istituto" (Vasquez, Oury, 2011) per riconoscere le differenze, *tutte*. Viene spontaneo interrogarsi sui vocaboli utilizzati dai nostri politici ovvero, sulla "naturalità" e sulla "retorica" dell'inclusione stessa: ciò che è naturale manifesta un'origine elementare, oggettiva, quindi, non dovrebbe dipendere dal rafforzamento specialistico delle competenze del docente specializzato, perché il sostegno si rivolge alla classe, alla scuola e non al singolo alunno, in modo diffuso e continuativo all'interno della comunità scolastica. Inoltre, è opportuno riflettere sul preoccupante dilemma riguardante la gestione delle competenze (speciali e/o specialistiche o entrambe?) all'interno della scuola inclusiva. In questo senso, l'insegnante specializzato di sostegno si trova di fronte ad un bivio (Gaspari, 2015): o si evolve e si rigenera nella direzione di una maggiore consapevolezza di un forte ruolo di *mediazione eco-sistemica* da assumere nell'ottica della trasversalità e della diffusività delle competenze speciali, oppure diviene un esperto-specialista che restringe il suo intervento educativo calibrandolo sui bisogni degli alunni con specifiche tipologie di disabilità. In tale ottica è importante ribadire come il docente specializzato sia, innanzitutto, un insegnante con una solida formazione aggiuntiva, inteso come *figura di sistema* a servizio dell'intera scuola e non riduttivamente interpretato come supporto ai singoli casi di "alunni difficili" (Cottini, 2014). Se la formazione iniziale di tutti i docenti è declinata sotto il segno dell'inclusione delle differenze e delle diversità non esistono ragioni convincenti per sostenere la presenza di "docenti esperti specialisti collaterali" che finirebbero, col loro professionismo tecnico-radicalista, per aumentare e non ridurre il fenomeno della delega deresponsabilizzante diffusa tra gli attuali docenti curricolari. Il docente specializzato di sostegno necessita di un identikit professionale quantitativamente e qualitativamente più ricco, di natura trasversale, di rete, senza essere "altro" rispetto al lavoro dei colleghi e degli alunni appartenenti all'intera classe. Per far sì che il docente specializzato mantenga anche il ruolo di docente inclusivo è necessario riaffermare la personale disapprovazione nei confronti dell'attuale separazione delle carriere (Ianes, Tomasi, 2015a). La prospettiva delineatasi all'interno del dibattito sulla *Buona scuola* (L.107/15) contiene i rischi della frammentazione delle conoscenze e dei saperi, dell'aumento dei fe-

nomeni di delega deresponsabilizzante, dei processi di isolamento (Demo, 2014) e di marginalità sottesi all'iperspecialismo medico e psicologico. Lo sguardo pedagogico, contro il "pericolo" del riduzionismo medicalizzante, va *oltre* la cultura del sospetto diagnostico, della stigmatizzazione etichettante, della ricerca ossessiva di elementi di problematicità e della ubriacatura burocratica che intendono normalizzare la diversità per rilevare, invece, potenzialità, risorse e valori sempre esistenti. Le competenze "speciali" riferite al riconoscimento degli alunni con disabilità sensoriale sono, ad esempio, certamente necessarie, ma vanno tradotte nel linguaggio della pedagogia e della *didattica di qualità* come scienze capaci di fare *evolvere la scuola tutta* nella prospettiva inclusiva, evitando il ritorno a logiche specialistiche che dividono, separano, con l'illusione di differenziare per "migliorare". Non si tratta di riqualificare i docenti tutti per renderli "mega esperti" delle singole specialità a scuola, ma di rivedere le politiche culturali, strategiche e di investimento nella scuola dell'autonomia per passare dalla "retorica" dell'inclusione alla vera cultura progettuale dell'inclusione stessa. Gli alunni con "bisogni educativi speciali" non hanno bisogno di professionisti a loro dedicati, ma di una "diversa" strutturazione del contesto scuola, ovvero della presenza di un reticolo di aiuti e sostegni contestualizzati, distribuiti, personalizzati non elargiti in modo specialistico emarginante, ma diffusi nell'appartenenza eco-sistemica, nella costante opera di *mediazione* e *negoiazione* di relazioni, comunicazioni, apprendimenti, nella gestione integrata della classe, nell'accesso ai saperi, nel potenziamento degli stili cooperativi e della rete di opportunità formative offerte nel territorio con reciproca interdipendenza, per promuovere processi di "accompagnamento competente" (Canevaro, 2009) in grado di emancipare *ogni* persona.

4. L'evoluzione del docente specializzato di sostegno nella scuola inclusiva

Il docente specializzato è costantemente tenuto a riflettere sul proprio ruolo, sulla qualità delle competenze acquisite e sulla efficacia degli interventi didattici da adottare nell'ottica del *life long learning*. È evidente come la formazione rappresenti una priorità sia a livello iniziale, come "zoccolo di base" comune per *tutti* i docenti, sia come momento formativo *in servizio*, nelle ulteriori, aggiuntive, proposte universitarie, che costituiscono esperienze formative altamente qualificanti nell'ottica del potenziamento di conoscenze, abilità, competenze e pratiche inclusive "speciali" e non. La "*quaestio*" formativa è un punto nodale delle attuali riflessioni e ricerche offre costantemente spunti di riflessione critica e di confronto tra gli esperti del settore che si interrogano sull'attuale ruolo ed identità professionale del docente specializzato che richiede una necessaria "riletura" in termini di cambiamento evolutivo del suo "esistere" all'interno della scuola inclusiva. Oltre alla riformulazione-ottimizzazione dell'iter formativo dei docenti specializzati, sempre *in progress*, che deve essere sempre rivisto in termini di qualità delle competenze e delle conoscenze teorico-pratiche possedute, l'evoluzione del tradizionale concetto di "sostegno" rappresenta un passo imprescindibile per chiamare in causa, in modo eticamente e culturalmente respon-



sabile, *tutti* i docenti. Questo passaggio diventa indispensabile per favorire la diffusività delle competenze “speciali” utili come risorse a promuovere la crescita di un contesto scolastico inclusivo, in cui gli aiuti ed i sostegni assumano una natura circolare, olistica ed una connotazione *evolutiva, dinamica e democratica*, allo scopo di ridurre e possibilmente sconfinare gli ancora esistenti fenomeni di micro e macro *esclusione* degli alunni diversamente abili e con “bisogni educativi speciali” all’interno del comune contesto di appartenenza. La formazione del docente specializzato assume, quindi, connotazioni dinamiche, aperte al cambiamento, per adattarsi a riconoscere e a valorizzare le differenti esigenze formative degli alunni disabili e con “bes” adottando un approccio reticolare, co-evolutivo e contestualizzato, in grado di rispettare le *storie di vita* e gli *specifici bisogni* delle persone, *tutte*. All’interno dell’attuale dibattito A. Canevaro propone il superamento del tradizionale concetto di “sostegno individuale” per legittimare la prospettiva di un “sostegno di prossimità” sempre più competente e caratterizzato da una natura evolutiva e contestualizzata (Canevaro, 2014). Il necessario ampliamento delle *competenze speciali diffuse* all’interno della scuola, aiuta a far sì che l’inclusione scolastica e sociale dei disabili sia considerata come autentica occasione di crescita per *ogni* alunno, implicante una profonda innovazione della scuola tutta, sempre più aperta ai micro e macro contesti sociali e culturali di appartenenza. La “Buona Scuola”, nonostante contenga positive intenzioni di riqualificare la professionalità docente potenziando l’iter formativo degli insegnanti curricolari e di sostegno nell’ottica delle competenze speciali, manifesta evidenti contraddizioni senza, di fatto, proporre una sostanziale e coerente prospettiva di cambiamento. Mantenendo lo spirito critico e democratico che ha caratterizzato il dibattito ancora in corso e le differenti posizioni culturali in merito alla possibile evoluzione del docente specializzato, ritengo importante ribadire quanto sia necessario rivedere le tradizionali impostazioni educativo-didattiche per superare i degeneri fenomeni di delega deresponsabilizzante presenti all’interno del corpo docente, favorendo un clima accogliente, partecipativo in grado di innalzare il gradiente inclusivo della scuola intesa come comunità educante. «Il sostegno è un aspetto rivelatore del progetto pedagogico più generale: si delinea un progetto inclusivo che riesce ad accogliere le differenze come processo di crescita collettiva di una comunità solidale che fa del principio di eguaglianza il suo fondamento, oppure si delinea un progetto differenzialistico, tramite l’egemonia culturale dello sguardo clinico-diagnostico-terapeutico, che trasforma le differenze» (Goussot, 2014, p. 64) in diseguaglianze. È opportuno sostenere un modello di scuola inclusiva in cui i docenti *tutti* possano accrescere il loro bagaglio di competenze, speciali e non, per rendere la didattica più vicina alle istanze di *tutti e ciascun* alunno e, allo stesso tempo, per diffondere e distribuire la rete di sostegni e di aiuti necessaria alla facilitazione dei processi di apprendimento e di partecipazione sociale e culturale in una scuola che non separa, classifica, o gerarchizza in modo iper-specialistico le differenze e le diversità. Recenti ricerche ribadiscono che l’iperspecializzazione di alcuni docenti sulle specifiche tipologie di disabilità, proposta da S. Nocera (Nocera, 2014b), non rappresenta la soluzione ottimale per realizzare contesti formativi inclusivi in quanto la formazione specialistica, con relativa separazione delle carriere, rischia di riprodurre il binomio “sostegno-disabilità”.

«All'interno di questa analisi la figura dell'insegnante per il sostegno necessita di essere decostruita, analizzata e ripensata in un'ottica inclusiva, offrendo la possibilità di una riflessione che permetta di riconsiderare in modo più ampio il ruolo docente in generale, riducendo le distinzioni (curricolare/sostegno) e ampliando le connessioni, per approdare a una nuova concezione di insegnante inclusivo che risponda al compito educativo di insegnare (a tutti) riconoscendo e valorizzando le differenze di ciascuno nel rispetto dell'unicità di ogni persona» (Camedda, Santi, 2016, p. 42).

Il ruolo facilitatore dei docenti tutti, compresi quelli curricolari ed "iperspecializzati" nel sostegno, è fondamentale, ma non si rivela condizione sufficiente a garantire che il livello globale inclusivo dell'intero contesto scolastico sia effettivamente cresciuto e rispondente alla complessità dei bisogni formativi. L'inclusione richiede la radicale rivoluzione dell'apparato istituzionale-organizzativo e didattico (Santi, 2014b; Bocci, 2015) di "fare" scuola e la strutturale modifica degli spazi, dei tempi e delle modalità di *accessibilità* alle conoscenze, alle relazioni comunicative, alla gestione comune degli apprendimenti realizzata attivando pratiche didattiche innovative, non tradizionali, "destrutturanti" l'assetto organizzativo della scuola intesa come comunità educante. Si tratta di formare "docenti inclusivi" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) in una scuola che contiene già in sé gli elementi fondativi della logica inclusiva, in cui assumono un ruolo di pari importanza gli atteggiamenti, le opinioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, l'accessibilità alle conoscenze, la pluralità delle competenze e delle specifiche abilità, non solo declinate sul versante curricolare-disciplinare, ma nel più ampio orizzonte del *progetto di vita* della persona diversamente abile, che non può non aprirsi al più vasto scenario sociale, territoriale e culturale di appartenenza. La scuola inclusiva non distingue ruoli, competenze e funzioni tra docenti specializzati e curricolari, ma valorizza profili di docenti inclusivi capaci di facilitare l'evolversi delle conoscenze e degli apprendimenti intesi come processi continuativi e dinamici che portano *ogni* alunno ad "imparare ad imparare" con modalità originali ed irripetibili, garantendo *equità formativa* e rispetto-valorizzazione dei potenziali di *ogni* alunno, indipendentemente dal suo "status". È necessario implementare culture, politiche e pratiche inclusive in grado di riconoscere e valorizzare le *differenze* e le *diversità* all'interno di una scuola che assuma sempre più un abito sperimentale, di ricerca e di puntuale ridefinizione del proprio "habitus" istituzionale ed organizzativo. Se l'inclusione è un traguardo ancora difficile da realizzare, che implica sempre nuove sfide (Santi, 2014a), nuovi percorsi formativi e rinnovate competenze, assumere le differenze e le diversità come categorie storico-culturali aventi pieno diritto di cittadinanza all'interno dei micro e macro contesti sociali, significa rivoluzionare le logiche istituzionali omogeneizzanti, le stagnanti impostazioni didattiche per sostenere una didattica innovativa, "*universale*" equamente capace di rispondere ai bisogni formativi di *tutti* e di *ciascuno* alunno, promuovendo sistematiche operazioni di *mediazione-negoziatore-facilitazione* ed ampliamento delle conoscenze, degli apprendimenti formali ed informali, all'interno di una comunità sempre più democratica, pluralistica ed orientata all'inclusione di qualità.



Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biggeri M., Bellanca N. (a cura di) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di possibilità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, pp. 100-109.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Padova: CLEUP.
- Camedda D., Santi M. (2016). Essere insegnanti di tutti. Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. lanes (a cura di), *Evolvere il sostegno si può (e si deve) alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (1999a). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A., Chieregatti A. (1999b). *La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, pp. 104-113.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8, 5, pp. 417-439.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, n. 2, pp. 97-108.
- Cottini L. (2014). Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, n. 2, pp. 10-20.
- Crispiani P. (2012). Tendenze epistemologiche della Pedagogia e della didattica Speciali. In L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy*. Rotterdam: Sense.
- de Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, pp. 202-217.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Special Needs Education Country Data*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012), *Profilo dei docenti inclusivi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf (ultima consultazione: 27 giugno 2016).
- Frabboni F. (2013). *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*. Trento: Erickson.
- Franchini R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Galanti M.A. (2012). Medicina e Pedagogia Speciale: sguardi differenti e possibili alleanze terapeutiche. In L. d'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Gaspari P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini.
- Gaspari P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (a cura di) (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, p. 55-66.

- Goussot A. (2015a). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Dossier. Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare. *Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica*, V, 9, pp. 16-46.
- Goussot A. (2015b). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Ianes D., Cramerotti S. (a cura di) (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. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Tomasi J. (2015a). *L'insegnante di sostegno: verso la separazione della formazione e dei ruoli*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2015b). *Mozione finale. L'inclusione: una questione di classe*. X° convegno internazionale Erickson "La qualità dell'integrazione scolastica", Rimini, 13-14-15 novembre 2015b, <http://www.convegnerickson.it/qualitaintegrazione2015/mozione> (ultima consultazione 1 giugno 2016).
- Ianes D. (2016) (a cura di). *Evolgere il sostegno si può (e si deve) alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- Medeghini R. (2013). I diritti nella prospettiva dell'Inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of disability studies*, Rivista italiana sulla disabilità, n. 1. pp. 93-108.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nocera S. (2014). I docenti di sostegno come mediatori didattici dell'inclusione. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno verso una didattica inclusiva* (nuova edizione). Trento: Erickson.
- Nussbaum M.C. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2013). Il Bisogno educativo speciale: Indicatore per l'erogazione di servizi, o mediatore di appartenenza alla comunità classe? *L'integrazione scolastica e sociale*, 12, 2, pp. 101-105.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2016). Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni». *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 1, pp. 44-53.
- Santi M. (2014a). Epistemologia dell'inclusione? Un "paradosso speciale" per una sfida possibile. In L. d'Alonzo (a cura di), *Ontologia special education*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2014b). Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo. *Italian Journal of special education for inclusion*, 11, 2, pp. 191-210.
- Scataglini C. (2012). *Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere*. Trento: Erickson.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Olland.
- UE (2010). *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Vasquez A., Oury F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Trento: Erickson.
- Zappaterra T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Firenze: ETS.