Il docente di sostegno diventa docente per l'inclusione: cosa cambia con la proposta di legge della Lega?

Orizzonte scuola – 24 luglio 2025

È stato avviato in Commissione Cultura alla Camera l'esame della proposta di legge presentata dalla Lega che introduce il "docente per l'inclusione", termine che vuole sottolineare il valore pedagogico e formativo di questa figura, che opera in sinergia con i docenti curricolari per promuovere strategie didattiche inclusive. Ne abbiamo parlato durante una diretta con Evelina Chiocca (Osservatorio 182) e Walter Miceli (Anief).

Quali sono le implicazioni concrete della proposta di legge che introduce la figura del "docente per l'inclusione" in sostituzione del "docente di sostegno"? Si tratta solo di una modifica terminologica o di un cambiamento sostanziale?

La proposta di legge presentata dalla Lega non si limita a un cambiamento terminologico. Apparentemente introduce la figura del "docente per l'inclusione", ma lo fa in un contesto normativo in cui il "docente di sostegno" non è una denominazione formalmente codificata. La legge 104/1992 parla infatti di "docenti specializzati per le attività di sostegno". Dunque, si rischia di sovrapporre due denominazioni entrambe legittimate da norme, ma non coordinate tra loro, generando confusione.

Inoltre, il nuovo termine sembra introdurre una distinzione indebita tra chi si occuperebbe di inclusione (il nuovo docente) e tutti gli altri docenti, sminuendo il principio della corresponsabilità educativa. L'inclusione, come previsto dal nostro ordinamento, è un compito collegiale dell'intera comunità scolastica.

Quali potrebbero essere gli effetti pratici della nuova figura del "docente per l'inclusione" sull'organizzazione scolastica?

La proposta, così come formulata, apre a una visione secondo cui il docente per l'inclusione sarebbe incaricato non solo per gli alunni con disabilità, ma anche per quelli con bisogni educativi speciali (BES). Questa impostazione, però, non è accompagnata da un'adeguata copertura normativa né da risorse aggiuntive: l'articolo 2 del testo ribadisce l'invarianza finanziaria, il che implica che non si prevede un aumento degli organici.

Di conseguenza, si teme una redistribuzione delle risorse esistenti, con un indebolimento della figura del docente specializzato per il sostegno agli alunni con disabilità. In particolare, nelle classi dove sono presenti più alunni disabili, si rischia di perdere l'efficacia dell'intervento personalizzato. Inoltre, si potrebbe legittimare una nuova forma di delega al singolo docente per l'inclusione, deresponsabilizzando gli altri insegnanti della classe.

Qual è il rischio culturale legato all'introduzione del "docente per l'inclusione"?

Sul piano culturale, l'introduzione di questa nuova figura rischia di far passare il messaggio che l'inclusione sia compito esclusivo di un singolo docente, e non dell'intera comunità scolastica. Questo contrasta con il principio pedagogico secondo cui l'inclusione è una responsabilità collettiva e un obiettivo condiviso da tutti i docenti. Legittimare una figura ad hoc significa,

indirettamente, accettare che gli altri docenti non siano parte attiva del processo inclusivo, rafforzando prassi già diffuse di delega e isolamento dell'alunno con disabilità.

Quali sono le criticità strutturali del sistema di sostegno oggi in Italia, evidenziate anche alla luce della proposta di legge?

Attualmente, ci sono circa 122.000 insegnanti di sostegno precari, molti dei quali non specializzati, soprattutto nel Nord Italia. Questo comporta che migliaia di alunni con disabilità siano seguiti da personale non adeguatamente formato, in violazione della normativa che prevede docenti "specializzati per le attività di sostegno".

La situazione è aggravata dalla frammentazione dell'organico: gran parte del sostegno è coperto con contratti a tempo determinato su organico di fatto, impedendo la stabilizzazione del personale. La proposta di legge, anziché affrontare questi problemi strutturali, introduce un cambiamento formale che rischia di distogliere l'attenzione dai veri nodi: carenza di docenti specializzati, discontinuità didattica, necessità di trasformare l'organico di fatto in organico di diritto.

In che modo la proposta si inserisce in un disegno normativo più ampio?

La proposta di legge non è un fatto isolato. Si inserisce in una traiettoria normativa che sembra puntare a una "separazione statutaria" del docente di sostegno rispetto agli altri insegnanti. Altri provvedimenti, come il Decreto-Legge 71/2024, introducono la conferma dell'insegnante di sostegno su richiesta della famiglia, rendendolo simile a un assistente personale. Inoltre, alcune associazioni propongono l'istituzione di una classe di concorso specifica per il sostegno, accentuando la distinzione tra docenti ordinari e docenti di sostegno.

Questa impostazione tradisce l'idea di corresponsabilità educativa e porta verso un modello che rischia la segregazione dell'alunno con disabilità, invece di promuoverne l'inclusione piena nella comunità scolastica.

È corretto distinguere tra docente curricolare e docente di sostegno? Come si può superare questa separazione per una vera inclusione scolastica?

No, non è corretto né auspicabile distinguere nettamente tra docente curricolare e docente di sostegno. La vera inclusione scolastica si fonda sull'idea che ogni docente sia responsabile di tutti gli alunni della classe, inclusi quelli con disabilità. Come ha sottolineato la professoressa Chiocca, il primo elemento imprescindibile per realizzare questo principio è la formazione iniziale: tutti i docenti dovrebbero acquisire competenze per lavorare in classi eterogenee e inclusive già durante il loro percorso universitario.

Sorprendentemente, a oltre 50 anni dall'inizio dell'integrazione scolastica in Italia, la formazione iniziale sui temi dell'inclusione non è ancora obbligatoria per tutti. È inaccettabile che personale privo di competenze specifiche possa entrare nella scuola italiana, dove ogni insegnante deve essere in grado di lavorare con tutti gli alunni.

Cosa si intende con "cattedra inclusiva" o "cattedra mista" e quali benefici può portare?

Il secondo elemento chiave per una scuola realmente inclusiva è il modello organizzativo della cattedra inclusiva. Questo prevede che un docente possa essere incaricato sia su insegnamento

disciplinare sia su attività di sostegno nella stessa classe. In pratica, un docente potrebbe svolgere, ad esempio, 7 ore di italiano e 7 ore di sostegno, mentre le altre ore di sostegno vengono coperte da altri docenti.

Questo approccio favorisce una maggiore corresponsabilità, consente al docente di conoscere meglio tutti gli alunni, di comprendere le dinamiche di classe e di adottare metodologie didattiche più efficaci. Inoltre, promuove una vera collaborazione tra colleghi, migliorando la qualità dell'insegnamento e dell'inclusione.

Attualmente, una sperimentazione nazionale sulla cattedra inclusiva è in corso grazie all'Università del Molise, coinvolgendo numerose scuole sia del primo che del secondo ciclo di istruzione. I risultati confermano la validità di questo modello, anche in contesti complessi.

In che modo la didattica deve adattarsi per favorire l'inclusione?

Il terzo pilastro dell'inclusione è la didattica inclusiva, che implica l'adozione di strategie come l'Universal Design for Learning (UDL), orientato a rispondere ai bisogni di tutti gli alunni. Tali approcci didattici devono essere conosciuti già in fase di formazione iniziale, per permettere a tutti i docenti di parlare lo stesso linguaggio educativo e lavorare in sinergia.

Quando i docenti sono preparati e condividono conoscenze e strumenti, la pianificazione didattica diventa più efficace, mirata e realmente inclusiva. Questo approccio consente di garantire il successo formativo di ogni alunno, non solo quelli con disabilità.

Quali sono le proposte concrete per riformare la scuola in chiave inclusiva?

Tutti i docenti diventano docenti per l'inclusione: ciascun insegnante, indipendentemente dalla materia, adotta pratiche inclusive come metodo ordinario di insegnamento.

I docenti specializzati per il sostegno devono essere tutti di ruolo: si propone quindi l'assunzione di almeno 100.000 insegnanti di sostegno, eliminando la precarietà.

La riforma non può avvenire a costo zero: non è possibile realizzare un cambiamento reale senza investimenti. L'invarianza finanziaria vanifica qualsiasi riforma seria.

Docente di sostegno vs docente per l'inclusione: la soluzione potrebbe essere la cattedra inclusiva

Di Monica Piolanti – Tecnica della Scuola – 19 luglio 2025

Leggendo la proposta di legge presentata dalla Lega, che mira a rinominare il "docente di sostegno" in "docente per l'inclusione", non si può fare a meno di riflettere sulle criticità che, a mio avviso, emergono da questa iniziativa. L'intenzione dichiarata è quella di valorizzare il ruolo di questi docenti; ma qui dobbiamo cercare di comprendere l'impatto reale che una simile proposta potrebbe avere.

Siamo nel solco dei princìpi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e delle linee guida nazionali sull'inclusione scolastica, partendo dal presupposto che il termine "sostegno" veicoli un'idea riduttiva del ruolo. E su questo potremmo anche essere d'accordo: la figura del docente che si occupa di studenti con disabilità e bisogni educativi speciali va ben oltre il semplice supporto individuale, configurandosi come una risorsa educativa per l'intero contesto classe.

Ma c'è un problema: se introduciamo la figura del "docente per l'inclusione", non si rischia forse di sollevare tutti gli altri docenti – quelli "curricolari" – dalle loro responsabilità nei processi di inclusione? L'inclusione non dovrebbe essere un processo che coinvolge l'intera comunità scolastica, ogni singolo insegnante e ogni singolo alunno? Delegare l'inclusione a una figura specifica, anche se con un nome più "inclusivo", potrebbe paradossalmente creare una scissione, un'idea che "quello è il loro compito, non il mio". Inoltre, la proposta di legge, composta da due articoli, si concentra principalmente sulla sostituzione della dicitura in tutti i documenti ufficiali.

Ma c'è una questione ancor più complessa e, oserei dire, più profonda, che il disegno di legge sembra non affrontare pienamente.

L'ordinamento attuale, infatti, non parla di "insegnante di sostegno", ma di "insegnante per le attività di sostegno" ; basta leggere con attenzione la legge 517 del 1977 e la legge 104 del 1992 per constatarlo.

Questo significa che la legislazione attuale riconosce già una funzione più ampia di "attività di sostegno" e di "inclusione scolastica". Il rischio è che questo cambiamento di denominazione, pur con le migliori intenzioni, rimanga una modifica superficiale se non accompagnato da un ripensamento più ampio del ruolo, delle responsabilità e della formazione di tutti i docenti. L'inclusione non è un'etichetta da apporre a un ruolo, ma una cultura da promuovere e praticare quotidianamente in ogni classe.

A questo proposito, non andrebbe trascurata una "terza via", quella proposta già nel 2024 dall'ispettore Raffaele Iosa e da altri promotori come Dario Ianes ed Evelina Chiocca: la cattedra inclusiva.

L'idea alla base è semplice ma dirompente: tutti i docenti delle classi che accolgono alunni con disabilità devono essere formati per affrontare le sfide e le esigenze dei processi inclusivi. Questa proposta appare ancor più rivoluzionaria in quanto si concretizza in un disegno di legge che mira a istituire formalmente questa nuova modalità operativa nelle scuole italiane. La cattedra inclusiva sta guadagnando terreno grazie all'impegno incessante dei suoi promotori nell'organizzare

incontri, conferenze e momenti di formazione per docenti in varie parti d'Italia. Un impulso significativo è arrivato anche dall'Università del Molise, che ha lanciato un protocollo di ricerca sul tema, offrendo a tutte le scuole del territorio nazionale la possibilità di partecipare e contribuire alla validazione e al miglioramento del modello proposto.

La vera valorizzazione del ruolo dei docenti che si occupano di inclusione dovrebbe passare non solo da un cambio di nome, ma da un rafforzamento della loro formazione, da una maggiore consapevolezza da parte di tutto il corpo docente e da un sostegno concreto alle pratiche didattiche inclusive che coinvolgano l'intera classe.

Assunzione di oltre 13mila docenti per il sostegno, le associazioni: “Non sono risolutive”

Il Fatto Quotidiano, 17 luglio 2025

Numeri record” dichiara il ministro Valditara. Rispondono le associazioni: "Non basta, perché sono ancora molti i problemi irrisolti". La Flc-Cgil: "Resta la piaga delle decine di migliaia di posti liberi soprattutto sul sostegno"

Nel prossimo anno scolastico ci saranno oltre 54mila nuovi insegnanti, di cui 13.860 sul sostegno, ma le reazioni sono contrastanti in merito alla situazione degli studenti con disabilità nelle scuole italiane. Il 14 luglio il ministro dell’Istruzione e del Merito ha firmato il decreto che prevede ulteriori assunzioni di professori nelle scuole statali per l’anno scolastico 2025-2026: un totale di 54.526, tra posti comuni, di sostegno e dopo vent’anni anche nuovi docenti di religione cattolica (6.022). “Numeri record” dichiara Valditara. Rispondono le associazioni: “Non basta, perché sono ancora molti i problemi irrisolti” e “resta la piaga delle decine di migliaia di posti liberi soprattutto sul sostegno”, attacca la Flc-Cgil.

Secondo gli ultimi dati Istat pubblicati il 18 marzo 2025, che risalgono all’anno scolastico 2023-’24, gli alunni con disabilità erano circa 359mila, con un aumento rispetto all’anno prima di circa 21mila studenti (+6%). Gli insegnanti di sostegno, invece, si attestavano a quota 246mila e fra questi, coloro che avevano accettato l’incarico su posto di sostegno, pur essendo privi della relativa specializzazione, erano oltre 66mila, in pratica oltre un terzo. Ed è questo uno dei problemi più gravi evidenziati dalle associazioni e sindacati di categoria. Le principali carenze di docenti specializzati sul sostegno sono al Nord, dove frequentano le scuole di ogni ordine e grado un numero in assoluto maggiore di studenti con disabilità, soprattutto di tipo intellettivo, comportamentale, cognitivo e relazionale.

Cosa prevede il decreto sul sostegno – Stando al provvedimento, verranno assegnati prioritariamente i posti ai docenti specializzati inseriti nella prima fascia delle Graduatorie provinciali per le supplenze (Gps). La distribuzione dei posti alle diverse classi di concorso sarà gestita dagli Uffici scolastici regionali (Usr), sulla base delle graduatorie provinciali e delle disponibilità effettive. In caso di disponibilità residue, sarà possibile procedere con le assegnazioni anche in province diverse da quella di appartenenza dei candidati, per garantire una copertura capillare e tempestiva in tutta Italia. Secondo quanto prevede il decreto “una volta determinata la distribuzione da parte degli Usr, potranno essere assunti gli aspiranti inseriti a livello provinciale nelle graduatorie ad esaurimento e i vincitori ancora presenti nelle graduatorie regionali dei concorsi del 2016, del 2018 e del 2020. Il numero di gran lunga maggiore di assunzioni”, spiega il dicastero di Valditara, “verrà effettuato utilizzando le graduatorie dei concorsi banditi nel 2023 e nel 2024 (i cosiddetti concorsi “PNRR1” e “PNRR2”) nella prospettiva della piena attuazione degli sfidanti target europei del PNRR”. Le assegnazioni definitive verranno pubblicate nei prossimi mesi, cosa che invece sarebbe opportuno fare entro fine agosto per garantire il sostegno sin dalla prima ora in classe. Con questo “piano straordinario” di assunzioni il ministero punta “a rafforzare il sistema scolastico nazionale”, promuovendo “una scuola più inclusiva, più stabile e all’altezza delle sfide educative del futuro”. Un intervento che si inserisce, precisa Viale Trastevere, “nel quadro degli obiettivi europei del PNRR, volto a rinnovare la scuola italiana con investimenti strutturali e risposte concrete ai bisogni di studenti e insegnanti”. Secondo quanto prevede il decreto è

fondamentale che la presa di servizio avvenga entro cinque giorni: questa tempistica equivale all'accettazione della proposta, mentre la mancata presa di servizio viene considerata come rinuncia definitiva. Per i docenti che non risultano ancora abilitati nell'anno scolastico 2024/25, è previsto un contratto a tempo determinato fino al 31 agosto 2026.

"Gran parte dei problemi strutturali restano irrisolti" – Non tutto è oro quel che luccica. Associazioni e sindacati non sono entusiasti delle novità, rilevando come "non siano state eliminati gran parte dei problemi". Contattata da ilfattoquotidiano.it Evelina Chiocca, presidente della Federazione Osservatorio 182 ed esperta sul tema del sostegno scolastico, spiega quali sono le principali criticità che permangono. Chiocca pone l'accento sulla "mancanza di formazione di tutti i dirigenti scolastici e di tutto il personale docente sulle questioni attinenti la progettualità inclusiva degli studenti con disabilità", una grave criticità riguarda anche "il precariato, fenomeno da estirpare in tempi rapidi, proprio per garantire una scuola di qualità", un'altra attiene "alla dimensione organizzativa, adottando la cattedra inclusiva, al fine di estirpare fenomeni quali la delega, la deresponsabilizzazione e garantire, al tempo stesso, la continuità educativo-didattica", oltre alla "nomina del personale docente sul sostegno che deve avvenire entro il 31 agosto per assicurare la presa in servizio già fin dal primo giorno di scuola". Infine afferma Chiocca, "va rivista la normativa sul nuovo Piano educativo individualizzato (Pei) perché ci sono molte questioni irrisolte, troppa confusione, dubbi, incertezze, prassi non coerenti adottate". La numero uno della Federazione Osservatorio 182, composta da 23 associazioni su tutto il territorio nazionale a tutela dei diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie, sottolinea che purtroppo ancora oggi "non è chiaro che l'alunno con disabilità non è alunno del solo insegnante specializzato, bensì di tutti i docenti assegnati alla sua classe. Ora, se è vero che la garanzia del diritto allo studio passa anche attraverso il possesso di specifiche competenze professionali, perché queste non vengono richieste a tutti coloro che, nella scuola italiana, lavorano come docenti?".

"Non è garantita a tutti gli alunni con disabilità l'inclusione scolastica" – La Federazione italiana per i diritti delle persone con disabilità e famiglie (Fish) parla di "passo importante" ma che "ancora non basta" per risolvere gli storici problemi di inclusione scolastica. "Le assunzioni sono sempre una buona notizia, ma non possono essere considerate risolutive", commenta Vincenzo Falabella, presidente della Fish. "Parliamo di un sistema che impiega ogni anno circa 246mila insegnanti di sostegno, ma dove circa un terzo non è di ruolo e oltre un altro terzo non ha alcuna specializzazione. Sono numeri che raccontano un problema strutturale, non contingente. È per questo che da tempo", aggiunge", Fish chiede l'istituzione di una apposita classe di concorso, specifica per il sostegno ed un investimento deciso nella formazione. Serve una preparazione adeguata anche per gli insegnanti curricolari, attraverso percorsi obbligatori su didattiche inclusive. Bisogna iniziare a pianificare, nel rispetto dei diritti delle persone con disabilità e delle loro famiglie". La Flc-Cgil non esprime soddisfazione perché "resta la piaga delle decine di migliaia di posti liberi soprattutto sul sostegno, che rendono ancora più incoerenti le parole del ministro sull'attenzione dedicata ai ragazzi più fragili. Sulle assunzioni di educatori e personale Ata, che rappresentano oltre un terzo degli operatori scolastici, un silenzio eloquente" si esprime il sindacato in una nota.

Corsi sostegno Indire, Ianes: "Servono tirocini, non scorciatoie". E sul riconoscimento dell'esperienza pregressa per i precari: "Potrebbero essere stati tre anni di lavoro pessimo dentro alle aule"

Intervista a Dario Ianes, Orizzonte Scuola, 2 giugno 2025

Dario Ianes, professore emerito di Pedagogia e Didattica speciale all'Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson, esprime forti perplessità sui nuovi percorsi formativi per i docenti di sostegno.

Il pedagogista evidenzia una differenza sostanziale tra i **Tfa universitari** tradizionali e i **corsi online**: "Nei Tfa universitari è previsto un **tirocinio supervisionato** – spiega a *Sky Tg24* – mentre nei corsi online non è così".

La critica si estende anche al riconoscimento dell'esperienza pregressa. Ianes non condivide l'accettazione automatica di chi ha già tre anni di esperienza sul **sostegno scolastico**: "*Potrebbero essere tre anni di lavoro pessimo dentro alle aule. Così, non abbiamo nessuna garanzia"* sulla qualità della formazione acquisita sul campo.

Una proposta per rivoluzionare l'inclusione scolastica

Il professore riconosce il problema della **carenza di docenti** specializzati, ma rifiuta le soluzioni rapide: "*Non ci servono **scorciatoie**"*.

La sua proposta è radicale: ripensare completamente il modello di **inclusione scolastica** coinvolgendo tutti i docenti, non solo quelli specializzati.

"*Dobbiamo formulare un nuovo modello, in cui l'inclusione sia importante per tutti i docenti, non solo per quelli formati ad hoc"*, sostiene Ianes. L'idea prevede di "*eliminare la delega al Sostegno"* formando anche gli **insegnanti curricolari** – di Lettere o Matematica – per gestire studenti con disabilità.

Il superamento della delega e la supervisione specializzata

Il modello proposto dal pedagogista prevede un cambio di paradigma: i **docenti specializzati** non dovrebbero più essere gli unici responsabili dell'inclusione, ma assumere un ruolo di **supervisione**. "*In questo modo, chi è specializzato potrebbe solo supervisionare. Sgraveremmo il sistema e i pochi docenti che ora si occupano del Sostegno"*, spiega.

Il pedagogista Ianes: "Abolire gli insegnanti di sostegno, l'inclusione fatta male sta scoraggiando i docenti"
a cura di Pino Suriano, Il Riformista, 27 Marzo 2025

Dario Ianes è una sorta di voce simbolo nazionale sul tema dell'inclusione scolastica. Docente di Pedagogia all'Università di Bolzano, è il cofondatore del centro studi Erikson, che ha formato, con le sue proposte editoriali, decine di migliaia di docenti in tutta Italia sin dalla sua fondazione nel 1984.

Professore, sui social si è mostrato perplesso in merito alle nuove indicazioni nazionali. "Perplesso è un eufemismo, sono preoccupato". Cosa la preoccupa?

"Innanzitutto il metodo, poco trasparente. Le sembra normale che il ministro abbia dato anticipazioni ai giornali a gennaio, prima della pubblicazione dei documenti, avvenuta solo l'11 marzo? La scuola deve essere inclusa nel processo di discussione".

E nel merito?

Nel merito, soprattutto per la storia, sembra emergere una concezione autarchica, che nega un'educazione alla complessità planetaria, vera chiave per leggere il mondo di oggi. Vedo quel protezionismo e quella dimensione politico-culturale che ha preso piede in tutte le destre del mondo, un'evoluzione ideologica e non epistemologica della disciplina. E poi, per il resto, mi fa sorridere questa tendenza un po' retrò del latino e delle poesie a memoria. Sono suggestioni di ritorno a una scuola nozionistica, che mira a formare una testa ben piena più che a una testa ben fatta. Ma più di tutto mi dà fastidio il sottotesto implicito, che qualcuno ha anche esplicitato, e cioè l'idea che sia stato lo sforzo verso una scuola inclusiva ad aver causato questa perdita dei contenuti. La cosa mi dispiace ma non mi stupisce. Del resto in Italia solo due personalità si sono espresse apertamente contro l'inclusione in classe: la prima è Roberto Vannacci, l'altra è Ernesto Galli della Loggia, non a caso il coordinatore della commissione di storia per la revisione dei programmi. Ma non sono tanto loro a spaventarmi…

Cos'altro la spaventa?

Il fatto che comincino a pensarla così anche tanti docenti. Nel 2023 abbiamo fatto una ricerca su più di tremila insegnanti ai quali abbiamo chiesto: "Nella tua vita professionale ti sei trovato a pensare almeno una volta che una vera inclusione non sia possibile"? Ebbene, ha risposto di sì il 47%!

Beh, "almeno una volta", magari lo avranno pensato in un momento di frustrazione…

Certo, ma quando abbiamo chiesto se sarebbe auspicabile un sistema cosiddetto a tre vie, con classi separate a seconda del grado di disabilità, il 17% ha detto di essere d'accordo. Ed era un campione di docenti sensibili; con un campione più rappresentativo questa cifra aumenterebbe almeno al 20%. Insomma, quasi un docente su cinque vuole le classi speciali.

E questo non la porta a rivedere le Sue certezze in merito all'inclusione?

No, mi convinco sempre di più che sono scoraggiati perché continuiamo a farla male, e che il problema non si risolve con la segregazione, ma con la qualità dell'inclusione.

Cosa farebbe la differenza?

Il vero tasto da toccare è la formazione dei docenti. Per diventare maestro di scuola primaria devo fare cinque anni di università e apprendere discipline che servono effettivamente per insegnare, ma se devo insegnare alle medie o alle superiori di fatto non vengo formato a livello pedagogico, psicologico, metodologico. Tutto questo per non turbare l'idea gentiliana secondo cui il possesso di una materia è ciò che davvero basta per poterla insegnare. Perché, invece, non riflettiamo sul fatto che i risultati italiani della primaria sono ben più alti di quella secondaria, dove il nostro livello si abbassa palesemente?

Docenti di sostegno, come vede la loro condizione? Tante volte, inutile negarlo, il sostegno è un "taxi" per arrivare all'insegnamento nella disciplina…

La vedo malissimo. E' una crisi che va sempre peggio ed è sempre più strutturale. Lo dico in senso letterale, perché il docente di sostegno è strutturalmente debole, nel senso che, anche se di ruolo, la sua permanenza in una scuola dipende dalla presenza di alunni con disabilità certificata, mentre per gli altri docenti non è così. E' una condizione di precarietà che penalizza questa figura.

Cosa fare?

Un'azione radicale: bisogna abolire l'insegnante di sostegno, cioè farlo diventare un docente curriculare nell'organico dell'autonomia di una scuola. I più bravi tra loro potrebbero diventare esperti e supervisori, essere chiamati ad affiancare sul campo i colleghi delle discipline nel personalizzare effettivamente – cosa che non accade quasi mai – la proposta didattica. Gli studi dimostrano che la formazione veramente incisiva è il job shadowing, l'affiancamento nel lavoro. Perché non utilizzarli per questo? Innalzeremmo l'offerta formativa portando in campo delle competenze nuove. Del resto, già la legge 517 del 1977 chiedeva di immettere nella scuola insegnanti specializzati sul sostegno ed equipe socio-pedagogiche: i primi ci sono, ma queste ultime non si sono mai viste.

La nuova attività di tutor e orientatori messa in campo da due anni da Valditara non sembra però troppo lontana dalla sua idea di affiancamento…

Sì, ma se si vuole prendere sul serio questa azione, bisogna distaccare il docente dall'insegnamento. L'affiancamento di studenti e docenti è un lavoro serio, non può essere il dopolavoro con l'incentivo per docenti già stremati.

Cosa le fa ritenere che sia sempre positiva l'inclusione? Del resto, quelli che lei definisce gli "inclusio-scettici", spesso portano argomentazioni non ideologiche (come la mancata libertà di scelta dei genitori che vorrebbero scuole speciali, o la maggiore efficacia, per le disabilità più gravi, di questa separazione)…

Il fatto che l'inclusione conviene a tutti, se fatta bene. Se noi organizziamo una didattica cooperativa, laboratoriale, articolando il lavoro e differenziando i livelli, anche gli studenti più capaci saranno valorizzati in questa prospettiva, mentre il ragazzo con disabilità svolgerà compiti semplificati con un progetto su misura per lui.

E in caso di disabilità molto grave?

Ha comunque valore una presenza limitata in classe, dove io, studente con disabilità, respiro l'appartenenza al gruppo. Se loro fanno cose belle, sono lì anche io, e anche se capisco poco, vivo comunque una appartenenza e un senso di vicinanza emotiva a quello che accade. Perché negare tutto questo?

Dieci attacchi all'istruzione inclusiva: la nostra disattenzione è complice
Dario Ianes, quotidiano Domani, 2 marzo 2025

I continui assalti alla scuola che rispetta le diversità producono l'effetto che gli psicologi definiscono *"abituazione allo stimolo"*. Così le posizioni repressive e regressive si sentono legittimate

Ogni giorno ci troviamo a registrare azioni e prese di posizione che riguardano il mondo della scuola e la sua inclusività. È importante non sottovalutare queste uscite e interpretarle all'interno di un disegno coerente, che va ben al di là della scuola. Ecco dieci tattiche tossiche contro il rispetto delle differenze, compresa la disabilità, in ambito scolastico che vediamo in azione ormai quotidianamente:

1. Costruire una scuola culturalmente conservatrice e nazionalista: ci sono evidenti corrispondenze tra la visione di scuola dell'ultradestra tedesca di AfD e l'alone culturale che trapela dalle Nuove indicazioni nazionali;
2. Reprimere il dissenso: si veda la denuncia di tale processo da parte del rettore Montanari nel suo ultimo libro e la tentennante "via mediana" dei democratici alla Biden rispetto alle contestazioni in Università;
3. Tagliare finanziamenti, licenziare i fannulloni, sanare gli "sprechi" della spesa pubblica, usare la motosega di Elon Musk, il Doge della spending review Usa;
4. Pluralizzare l'offerta formativa, sostenendo le scuole private a scapito di quelle pubbliche, accarezzando la libertà di scelta delle famiglie, anche garantendo loro una specie di "diritto di gradimento" rispetto al "proprio" insegnante di sostegno;
5. Ridurre le azioni Diversity, equity, inclusion in tutti i contesti perché «a forza di tutelare in modo ossessivo le minoranze si discriminano i normali» e «il politically correct sta diventando eccessivo, non si può più dire niente»;
6. Sostenere senza evidenze empiriche che l'eterogeneità di una scuola inclusiva rallenta l'apprendimento dei compagni di classe, danneggiandoli: così affermano i campioni dell'inclusioscetticismo nostrano, da Galli Della Loggia a Vannacci;
7. Sottovalutare la stanchezza e la delusione dei nostri docenti, che per quasi un 50% si trova a lavorare in situazioni di carente inclusione e che per un 20% sceglierebbe un sistema formativo separato (scuole normali / scuole-classi speciali);
8. Credere che la soluzione alle difficoltà della scuola inclusiva sia un'iniezione di "tecnica" e di specializzazione, ad esempio superspecializzando gli insegnanti di sostegno e blindandoli in una classe di concorso separata;
9. Fare il contrario del punto precedente, dando il pezzo di carta della specializzazione sul sostegno attraverso una sanatoria con percorsi online ridotti, "todos caballeros";
10. Rappresentare la scuola come una clinica psichiatrica, pullulante di "disturbati/anti" di ogni sorta, frutto della perversa complicità tra medici diagnosticanti e genitori iperprotettivi e truffatori, per creare una scuola della facilità.

Tre conseguenze
Messaggi e azioni di questo tipo possono apparire lontani dalla realtà. Ma ciascuno di loro ha un radicamento di consenso in una parte, non sappiamo quanto grande o piccola, dell'opinione pubblica. In molti casi le *"sparate"* vengono vissute con stupore e disapprovazione. Ma in fondo, in realtà, si sente che un po' di ragione c'è, che in effetti il tema esiste, magari mal posto, detto male, banalizzato, ma esiste. Questo consenso / accettazione passiva ha tre effetti molto concreti.

Il primo, ovvio, è quello di togliere energia all'attivazione di forme di protesta. Un esempio per tutti: quando il ministero dell'Istruzione decise di istituire forme dimezzate di specializzazione del

sostegno, in realtà una specie di sanatoria, le migliaia di corsisti che stavano facendo invece il percorso ordinario, il doppio impegnativo per lo stesso titolo, avrebbero dovuto bloccare i loro corsi, alleandosi con le università e relativi professori, debolmente indignati di questo schiaffo.

Il secondo effetto è quello che gli psicologi definiscono “abituazione allo stimolo”, e cioè il calo di attenzione (e risposte correlate, ad esempio irritazione, rabbia, ansia, ecc.) dovuto alla reiterata e frequente esposizione allo stimolo stesso. Il diminuire della curva di attenzione e di risposta consente a chi fa “sparate” quotidiane di continuare a farne di sempre più grosse, e per ottenere l’abituazione ha bisogno di continuare a farne.

Il terzo effetto si potrebbe definire di sdoganamento, incoraggiamento strisciante, implicito, indiretto, di forme di azione regressiva in linea con le dieci formae mentis prima citate, anche sotto forma di ritorni indietro, di rallentamenti. Posizioni repressive e regressive si sentono legittimate ad essere più attive e, in modi più o meno visibili, complicano e ostacolano processi inclusivi. Un liceo potrebbe incontrare nuovi ostacoli nello sviluppare e sostenere le misure per le e gli studenti in transizione di genere; qualche comune potrebbe non trovare sufficienti fondi per l’educativa scolastica; qualche docente potrebbe irrigidire le proprie pratiche di verifica, interrogazione e attribuzione dei voti; qualche scuola potrebbe adottare misure disciplinari maggiormente punitive, ecc.

Tutto questo può avvenire (ed avviene) in modo strisciante, ipocrita, sotto la soglia di sopportazione, che si innalza progressivamente sempre di più. Le dieci tattiche fanno parte di una strategia complessiva che con tutta evidenza mira a comprimere libertà e diritti.

Se il sostegno aiuta più gli insegnanti che gli alunni…. Il problema (irrisolto) dell'inclusione scolastica
Redazionale, Tuttoscuola.com, 24 febbraio 2025

Il sistema di insegnamento di sostegno in Italia è al collasso. Il tema, più volte denunciato da Tuttoscuola con articoli (tra gli ultimi questo e questo) e dossier, è tornato al centro del dibattito grazie a un intervento del giurista Sabino Cassese, che spesso e con competenza si è occupato di scuola (*"organizzazione più importante della società"*), pubblicato dal quotidiano Il Foglio il 15 febbraio 2025, intitolato La scuola che non funziona. Dati e idee.

Cassese approfondisce in particolare la questione degli insegnanti di sostegno, evidenziandone lo straordinario tasso di precarietà, che è del 59%, contro il 14,5% degli altri insegnanti, e la mancanza del titolo di specializzazione per un terzo di essi. Rifacendosi a uno studio dell'economista Carlo Cottarelli, direttore dell'Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, Cassese nota che l'incremento del numero degli insegnanti di sostegno ha ormai superato quello degli alunni con disabilità, anche a causa della gestione regionale delle assunzioni che spesso non si è attenuta allo standard di un docente ogni due studenti. Così la media nazionale è ora di 0,7 insegnanti per alunno (con un picco di uno a uno in Molise), contro lo 0,5 del solo Veneto.

Il risultato? Un sistema che rischia di favorire più gli insegnanti che gli alunni, con docenti spesso privi di una preparazione adeguata e inseriti in un contesto scolastico che non riesce a garantire una vera inclusione.

Verso la "cattedra inclusiva"?
Tra le soluzioni suggerite da Cottarelli e rilanciate da Cassese (previa valutazione dei costi-benefici), c'è anche la cosiddetta "cattedra inclusiva", proposta da gruppo di esperti in inclusione scolastica, tra i quali il pedagogista Dario Ianes, che ci lavora da anni, e l'ex ispettore Raffaele Iosa, che punta a distribuire la responsabilità dell'inclusione tra tutti i docenti, non riservandola solo all'insegnante di sostegno. Un'idea già affacciatasi da anni e ripresa nel tempo anche da Tuttoscuola, nella prospettiva della personalizzazione dei percorsi individuali di apprendimento (si veda, per esempio, questa notizia del 2020).

Riforma o utopia? Il nodo della formazione
Certo, l'ideale sarebbe di arrivare a una scuola che non si avvale di insegnanti di sostegno (salvo che in casi particolari ed eccezionali) perché tutti gli insegnanti sarebbero nello stesso tempo titolari dell'insegnamento per il quale sono abilitati e responsabili dell'inclusione di tutti gli studenti. Servirebbe però una formazione iniziale che comprenda anche questa responsabilità e un piano pluriennale di formazione in servizio per tutti gli attuali docenti. Nel frattempo, alcune scuole hanno già avviato sperimentazioni innovative, con modelli che integrano il sostegno all'interno delle classi e puntano a una didattica più inclusiva. Un primo passo che merita di essere incoraggiato, ma che da solo non basta a risolvere una criticità che si trascina da anni.

La domanda resta aperta: il sistema italiano riuscirà a trasformare il sostegno da una misura emergenziale a un reale strumento di inclusione?

Vecchi concorsi e nuove figure professionali nella scuola
Gian Carlo Sacchi, Educationduepuntozero.it, 15 febbraio 2025

È noto che nella pubblica amministrazione e dunque anche nella scuola le assunzioni vengano fatte per concorso, ma essendo i posti legati al numero degli alunni e non alle caratteristiche strutturali dell'istituto gli organici risultano piuttosto instabili ed il ricorso al personale precario, soprattutto docente, rende difficile prevedere i tempi di svolgimento delle procedure concorsuali ed una programmazione su base nazionale, anche se le prove si svolgono a livello regionale ma con un unico bando, ne prolunga ancora di più […]

È noto che nella pubblica amministrazione e dunque anche nella scuola le assunzioni vengano fatte per concorso, ma essendo i posti legati al numero degli alunni e non alle caratteristiche strutturali dell'istituto gli organici risultano piuttosto instabili ed il ricorso al personale precario, soprattutto docente, rende difficile prevedere i tempi di svolgimento delle procedure concorsuali ed una programmazione su base nazionale, anche se le prove si svolgono a livello regionale ma con un unico bando, ne prolunga ancora di più i tempi di realizzazione, che spesso non coincidono con il calendario scolastico, per cui le nomine durano un po' tutto l'anno, con frequenti cambi sullo stesso posto. Il problema tutto italiano è il precariato permanente, che si continua ad alimentare con il ricorso ai supplenti, che con l'andare del tempo fanno acquisire diritti di servizio, e la posizione in graduatorie permanenti alimentano l'aspettativa di stabilizzazione.

Il PNRR avrebbe voluto inaugurare una nuova via, che mettesse in relazione la preparazione iniziale, la formazione in servizio, con la progressione di carriera, ed il possibile allineamento salariale su base europea, ma il debito dei precari, meno presente in altri Paesi ai quali si è ispirato lo stesso Piano, ha costretto invece a costruire due percorsi paralleli, uno per i nuovi ingressi e l'altro per chi aveva già maturato periodi di insegnamento riconosciuti dalle stesse disposizioni europee come utili per l'immissione in ruolo; non potendo tuttavia mettere in atto sanatorie, piuttosto diffuse in precedenza nella nostra scuola, si è dato vita ad una stagione di concorsi assolutamente inedita.

I concorsi cosiddetti riservati si sono svolti secondo un profilo professionale piuttosto tradizionale ed hanno riguardato la maggioranza del personale, mentre i nuovi ingressi avrebbero potuto innovare la figura del docente ed i necessari requisiti, a cominciare dalle modifiche alle classi di laurea e di concorso, che hanno cercato di aprire i percorsi disciplinari alle così dette competenze trasversali, sempre più richieste sia dallo scambio tra le culture soprattutto professionali, sia dalle capacità di costruire il sapere a partire da una realtà complessa.

Elaborare un percorso di preparazione all'insegnamento è stato per anni di difficile realizzazione, in quanto anche per difetto di metodologie di orientamento ad hoc è riuscito solo nella scuola primaria, mentre per la secondaria il dibattito tra i saperi e la psicologia degli alunni ha consentito di trovare un equilibrio solo attraverso i crediti universitari nell'ambito di una laurea magistrale, che facesse ottenere anche l'abilitazione.

Una volta però messo il piede in cattedra i nostri docenti non gradiscono di essere sorvegliati e l'idea in atto in tanti Paesi in cui la carriera o gli incentivi economici vengono attribuiti attraverso la valutazione, è ostacolata dai sindacati, che pensano ad una contrattazione per mansioni aggiuntive e non entrare a discutere la qualità dell'insegnamento, come previsto dalla legge 107/2015, ma franata ben presto in sede di applicazione.

Il *"docente stabilmente incentivato"*, introdotto dalla legge 142/2022, per quanto riguarda uno sviluppo di carriera dettato dalla formazione in servizio, è colui che avrebbe conseguito una valutazione positiva in tre percorsi formativi consecutivi, il provvedimento riguarda però una parte del personale, mentre i sindacati lo vorrebbero per tutti, ma mancano le risorse, così tutto il processo si è arenato. L'indirizzo culturale e professionale di tale formazione, nonché il monitoraggio dei risultati, sarebbe stato affidato alla Scuola di alta formazione dell'istruzione (SIFA), istituita dal D.Leg.vo 59/2017, ma ben presto divenuta un ufficio dell'Amministrazione scolastica.

Si incrociano così i precari stabilizzati ed i nuovi assunti; le diverse sensibilità e le pressioni sindacali fanno correre il rischio di attenuare l'innovazione, e bisognerà vedere poi se i risultati saranno in linea con le riforme attese dal PNRR. Fino a qui si è tenuto il modello dell'unicità della funzione docente, che comprendeva in un diverso rapporto a seconda dei gradi di scuola il prevalere della dimensione educativa e quella dell'istruzione, ma andando avanti sembra venga richiesto per gli alunni più piccoli un incremento di conoscenze soprattutto legate alle tecnologie digitali e per quelli più grandi che la scuola non rinunci a tenere sotto controllo i comportamenti, nel perseguimento di competenze non cognitive, per cercare di contenere il disagio giovanile e di contrastare la dispersione, oltre che arginare la violenza e la devianza. Da parte sua lo Stato acuisce le punizioni, arretrando rispetto a norme che tendevano alla responsabilizzazione e alla partecipazione di studenti e genitori, e cerca di articolare le professionalità, soprattutto tra i docenti, per renderle adattabili a queste nuove esigenze altrimenti definite emergenze.

Insegnanti che si possono specializzare per assumere funzioni tutoriali, di orientamento, o addirittura contratti con psicologi ed altre figure educative esterne, provenienti dal sociale, nell'ambito di patti di comunità. Questi operatori possono entrare in contatto con gli alunni, non solo con quelli problematici, per la realizzazione di progetti finalizzati al ristabilimento di relazioni positive ed alla costruzione di reti formative territoriali. La qualità dell'istruzione si sta spostando dal migliorare l'insegnamento a far fronte a bisogni impellenti di comunità scolastiche che tendono a disgregarsi e necessitano di supporti che sappiano rafforzare la dimensione preventiva: un gruppo di docenti per un gruppo di alunni, andando oltre anche alla composizione ed al funzionamento degli attuali organi collegiali, rimasti perlopiù sulla carta ad alimentare la burocrazia. Sembrano essere queste le nuove funzioni alle quali sono destinati gli incentivi economici da elargire a singoli docenti adeguatamente formati; passano in secondo piano attività collegiali di gestione del curricolo, in passato molto valorizzate, e valutazione degli alunni, per i quali si preferisce uno sbrigativo giudizio sintetico rinunciando al monitoraggio del processo educativo.

Senza considerare poi che l'ingresso nelle classi comuni di alunni con disabilità pur avendo costituito una svolta nel carattere di umanizzazione del nostro sistema formativo, manifesta ancora notevoli criticità dovute alla presenza di docenti di sostegno non adeguati sul piano delle necessità, delle competenze e della continuità didattica. Il dibattito ha sempre visto contrapposte due visioni: una educativa che voleva tali docenti a lavorare per l'intera classe, l'altra, più clinica, che andava da un supporto da parte di un'equipe specialistica, fino ad attribuire la funzione del sostegno a psicologi di istituto. Al fine di sviluppare una scuola più decisamente inclusiva una recente proposta di legge vuole introdurre una cattedra nella quale i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre quelli con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune.

Un significativo intervento sulle figure professionali ha bisogno di altrettanta capacità di innovazione in merito alla governance. Se all'interno degli istituti occorre maggiore flessibilità per regolare i processi organizzativi, sul piano della individualizzazione degli apprendimenti e delle esigenze del territorio, dall'esterno va rinforzata l'autonomia degli istituti stessi e la costruzione di reti che sappiano ridurre i divari territoriali; deve essere ripreso l'organico di istituto con una gestione plurifunzionale e pluriennale, affinché il personale, soprattutto docente, possa essere gestito dagli istituti medesimi, nel perseguimento sia di finalità istituzionali generali, sia di sviluppo delle realtà locali.

Con queste nuove figure professionali è in atto un tentativo di dimostrare il miglioramento del nostro sistema scolastico; queste però devono venire incardinate in una struttura più moderna ed efficiente che il PNRR ci aiuta a realizzare e che richiede un nuovo e più efficace sistema di reclutamento.

Oltre l'inclusione: convivenza delle differenze - Un progetto di legge sulla "cattedra mista"
di Domenico Trovato
26 gennaio 2025 Scuola7-415

Il presente contributo intende sviluppare, come forse si può dedurre dal titolo, due polarità argomentative riassumibili la prima nella esplicitazione del "disegno culturale, pedagogico-organizzativo" della proposta di legge che da un anno attraversa, a vari livelli, il mondo della scuola; la seconda nel dibattito che ne è scaturito con posture a volte favorevoli a volte contrarie.

La proposta di legge: scenari di contesto
Il 25 gennaio 2024 viene presentato a Roma il progetto di legge, strutturato in otto articoli, per l'"Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado"[1] iniziativa a cura di un gruppo di esperti della scuola e della formazione[2]. Le linee essenziali, già diffuse durante il tradizionale Convegno Erickson, svoltosi a Rimini il 19 novembre 2023, erano state supportate nel mese di ottobre dagli esiti di una ricerca condotta dalla Fondazione Erickson: su 3.150 insegnanti intervistati, il 74% tra i curricolari e l'81% tra i docenti di sostegno dichiaravano il proprio consenso all'ipotesi della cattedra polivalente[3]. Lo stesso gruppo di esperti proponenti lancia inoltre nel mese di gennaio una sottoscrizione pubblica a sostegno dell'articolato normativo[4].

Infine il 25 giugno 2024 viene pubblicato, sotto forma di work in progress, un Vademecum pedagogico per attuare la "Cattedra Inclusiva" con riferimento alla normativa vigente, a cura di E. Chiocca, L. Barbirato, M. Nutini. Trattasi di un Documento completo di riferimenti normativi e di indicazioni per la progettazione didattico-organizzativa, finalizzato a sostenere, nelle scuole, sperimentazioni dedicate[5]. Al momento la proposta non ha coinvolto né i Sindacati, né le diverse forze politiche presenti in Parlamento, anche se intenzione del gruppo redigente è quella di chiedere un'audizione presso la VII Commissione della Camera. Si sono comunque già riscontrate alcune reazioni negative[6]. Il Ministro Valditara nel 2023 (La Repubblica, 7 novembre) aveva smentito, come fake news, la notizia di essere promotore della c.d. "cattedra inclusiva", ribadendo invece l'impegno del Ministero ad incrementare le assunzioni degli "specializzati".

I concetti chiave
Selezionando dai numerosi contributi apparsi in questi mesi su riviste e siti vari (compreso il sito ufficiale del gruppo di lavoro)[7], si possono ricavare quelle che il progetto di legge identifica come categorie portanti.

1. Valorizzazione in ambito scolastico delle differenze e delle potenzialità di ciascuno. Volutamente non sono citati i costrutti alunni con disabilità e inclusione scolastica[8], prediligendo invece il binomio inclusione-differenze che nella ricerca educativa viene già declinato come convivenza delle differenze (F. Acanfora, 2021)[9] o come "convivenza reciprocamente rispettosa di tutte le varie unicità personali" (D. Ianes, 2023).

2. Previsione normativa per cui, dal sesto anno scolastico successivo all'entrata in vigore della legge la totalità del personale docente sarà impegnata nei nuovi moduli organizzativi, con una parte dell'orario di cattedra su posto di sostegno (per i docenti su posto comune) e una parte su posto comune (per i docenti di sostegno)[10].

3. Piano straordinario pluriennale di formazione, a cura delle Università, per consentire ai docenti con incarico su posto comune l'acquisizione delle competenze coerenti con il percorso di "specializzazione" e ai docenti di sostegno l'abilitazione nelle discipline di insegnamento.

4. Costituzione, presso ciascun Istituto scolastico, di un Coordinamento pedagogico, al fine di incrementare la qualità dell'insegnamento e di favorire la partecipazione e la collaborazione degli attori coinvolti.

5. Attivazione, a livello di territorio, del Coordinamento pedagogico territoriale per l'inclusione (CPTI), con il compito di raccordo con gli Enti Locali, sanitari, di ricerca e con il Terzo Settore.

6. Previsione di una copertura finanziaria per la formazione del personale docente di 150 mln per ciascuno dei sei anni necessari a completare la transizione. In totale 900 mln di euro distribuiti in sei anni.

Un progetto sfidante in un ambito educativo "in sofferenza"

Il progetto si connota anzitutto come un dispositivo di rottura rispetto ad una strategia di "esercizio" del servizio educativo per gli studenti con disabilità, che in questi anni ha privilegiato dottrine e pratiche in larga parte "abusive"[11]. Nella sua configurazione pedagogico-culturale vuole infatti promuovere una revisione strategica, organizzativa, formativa, culturale dell'inclusione scolastica [12]:

- superamento delle teorie e delle pratiche "isolazioniste";
- superamento della dicotomia disciplinare vs sostegno con una competenza strutturale necessaria per tutti e da diffondere ben oltre la disabilità;
- abbandono della logica della "copertura" e del paradigma della "malattia" (R. Iosa, 2024);
- forte impulso ad un insegnamento misurato sui bisogni di tutti e di ciascuno e sulla cooperazione negli apprendimenti;
- azzeramento del sistema delle "etichette", dai BES ai DSA (E. Chiocca, 2024).

In definitiva si tratta della riconquista di una "normalità" educativa e professionale "devastata" dallo tsunami delle "diversità cliniche"[13]. Lo rilevano anche i "redigenti" quando in Premessa argomentano di "cultura dell'esclusione e dell'abilismo difficili da estirpare", di "involuzioni", di "modalità didatticamente superate se non anche formalmente illegittime e che non giovano certo alle nuove generazioni, alimentando marginalità, conflitti, perdita di opportunità".

Fenomeni distorsivi

Pur con i necessari distinguo per le "buone prassi", si deve constatare che il combinato disposto tra gli stilemi retorici presidiati dall'Amministrazione centrale (vds. il fenomeno dell'usura semantica di termini come inclusione, integrazione, accoglienza, personalizzazione, rispetto, condivisione[14]) e un tenace *"mainstream bottom-up"* (una specie di "curricolo implicito auto- prodotto a scuola")[15] hanno generato un cortocircuito educativo e professionale non facile da contrastare.

Altri fenomeni distorsivi, ovviamente non generalizzabili, ma da tempo segnalati da tante realtà scolastiche e da numerosi commentatori[16], hanno rappresentato il terreno di coltura di un certo modello deviante di integrazione delle persone con disabilità. Da ciò il diffondersi di criticità quali:

- la medicalizzazione dei diversi disturbi, che ha generato una "esplosione" delle certificazioni (Open, 2024);

- la polarizzazione delle diagnosi su soggetti in condizioni di disagio socio-ambientale-familiare: stranieri, famiglie con difficoltà multiple, nomadi (CESP Veneto, 13. 04.2021);

- la prassi di una metabolizzata “delega” all’insegnante di sostegno, con appendice di “aule speciali”, di didattiche ad personam, di residuali sinergie tra docenti titolari di discipline e docenti di sostegno;
- la carenza di docenti di sostegno e quindi il ricorso a personale senza titoli e/o di provata esperienza(!);
- le frequenti incursioni ministeriali per contenere il precariato, come la prossima “sanatoria 30 CFU”;
- la previsione normativa per cui è ancora possibile l’“abbandono” del ruolo di sostegno e il passaggio su disciplina, ovviamente con interruzione della tanto decantata continuità.

Una nobile impresa che divide

Il progetto di legge merita attenzione e sostegno, senza tuttavia eludere le problematiche che da più parti sono state sollevate in un dibattito apertosi subito dopo la presentazione della proposta. Perplessità, riserve, interrogativi espressi non tanto sulle condivisibili traiettorie pedagogiche del Progetto, quanto sui risvolti applicativi ed operativi. In questa sede non si vogliono dettagliare le diverse “visioni” emerse (per questo si rimanda alla lettura dell’ampia Rassegna Stampa[17]), ma soltanto focalizzare alcuni snodi problematici che nel dibattito sono più ricorrenti:

È realistico il proposito di specializzare ca. 800.000 docenti, seppur in sei anni, con programmi che non siano il “bignami” delle trattazioni accademiche dedicate? Ancora 20 ore come per i tutor dell’orientamento?

Può comportare specifiche criticità lo stesso coordinamento tra più figure coinvolte in interventi cooperativi?

Quale mediazione con gli orientamenti di alcune Associazioni di categoria (vds. anche la proposta di legge della FISH) e con le difese “corporative” di diverse Associazioni professionali che ritengono il progetto “utopistico” e/o “destabilizzante”?[18]

Come contrastare l’azione del Governo che, in direzione opposta, intende consolidare il modello attuale?

Di quali alleanze nella società civile è necessario disporre per arginare le “spinte” più o meno palesi verso modelli del passato (leggasi “classi speciali”)?

Possiamo mettere in conto eventuali “resistenze” delle famiglie, per la svolta radicale nei processi e nelle procedure di inclusione e per la perdita del “referente unico”?

[1] Progetto di legge: “Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado. Altra documentazione sul sito ufficiale di riferimento www.agenziaiura.it/cattedra-inclusiva.
[2] Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano.
[3] Detta anche “cattedra mista” (D. Ianes): servizio per metà delle ore nella disciplina e per metà delle ore nel sostegno.
[4] La petizione è ancora disponibile nel sito Change.org.

[5] Martedì 9 aprile 2024 è stata realizzata a Roma una Giornata di studio e confronto a cura di "Cattedra Inclusiva", con la presentazione di 12 esperienze scolastiche. Una sperimentazione viene pure patrocinata dall'Università del Molise.
[6] Vds. ad es. il parere sfavorevole di: Gruppo di lavoro PSI scuola, in Voce della Scuola on line, 25 gennaio 2024; della UIL Scuola in UILSCUOLA RUA, 29 gennaio 2024; della FISH, S. Nocera, 24 febbraio2024. Petizioni contrarie da parte di: Coordinamento Udss, Unione Docenti Specializzati Sostegno, 25 gennaio 2024 e Comitato Scuola DPSE/Tuttoscuola, 10 dicembre 2024.
[7] Vds. sul sito ufficiale l'ampia Rassegna stampa di 144 pagine, aggiornata al 6 gennaio 2025.
[8] Nel c. 2 dell'art. 1 si precisa che l'intero piano progettuale è rivolto ai soggetti con disabilità. Vds. nel merito le riserve di P. Calascibetta in Gessetti Colorati, 31 gennaio 2024.
[9] Questo paradigma, introdotto da F. Acanfora (accademico e studioso delle "diversità", 2021) è preferibile, a nostro parere, al più tradizionale termine "inclusione", perché bypassa l'idea del potere di una maggioranza che decide se e come includere, imponendo questo processo alle minoranze e invece esalta la "…pari dignità per ciascun gruppo socioculturale e ciascuna persona". Vds. Di A. Acanfora "La convivenza delle differenze".
[10] Il raggiungimento di tale "obiettivo" sarà modulato in sei anni su quote percentuali definite dal MIM e sulla base di incarichi dei D.S. con adesione volontaria o con procedura d'ufficio. Deroghe sono previste per i docenti che hanno raggiunto/maturato almeno 60 anni di età o 25 anni di servizio.
[11] Vds. etimo in De Mauro, Accademia della Crusca, Treccani.
[12] Sul costrutto Inclusione vds.: rivista Insegnare: CIDI, lo speciale 22.01.2023; gli artt. 15.01.2024; 22.01. 2024; rivista Scuola 7: Rondanini L. n. 289/2022, n. 372/2024 e n. 412/2025; Muraglia M., Insegnare/CIDI, 08.01.2023 e Scuola 7, n. 369/2024; articoli in Gessetti colorati; Tosolini A., 2024.
[13] Approfondimenti utili in D. Trovato (2024), Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità, Scuola 7, n. 373.
[14] Vds. Soresi S. (2025), L'orientamento ministeriale. Tra luoghi comuni e usura semantica, Scuola 7, n. 413.
[15] A tal proposito segnaliamo la profilazione del disabile come "figlio di un Dio minore", le programmazioni per obiettivi minimi, la focalizzazione sui deficit e non sulle potenzialità, la valutazione "mitigata", i consigli di orientamento "al ribasso", la sottovalutazione del Progetto di vita, etc.
[16] Non si riportano dati dettagliati perché facilmente rintracciabili su tanti siti istituzionali e non. In ogni caso vds. Report ISTAT a.s. 2022/2023 e MI, Ufficio Statistico, Report aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021, p. 17.
[17] Cattedra inclusiva in Agenzia Iura.
[18] A questi più ampi interventi si uniscono le riflessioni di singoli addetti ai lavori come il prof. F. Fogarolo.

OCPI Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani
Gli insegnanti di sostegno in Italia: numeri record e formazione insufficiente
di Carlo Cottarelli e Gianmaria Olmastroni
24 gennaio 2025

Gli insegnanti di sostegno (IdS) in Italia sono ormai quasi un quarto del totale. L'aumento massiccio degli ultimi anni, più forte di quello degli alunni con disabilità, è stato facilitato dal fatto che il numero di posti viene determinato dalle singole regioni, derogando dalla norma che indicherebbe come standard la disponibilità di un insegnante di sostegno ogni due studenti, quindi con un rapporto di 0,5 tra numero di IdS e studenti. La media nazionale è ora di 0,7, ma con forti differenze tra regioni: ci sono molti più IdS al Sud e al Centro che al Nord, con massimi nel Molise (1 per alunno) e minimi nel Veneto (0,5 per alunno). Se il numero è molto alto, la qualità scarseggia: quasi il 30% degli IdS non ha frequentato il relativo corso di specializzazione e il 59% è precario. Nei Paesi esteri con sistemi simili al nostro le figure analoghe sono molto meno numerose. Non sarebbe meglio avere meno IdS ma più qualificati, stabili e coordinati con gli altri docenti, per garantire un'inclusione più efficace ed efficiente? In ogni caso, ogni riforma dovrebbe essere preceduta da un'ampia valutazione dell'efficacia del programma.

* * *

L'insegnante di sostegno (IdS) è un docente specializzato che ha lo scopo di garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, ossia promuovere "lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione". Per questo l'IdS è assegnato alla classe, non al singolo alunno, e dovrebbe collaborare con i docenti di posto comune per sviluppare strategie educative inclusive.(1)

Gli IdS sono sempre di più.(2) Nell'anno scolastico 2022/2023 erano 217.796, il 23% del totale dei docenti, con un aumento del 163% rispetto al 2003/2004 e una particolare accelerazione dopo il 2016/2017. Gli studenti con disabilità sono passati da 216.452 nel 2015/2016 a 312.235 nel 2022/2023, ma l'incremento degli IdS è stato maggiore: il rapporto tra IdS e alunni con disabilità è infatti aumentato da 0,59 nel 2016/2017 a 0,70 nel 2022/2023.

Tav. 1 : Insegnanti di sostegno e alunni con disabilità (omessa in questa versione)

Come si è arrivati a questo aumento? Il decreto legge 98/2011 indica che l'organico degli IdS è fissato a un docente ogni due studenti con disabilità (quindi con un rapporto di 0,5), ma con la possibilità di "istituire posti in deroga, allorché si renda necessario per assicurare la piena tutela dell'integrazione scolastica".(3) L'aumento di cui sopra si è realizzato grazie a questa possibilità di deroga e in base a proposte delle scuole approvate dagli Uffici Scolastici Regionali.(4) Si è quindi trattato di un approccio decentrato che ha dato risultati molto diversi a seconda della regione considerata.

Gli IdS sono molto più numerosi al Centro (0,75 per alunno) e al Sud (0,74) rispetto al Nord (0,63; Tav. 1). Anche il numero di ore assegnate per alunno è più elevato al Centro e al Sud (rispettivamente 16 ore e 17 ore) che al Nord (13,6). Le differenze regionali nel numero di IdS sono molto marcate. Ai massimi ci sono Molise (0,99) e Piemonte (0,84), unica regione del Nord con un numero elevato. Ai minimi ci sono il Veneto (0,5, l'unica regione che, almeno in media, non deroga dall'organico), Liguria e Lombardia (0,6 per entrambe: Fig.1 (5) insegnanti di sostegno per alunno con disabilità (omessa in questa versione).

Gli IdS sono numerosi, ma il precariato è molto più diffuso rispetto agli altri docenti: nel 2022/2023 il 59% degli IdS aveva contratti a tempo determinato, contro il 14,5% degli insegnanti di posto comune. Dal 2017 al 2023, l'aumento degli IdS è dipeso interamente dai contratti a tempo determinato (Fig. 2).

Questa precarietà incide sulla rotazione degli IdS: nel 2022/2023 il 59% degli alunni con disabilità ha cambiato IdS rispetto all'anno precedente. Questa discontinuità danneggia il rapporto con gli studenti, che è più personale rispetto a quello con gli altri insegnanti.

Fig. 2: Insegnanti comuni e di sostegno per tipo di contratto omessa in questa versione)

La precarietà è più marcata al Nord (Fig. 3), dove il 70% degli IdS è precario, contro il 62% al Centro e il 47% al Sud.(6) La conseguenza è che la già evidenziata disparità nel numero di IdS per alunno è più forte se si considera gli IdS di ruolo per alunno: al Nord sono 0,18, al Centro 0,28 e al Sud 0,39.

Fig. 3: Insegnanti di sostegno per area geografica e tipo di contratto (omessa in questa versione)

Alla precarietà si aggiunge la mancata specializzazione. Secondo un sondaggio del Censis, il 53,3% dei dirigenti scolastici ritiene gli IdS insufficientemente preparati.(7) Per diventare IdS serve la laurea magistrale (in scienze della formazione per la scuola primaria, e, per il resto, in qualsiasi campo valido per

un concorso da docente) e un Tirocinio Formativo Attivo (TFA) dedicato agli IdS, un corso di nove mesi con lezioni teoriche e tirocinio, erogato dalle università. Il TFA è però costoso, a numero chiuso e con poca offerta.

L'assunzione a tempo indeterminato avviene tramite concorsi ordinari. Per diventare di ruolo sul sostegno è necessario il TFA, quindi gli insegnanti di sostegno di ruolo sono tutti specializzati. Per i posti a tempo determinato, invece, non serve alcuna specializzazione, anche se viene data priorità agli insegnanti con il TFA. Come per le altre supplenze, si ricorre prima alle Graduatorie a Esaurimento (GaE) e poi alle Graduatorie Provinciali per le Supplenze (GPS), selezionando anche insegnanti non specializzati, visto che la richiesta di IdS da parte delle scuole supera i candidati specializzati.(8)

Come risultato di tutto questo, nel 2022/2023 il 29,6% degli IdS con incarichi non era specializzato, dato in calo rispetto al 37% del 2019/2020 ma comunque preoccupante.(9) La percentuale è più elevata al Nord (41,8%), rispetto al Centro (33,5%) e al Sud (15,3%). Tra i supplenti, stimiamo che questa percentuale arrivi al 50% (Tav. 2). Al Nord ci sono meno specializzati perché vengono attivati meno corsi TFA. Nell'ultimo ciclo, il 52% dei posti è stato attivato nel Sud, il 33% nel Centro e il 14% nel Nord.

Tav. 2: Post i TF A e insegnanti non specializzati (omessa in questa versione)

Il governo intende aumentare l'offerta formativa introducendo nuovi corsi di abilitazione, erogati dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE). Tuttavia, questi sono online, senza tirocinio, più brevi (30 CFU contro i 60 del TFA) e riservati a docenti con almeno 3 anni di servizio su posto di sostegno negli ultimi 5 e sono stati per questo considerati inadeguati.(10) Questi corsi, considerati una misura transitoria, sono previsti fino al 31 dicembre 2025. Il ministro Valditara ha dichiarato che l'obiettivo è formare 50.000 IdS, con avvio dei corsi in primavera, ma non ci sono ancora indicazioni sul numero di posti disponibili.(11) Per ridurre la discontinuità, dal 2025/2026 le famiglie degli alunni con disabilità potranno proporre la conferma

dell'IdS, con precedenza sugli altri candidati.(12) Inoltre, l'ultima legge di bilancio stanzia fondi per 2.000 IdS aggiuntivi di ruolo.(13)

Viene spesso anche sollevata la critica che l'entrata come IdS possa essere utilizzata come scorciatoia per raggiungere posizioni di ruolo di insegnante comune.(14) Effettivamente, dei docenti che cambiano tipologia di posto, il 67% passano dal sostegno al posto comune, e solo il 33% viceversa. Ma si tratta di numeri comunque contenuti. Per esempio, per il 2024/2025 sono stati approvati solo 1.721 trasferimenti da sostegno a posto comune, meno del 2% degli IdS di ruolo totali.(15)

Il confronto con l'estero

I Paesi UE adottano modelli di inclusione scolastica per gli alunni con disabilità molto diversi. La maggior parte dei Paesi permette alle famiglie di scegliere tra scuole ordinarie o speciali. Nelle scuole ordinarie possono anche esserci classi separate. Come in Italia, tutti gli studenti con disabilità vengono inseriti nelle classi comuni in Portogallo, Spagna e Grecia, dove le scuole o classi speciali sono riservate solo a casi eccezionali.

Secondo gli standard Unesco, l'alunno con disabilità si considera "incluso" se passa almeno l'80% del tempo con i compagni delle classi comuni. In Italia questo accade per il 97% degli alunni con disabilità, record europeo; siamo seguiti da Portogallo (87%), Grecia (85%) e Spagna (83%; Tav. 3). In Germania solo il 52% degli alunni con disabilità è iscritto alle scuole ordinarie e passa almeno l'80% del tempo con i propri compagni nelle classi comuni. In Francia, l'87% è iscritto a scuole ordinarie, ma solo il 43% di questi è incluso nelle classi comuni. In Danimarca, appena il 9% degli studenti con disabilità passa almeno l'80% del tempo nelle classi comuni.

Tav. 3 : Sistemi di inclusione scolastica e livello d' istruzione delle persone con disabilità (omessa in questa versione)

Negli altri Paesi non esiste una figura del tutto paragonabile all'IdS italiano. Esistono insegnanti dedicati all'inclusione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, ma il loro ruolo è diverso. In teoria, il sistema italiano prevede norme all'avanguardia, che promuovono il dialogo tra IdS e insegnanti di posto comune, ma nella pratica il carico ricade spesso sugli IdS, concentrando il loro ruolo sul singolo alunno più del previsto. All'estero, il coordinamento tra professionisti esterni, IdS e insegnanti di posto comune è generalmente più sviluppato.

In Italia gli IdS sono molto più numerosi rispetto a figure simili in altri Paesi, anche in quelli dove il modello è più vicino a quello italiano. Per esempio, il Portogallo, che, come detto, sta promuovendo l'inclusione totale, nel 2021/2022 contava 7.258 "insegnanti che svolgono ruoli specifici a sostegno dell'apprendimento e dell'inclusione", a fronte di 93.242 alunni con disabilità: meno di uno ogni 13 studenti.(16)

Il nostro sistema, l'unico con così tanti IdS, ottiene risultati migliori degli altri? Guardando ai titoli di studio (per quanto questo sia un indicatore solo parziale del successo di programmi di inclusione di alunni con disabilità), sembrerebbe di no: il 29,5% delle persone con disabilità lieve o grave tra i 18 e i 24 anni ha al massimo il diploma di primo grado, contro il 22,5% della media UE (Tav. 3).

Considerazioni conclusive

La crescita impetuosa del numero degli insegnati di sostegno, la loro precarietà e limitata specializzazione, le notevoli differenze che esistono nel rapporto tra numero di IdS e alunni con

disabilità tra le diverse regioni d'Italia e l'unicità del sistema italiano rispetto all'estero suggeriscono la necessità di valutare possibili riforme al settore. Per esempio, siamo sicuri che la scelta migliore sia avere così tanti IdS, ma precari e poco formati? Non sarebbe meglio averne meno ma stabili, più formati, più coordinati con gli altri docenti e quindi più efficaci ed efficienti? Anche la differenza Nord-Sud pone qualche dubbio: come mai, proprio quando si tratta di assunzioni pubbliche decise su base regionale, ad avere un numero più elevato di IdS sono le aree del Paese con meno occupazione? Si stanno usando le posizioni di IdS come strumento di assistenza sociale?

In questa situazione qualche proposta di riforma è stata presentata. Tra queste segnaliamo quella della "cattedra inclusiva", avanzata a gennaio 2024 da un gruppo di insegnanti e docenti universitari.(17) Prevede di dedicare una parte dell'orario dei docenti di posto comune al sostegno e viceversa, intrecciando i due ruoli. Questo avverrebbe gradualmente, dopo un periodo di adeguata formazione direttamente nelle scuole. Inoltre, verrebbe creato un gruppo di docenti con lo scopo specifico di coordinare l'assistenza degli alunni con disabilità. L'obiettivo è di eliminare la pratica di scaricare soltanto sull'IdS l'inclusione dell'alunno. Si tratta di un disegno di legge a iniziativa popolare per il quale i proponenti stanno raccogliendo le firme. Proposte simili erano state avanzate in un dettagliato rapporto della Fondazione Agnelli nel lontano 2011, ma erano rimaste inascoltate.(18) Quel rapporto segnalava anche l'esigenza di valutare costantemente la qualità dell'inclusione.

Infatti, in qualunque direzione ci si voglia muovere, sarebbe utile partire da una valutazione più approfondita del nostro sistema rispetto a quanto fatto in questa nota, con un'ampia analisi costi-benefici. Non ci risulta che il Ministero abbia mai pubblicato niente al riguardo.

1 Vedi la legge n. 104, 5 febbraio 1992, art.12, commi 3 e 6. Nella stessa è riportato che "Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti".
2 Nel seguito, i dati sugli IdS provengono dal Portale Unico dei Dati della Scuola del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). La fonte dei dati sugli alunni con disabilità è il rapporto del MIM ("Principali dati della scuola"). Questi dati non combaciano con quelli Istat ("L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2022/23"), in parte perché l'indagine Istat si riferisce a scuole statali e paritarie, mentre quelli del MIM considerano solo le statali.
3 Vedi il decreto legge n. 98, 6 luglio 2011, art. 19, comma 11, poi convertito nella legge n. 111, 15 novembre 2011. La deroga è stata inserita a seguito della Sentenza della Corte Costituzionale n. 80, 26 febbraio 2010, che stipulava che il numero degli IdS doveva essere fissato in base ai bisogni e che non era quindi possibile definire a priori né un tetto né un obiettivo.
4 La domanda di IdS e quindi i posti disponibili sono determinati in base alle ore di sostegno necessarie per ogni studente, a loro volta determinate dal "Piano Educativo Individualizzato" (PEI) elaborato dal consiglio di classe, IdS compresi, insieme al dirigente scolastico e alla famiglia dell'alunno. Il dirigente scolastico invia la richiesta complessiva di posti all'Ufficio Scolastico Regionale (USR), che decide se autorizzarla. I Dirigenti Generali degli USR sono nominati dal MIM, mentre gli altri componenti sono scelti dal Direttore Generale dell'Ufficio.
5 Non sono disponibili dati per la Valle d'Aosta e il Trentino-Alto Adige.
6 Anche per gli insegnanti di posto comune c'è più precarietà al Nord (19%) che al Centro (15%) e al Sud (10%).
7 Vedi il 58° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, capitolo " Processi formativi" , 2024.

8 Le GaE vengono utilizzate anche per incarichi di ruolo e sono disciplinate dalla legge n. 296, 27 dicembre 2006 (Legge di Bilancio). Sono chiuse a nuovi ingressi da quella data, ma continuano a contenere docenti e sono aggiornate periodicamente. Le GPS sono specifiche per gli incarichi a tempo determinato. Sono disciplinate dalla legge n. 124, 3 maggio 1999, e vengono aggiornate a cadenza biennale.
9 Vedi "L' inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2022/23", Istat.
10 Vedi F. De Angelis, "Specializzazione sostegno, nel 2025 possibile boom fra TFA e corsi INDIRE. Ma le proteste non mancano", OrizzonteScuola, 9 gennaio 2025.
11 L'iniziativa parte in ritardo, visto che l'inizio era previsto a gennaio 2025. Vedi A. Ricciardi, "Contratto scuola, arrivano gli incentivi", ItaliaOggi, 7 gennaio 2025.
12 I nuovi corsi e la conferma dell'insegnante parte delle famiglie sono regolati dal decreto legge n. 71, 31 maggio 2024, artt. 6 e 7, poi convertito nella legge n. 106, 29 luglio 2024.
13 Vedi la legge n. 207, 30 dicembre 2024, art. 1, comma 567.
14 Vedi, per esempio, "Sostegno: quella scorciatoia per il posto fisso (e vicino a casa)", TuttoScuola, 28 ottobre 2020, e "Il sostegno, prima scorciatoia per il ruolo ora per l'assegnazione provvisoria. Coord. Naz. Diploma Magistrale: in arrivo una riforma non condivisa", OrizzonteScuola, 28 settembre 2016.
15 Vedi "Mobilità 2024/25, pubblicati i trasferimenti e passaggi del personale docente", CISL Scuola, 17 maggio 2024. I dati sul passaggio da IdS a insegnante comune sono nel PDF in fondo alla pagina e sono stati ottenuti sommando quelli relativi ai diversi livelli di scuola.
16 Vedi EDUSTAT, Fundação Belmiro de Azevedo.
17 Il testo della proposta è scaricabile dal seguente link: .
18 Vedi Associazione TreeLLLe, Caritas, Fondazione Agnelli, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive, Erickson, 2011.

Cinquant'anni fa… l'inizio dell'inclusione: dalla relazione Falcucci alla cattedra inclusiva
di Luciano Rondanini
6 gennaio 2025 Scuola 7-412

Per le bambine e i bambini con disabilità e le loro famiglie, il 1975 è una data che segna un netto spartiacque tra un prima e un dopo. Nella primavera di quell'anno, infatti, fu diffuso un documento, frutto di un apposito gruppo di lavoro nominato nel 1974 dal Ministro della PI, Franco Maria Malfatti, presieduto dalla senatrice democristiana Franca Falcucci.

La Relazione Falcucci ha segnato "l'inizio della fine" dell'esclusione delle persone "portatrici di handicap" e inaugurato una stagione completamente inedita a livello mondiale, quella dell'inserimento e dell'integrazione nelle classi ordinarie dei bambini con disabilità.

Da allora sono trascorsi cinquant'anni e l'Italia ha fatto un lungo cammino. Rileggere oggi quel documento ci aiuta a riannodare i fili di una memoria estremamente utile per capire meglio il presente e pensare ad un futuro più attento ai cambiamenti che occorre attivare per le persone che vivono in condizioni di fragilità.

La Relazione Falcucci
La Relazione Falcucci può essere considerata la Magna Charta dell'integrazione scolastica del nostro Paese. Il messaggio fondamentale in essa contenuto, ben espresso nella Premessa, è racchiuso nell'affermazione, secondo la quale "i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costume sociale".

Questo principio educativo può essere considerato il manifesto di un "nuovo modo di essere della scuola" che, non a caso, è il titolo del primo paragrafo della Relazione.

In altre parole, tale assunto si traduce specularmente nel messaggio che l'integrazione scolastica, che stava muovendo i primi timidi passi, introduceva innovazioni significative a favore di tutti gli alunni, non solo dei bambini in difficoltà.

Una nuova concezione dell'apprendimento
Il rapporto tra inclusione scolastica ed estensione del concetto di apprendimento è centrale nella Relazione del 1975, nella quale, a tal proposito, si dice: "Fondamentale è l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa tutte le sue potenzialità".

Tale assunto si sostanzia in un arricchimento complessivo delle strategie educativo-didattiche che devono coincidere con "l'ingresso di nuovi linguaggi" e con la valorizzazione di varie forme di intelligenza. In questo modo, ad ogni alunno verrà assicurata l'opportunità di sviluppare "le proprie potenzialità, sino ad ora lasciate prevalentemente in ombra".

I vantaggi reciproci della coeducazione fra gli alunni con disabilità e gli altri compagni comportano un impegno preciso: l'integrazione deve avvenire nella ricerca della qualità complessiva nell'organizzazione del gruppo classe. La presenza dell'alunno in situazione di handicap, si sottolinea nella Relazione, "deve essere una occasione ulteriore per la qualificazione degli obiettivi formativi per tutta la classe".

Un nuovo modello di scuola
Per quanto concerne il modello ordinamentale di una scuola inclusiva, il Documento suggeriva di privilegiare una organizzazione scolastica a "tempo pieno". Le argomentazioni di fondo di tale scelta conservano intatta la loro attualità. Infatti, rispetto ad un orario schiacciato solo in un periodo antimeridiano, il tempo pieno offre le condizioni di una permanenza a scuola più distesa, assicurando maggiori opportunità e occasioni di attività, esperienze e apprendimenti.

Nel 1975 in Italia la scuola full time stava muovendo i primi passi (la legge istitutiva del tempo pieno è del 24 settembre 1971, n. 820) e gli estensori di quella Relazione videro in questo modello una preziosa risorsa proprio per gli alunni che risultavano più a rischio di fragilità e vulnerabilità culturale, sociale ed educativa.

Don Lorenzo Milani lo aveva capito fin dagli anni Cinquanta quando a Barbiana diede vita alla sua scuola, che durava dalla mattina alla sera per 365 giorni all'anno. In Lettera a una professoressa (1967) i ragazzi del Priore propongono tre riforme:

Non bocciare.
A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno.
Agli svogliati basta dargli uno scopo.

Molto interessante l'espressione "a quelli che sembrano cretini". I ragazzi di Barbiana usano il verbo sembrare e non essere, perché tutti, anche quelli apparentemente più sprovveduti, se accompagnati in modo adeguato in un percorso di studio, possono dimostrare il loro valore.

Il tempo della convivialità

Allora come oggi, il tempo pieno crea le condizioni di una prossimità che difficilmente può realizzarsi in una scuola nella quale, in un lasso di tempo cronometrato, gli insegnanti entrano ed escono dall'aula al suono della campanella. Don Milani, nel sostenere le ragioni del superamento della scuola tradizionale, affermava: "La parola tempo pieno vi fa paura… Finora avete fatto scuola con l'ossessione della campanella, con l'incubo del programma da finire prima di giugno. Non avete potuto allargare la visuale, rispondere alle curiosità dei ragazzi, portare i discorsi fino in fondo".
I tempi delle routine nel tempo pieno sono fondamentali e molteplici i vantaggi che ne derivano: ad esempio conversazioni spontanee, gioco libero, riposo, importanza dell'igiene personale. Si pensi alla ricchezza del momento del pranzo comune!
"Stare insieme e star bene insieme" sono traguardi formativi che ogni scuola deve perseguire. Nel tempo pieno, durante la consumazione del pasto comunitario, con la regìa di insegnanti attenti all'importanza della cura educativa, tutto ciò avviene. Inoltre, gli alunni hanno la possibilità di conoscere altre figure di grande valenza educativa, quali i collaboratori, il personale di cucina, la cuoca. Il momento del pranzo viene così a coincidere con un tempo ri-creativo, di sviluppo delle cosiddette competenze non-cognitive, sociali, relazionali, fondamentali per sentirsi in armonia con sé stessi e con gli altri. In particolare, il tempo pieno, se garantito ai minori più svantaggiati, può contribuire a ridurre le disuguaglianze e la stessa dispersione scolastica.

Il "vizio" originale
Una scuola realmente inclusiva deve assicurare l'unità degli interventi educativo-didattici da parte di insegnanti della classe. È questo il filo rosso della Relazione Falcucci, in cui, già cinquant'anni fa, si sottolineava l'importanza di "separare il meno possibile le iniziative di recupero o di sostegno

dalla normale attività scolastica, in modo da non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni normali".

Parole che risuonano molto attuali anche oggi. Si tratta di un passaggio cruciale che la legge 517/1977 ha in parte tradito. Infatti, l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi normali, come indicato nell'articolo 2, è stato legato alla presenza degli insegnanti specializzati. Di fatto, si è così creata l'accoppiata "insegnante di sostegno-alunno con disabilità" che ancora oggi risulta particolarmente difficile superare.

Per la verità, l'art. 2 della legge è molto più articolato; in esso infatti, si prevede la possibilità di aprire le classi, realizzare attività integrative, formare gruppi… Però, nelle prassi quotidiane è prevalsa la logica della "copertura oraria", che rimane tuttora il mantra dell'inclusione.

Il rischio di una integrazione "a metà", in presenza di un insegnante "guardiano", viene frequentemente sottolineato nella Relazione del 1975. Si evidenziavano, in particolare, le problematicità della coeducazione tra bambini con disabilità e alunni "normodotati" e in diversi passaggi del Documento si chiede ai docenti "di tradurre, in termini di azione scolastica valida per tutti, l'esigenza di far operare gli alunni in difficoltà con gli altri…".

Che cosa è mancato e cosa manca ancora

Anche se non voluto, si è affermato sin dall'inizio un "sistema inclusivo duale", che è dipeso, in larga misura, dalla mancata formazione obbligatoria di tutti i docenti, curricolari e di sostegno. Considerato il numero esiguo di bambini inseriti, si sarebbero potuti coinvolgere, per la durata di un quinquennio, i docenti delle classi prime della scuola dell'obbligo, in modo da formare, in un tempo relativamente breve, l'intera platea degli organici dei due gradi scolastici.

L'operazione della formazione obbligatoria, invece, fu realizzata, solo per maestre e maestri della scuola elementare, nel quinquennio 1986-1991, nell'applicazione dei Programmi didattici del 1985.

La corresponsabilità educativa degli insegnanti di una classe, intesa come "gruppo integrato di risorse", ieri come oggi, non avviene per magia. Occorrono consapevolezza educativa, capacità organizzative, elevate competenze didattiche (anche tecniche), che siano in grado di alimentare una costante tensione verso quella cura educativa senza la quale si rischia di inserire formalmente gli alunni con disabilità, ma di escluderli realmente dalla vita di tutti gli altri. Ancora oggi paghiamo a caro prezzo il deficit di preparazione dei docenti, che ci trasciniamo da quasi mezzo secolo.

La cattedra inclusiva

Negli ultimi anni la richiesta di docenti di sostegno è cresciuta in modo esponenziale. Secondo i dati diffusi dal MIM nel settembre scorso, nell'anno scolastico 2024-2025 sono oltre 205.000 i posti di sostegno, a fronte di circa 330-335.000 alunni con disabilità. La causa principale è l'aumento della "medicalizzazione" della disabilità con conseguente incremento delle certificazioni. A ciò si aggiunga il fenomeno del massivo trasferimento su posto comune degli insegnanti specializzati, dopo i cinque anni obbligatori di permanenza nel sostegno. Misura incomprensibile, alla luce proprio della costante crescita degli studenti con disabilità.

La recente proposta di legge "Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado" intende valorizzare la centralità di una formazione sistematica degli insegnanti in vista del

superamento della delega all'insegnante di sostegno della progettazione e realizzazione degli interventi previsti nel PEI. Il progetto è stato redatto da un gruppo di esperti dell'inclusione (Dario Ianes, Raffaele Iosa, Evelina Chiocca, Massimo Nutini …) e presentato al convegno Erickson a Rimini nel novembre del 2023.

Nel testo si afferma che "a decorrere dal sesto anno scolastico successivo all'entrata in vigore della legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune"[1].

La proposta va nella direzione auspicata dalla Relazione Falcucci: "inclusione nella normalità", in una normalità che deve diventare speciale, nel senso della ricerca di strategie differenziate di fare scuola, della valorizzazione dei diversi stili di insegnamento e di una ricca organizzazione didattica della vita di classe[2].

[1] D. Ianes, H. Demo, Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə.

[2] D. Ianes, La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi, Erickson,Trento, 2006.

A proposito di "cattedra inclusiva"
di Cinzia Mion, 5 gennaio 2024

E' tornato di grande attualità oggi il tema dell'inclusività della scuola collegato alla formazione di "tutti" i docenti, fino all'ipotesi della cosiddetta "cattedra inclusiva", che tante polemiche sta suscitando. Molto importante e chiarificatore appare l'individuazione da parte dell'INVALSI degli indicatori di "inclusione" della scuola: condivisione, spinte al cambiamento, senso di appartenenza ad una comunità inclusiva fondata sul sostegno reciproco, sulla solidarietà e il sentire comune.

Proviamo ad addentrarci nella tematica.
Un manifesto della scuola inclusiva non può non partire dall'articolo 3 della Costituzione che, come tutti sanno, parla di uguaglianza… Compito della scuola, Istituzione della Repubblica, è quello di rimuovere l'ignoranza che impedisce ai suoi cittadini la completa realizzazione e partecipazione in un Paese democratico. Questo è riferito ai soggetti che frequentano la scuola, ovviamente appare speculare l'impegno dei docenti. O meglio dovrebbe apparire!

Il contesto.
Il contesto su cui ci troviamo a condurre delle riflessioni sulla scuola inclusiva ha delle caratteristiche particolari che vanno esplicitate. Descrivere il contesto significa non soltanto far riferimento semplicemente al territorio di appartenenza, sia pur indispensabile. Significa in modo più pregnante focalizzare il contesto socioculturale che può avere attinenza con l'operazione di includere o escludere. Significa allora fare un'analisi seria sui messaggi di intolleranza, di ideologica esclusione, per non dire di razzismo, che hanno attraversato e continuano ad attraversare la nostra società negli ultimi tempi, con grande preoccupazione per il livello di inciviltà raggiunto, nella più completa impudicizia degli acclamanti o nella indifferenza della massa. Una specie di "bullismo sociale" spesso gravemente agito da figure istituzionali. I bambini e i ragazzi ci guardano ed imparano. Noi a scuola poi facciamo i corsi contro il bullismo, meravigliandoci che non sortiscano l'effetto sperato…

Inclusione vs integrazione
All'inizio la L.517/77 parlava di "inserimento" di tutti gli alunni "in situazione di handicap" di frequentare la scuola dell'obbligo. Poi la L.104/1992 ha usato il termine di "integrazione" attribuendo con tale modifica un grande valore agli interventi dei docenti, compreso quello di sostegno, contitolare della classe. Oggi il termine di "integrazione" è stato sostituito dal temine "inclusione". L'integrazione ha un aspetto infatti compensatorio e si riferisce all'ambito soprattutto educativo- istruttivo. Interviene prima sul singolo e poi sul contesto. Il termine "inclusione" invece consiste in un processo e si riferisce alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica. Interviene sul contesto e poi sul singolo soggetto.
La differenza però più notevole è che la prima utilizza una risposta specialistica, la seconda invece sollecita una risposta ordinaria. Questa affermazione prevede che alla scuola inclusiva siano preparati professionalmente "tutti" i docenti: aspetto che gli specialisti della tematica auspicano da tempo. Naturalmente viene implicata la formazione iniziale di tutti i docenti (e quella successiva in servizio) con arricchimento ineludibile della formazione psicopedagogica, carente oggi soprattutto per i docenti della scuola secondaria, ma utile o meglio indispensabile per tutti i soggetti a scuola, non solo per i più "bisognosi".

Urge inoltre una formazione significativa per tutti alla relazionalità. Sappiamo che questa comporta aspetti riguardanti anche il linguaggio del corpo che parla attraverso chiusure, tensioni, ritrosie oppure aggressività, malesseri. Il corpo parla ma deve trovare qualcuno che sa ascoltarlo.

L'incontro con i bambini e gli adolescenti, con la disabilità o il disagio di non apprendere, con la diversità in genere, ha risonanze affettive nell'adulto che deve saper mettersi in contatto con il proprio mondo interno e imparare a leggere e controllare le emozioni che lo abitano, per renderle congruenti con il compito educativo.

Individualizzazione e personalizzazione.(Baldacci)

Ritornando al tema dell'inclusione scolastica, e alle sue nobili finalità, teniamo però presente che ogni soggetto è diverso dall'altro e che ognuno ha diritto non solo all'individualizzazione dell'insegnamento ma anche alla personalizzazione. La didattica che si ispira alla prima funzione ha il compito di riempire le lacune e le smagliature che impediscono il processo di apprendimento e consiste in strategie alternative al metodo fino a quel momento utilizzato. Soffermiamoci un po' di più su questa didattica che dovrebbe intervenire sempre all'interno della scuola dell'obbligo, quindi anche da parte dei docenti della scuola secondaria di primo grado, non appena il docente attraverso la cosiddetta "VALUTAZIONE FORMATIVA" (B. Vertecchi), si rende conto che determinate competenze di base riguardanti l'alfabetizzazione strumentale del curricolo (leggere, scrivere e far di conto!) non sono padroneggiate compiutamente. Si tratta della diversificazione dei percorsi di insegnamento: più operativi, laboratoriali, attraverso l'utilizzazione di sussidi da poter ancora manipolare come suggeriscono gli stili apprenditivi dei soggetti più fragili.

La seconda invece presuppone che l'allineamento con l'apprendimento sia avvenuto ma si prende in debita considerazione la soggettività degli eventuali talenti ed attitudini, ai fini soprattutto dell'orientamento.

Contrasto alla dispersione scolastica

La dispersone scolastica segnala troppi soggetti che "cadono" fuori dal contenitore scuola senza far rumore, spesso nell'indifferenza di chi li ha già "dimessi mentalmente". La scuola non può essere come un ospedale che "accoglie i sani e respinge i malati" diceva don Milani. Diventa perciò essenziale conoscere e saper applicare molti strumenti didattici, metodi, strategie alternative, modi di lavorare, di allestire laboratori e modalità tipiche dell'apprendistato cognitivo, e soprattutto conoscere e insegnare i processi cognitivi e metacognitivi soggiacenti alle procedure e alle competenze. Bisogna essere a conoscenza e saper insegnare schemi di mobilitazione delle conoscenze utili al problem solving, altrimenti queste rimangono piatte ed inerti e vissute dai più deboli come astratte, disincarnate ed inutili. Di fondamentale importanza ed urgenza risulta poi l'applicazione della valutazione formativa. Tutti questi accorgimenti servono a rendere la scuola più inclusiva ed adatta alle capacità di ciascuno. Per tutti questi motivi tutti i docenti devono essere formati alla "INCLUSIONE".

Conclusioni.

E torniamo allora alla proposta realizzata da poco da alcuni noti studiosi della materia: la cattedra inclusiva! Proposta senz'altro interessante su cui riflettere e da aggiustare anche sull'onda delle osservazioni che sono emerse. Non di sicuro da scartare "in toto" attraverso una demonizzazione aprioristica e pregiudizievole. Questa innovazione, che in fondo si farebbe carico della formazione iniziale di tutti i docenti, formazione riconosciuta oggi essere carente anche dai docenti universitari onesti e seri che la stanno portando avanti, fa acqua da tutte le parti. Mi riferisco soprattutto a quella fornita ai docenti della secondaria che, da quando è stata soppressa la SSIS, non hanno più ricevuto nessun "input" di psicopedagogia e metodologia-didattica.

Le lauree prettamente disciplinari ovviamente forniscono “saperi” ma non “saper insegnare” a meno che non si vogliano riesumare dettati gentiliani. Con i tempi che corrono non sarebbe da meravigliarsi. Faccio appello però ai docenti stessi che si ritrovano scaraventati nel ruolo e non possono fare altro che ripetere ciò che i loro insegnanti hanno fatto con loro. E’ d’obbligo qui allora citare ancora una volta i Neuroni specchio! Ricominciamo perciò con umiltà a cercare di scandagliare cosa significa realizzare una scuola inclusiva, all’interno della quale però le PREDICHE corrispondano alle PRATICHE, e vi accorgerete che la tematica della cattedra inclusiva, su cui però vi invito a informarvi (FaceBook infatti ha i suoi limiti)) indica un percorso ed un obiettivo utilizzabili ed interessanti, senz’altro migliorabili, ma soprattutto da realizzare per migliorare la scuola stessa non soltanto per le persone con disabilità ma anche per tutti gli altri.

Non è trascurabile l’obiettivo di ottimizzare così la professionalità di tutti i docenti per dare loro la forza di richiedere un maggiore riconoscimento economico e sociale.
Ne sentiamo tutti il bisogno.

Inclusione scolastica: la crisi e una proposta
di Dario Ianes
Scuola e Formazione Web - Trimestrale CISL Scuola 4/2024
1 dicembre 2024

La scuola italiana è ancora la più inclusiva del mondo?
Uno spettro si aggira per l'Europa: l'inclusio-scetticismo, che ha risvolti politici ma anche argomenti pedagogici. A questo lento scivolamento regressivo di una delle migliori qualità della nostra scuola si può opporre elficamente la cosiddetta "cattedra inclusiva", che diffonde la funzione del sostegno nella normalità del fare scuola.
L'inclusione scolastica (che non è cosa semplice) arretra nelle nostre scuole, gravata dal peso sempre crescente della complessità reale delle classi, della fatica dei docenti, del disinvestimento governativo, dei disagi post-Covid, del clima culturale autoritario del Governo. L'inclusione scivola ancora un po' più in basso per il 30% dei docenti di sostegno che hanno ricoperto questo incarico senza titolo di specializzazione, oltre il 40% al Nord. L'inclusione perde terreno anche per la confusione normativa e i ritardi legislativi e amministrativi del MIM. L'inclusione perde continuamente qualità anche per la mancanza politica di una visione evolutiva dell'inclusione stessa, che è ben di più di una buona integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità (peraltro anche questa non sempre e dovunque garantita…), ma è convivenza rispettosa di tutte le differenze di tutti gli alunni/e.

Questo costante scivolamento in basso è lubrificato dal "pensiero" inclusioscettico dei vari Galli della Loggia, Ricolfi, Mastrocola, Vannacci, che parlano agli scontenti, affaticati e delusi (che ci sono…) sostenendo, in assoluta ignoranza dei dati della ricerca italiana e internazionale, che l'inclusione rallenta l'apprendimento della classe e non è la scelta migliore per gli stessi alunni/e con disabilità. Queste opinioni in libertà non possono essere derubricate semplicemente come parole dal sen fuggite, sono invece una pericolosa legittimazione della pensabilità di un sistema separato. L'ultimo scivolamento avviene recentemente, quando Valditara si inventa un doppio canale per la specializzazione sul sostegno. Accanto, infatti, ai sudati ed onerosi TFA delle università si apre, attraverso INDIRE e le altre università telematiche, la possibilità di dare il titolo di specializzazione a chi lo ha "conseguito" all'estero e a chi ha lavorato per tre anni sul sostegno.

Si tratta chiaramente di una sanatoria, per poter dotare di un titolo migliaia di docenti che ne sono privi e mi pare inequivocabile lo schiaffo ai TFA dei vari atenei italiani, che in questi anni si sono impegnati (chi più e chi meno) nel formare i docenti di sostegno. Lo schiaffo si diffonde poi ovviamente ai corsisti, che hanno fatto prove di ammissione e pagato tasse salate, oltre a frequentare corsi e laboratori, tirocini, ecc. Si rallegreranno le università straniere, che vedranno riconosciuto lo sforzo dei docenti emigrati (sforzo anche economico, oltre che di studio; un dato tra i tanti: presso le "università statali spagnole" con modici 3.980 euro tutto compreso ci si potrà specializzare) e le nostre attivissime università telematiche. Si rallegreranno i docenti precari non specializzati che vedranno riconosciuta l'esperienza raccolta sul campo nei tre anni di lavoro, che per loro avrà reso superfluo il TFA. Si rallegreranno le associazioni dei familiari, che continuano ad invocare la qualità e la formazione dei docenti di sostegno, talvolta criticando la pochezza dei TFA delle università, e adesso si dovranno ingoiare il rospo di questa sanatoria?

Un possibile, anche se parziale, rimedio a questa crisi della scuola inclusiva, potrebbe essere la cosiddetta "cattedra inclusiva", esperienza realizzata in alcune scuole da più di dieci anni sotto il nome di "cattedra mista". A fine gennaio, a Roma, nello spazio europeo "Davide Sassoli", un gruppo di esperti di inclusione scolastica (Iosa, Nutini, Chiocca, Ianes, Fazio, Striano, Fasce) ha

presentato una proposta di legge sulla “cattedra inclusiva”, che prevede due “ibridazioni” importanti: il docente di sostegno farà anche ore di insegnamento curricolari alla classe nella sua materia e, simmetricamente, il docente curricolare farà anche ore di sostegno, nella sua o in altre classi. Questa proposta di legge prevede anche iniziative di formazione degli insegnanti curricolari e strutture stabili di supporto pedagogico a livello di scuola e di territorio. Ma qual è il senso pedagogico e politico di questa proposta?
Due scenari rendono urgente e indifferibile una rigenerazione delle politiche e delle pratiche inclusive nella nostra scuola. Un primo scenario, come già anticipato, è quello ormai cronico e strutturale della crisi del “sistema sostegno”: come ogni anno l’Istat certifica vari aspetti di questa crisi. Dei 228.000 insegnanti di sostegno oggi il 30% non ha il titolo di specializzazione (il 42% al Nord, 15% nel Mezzogiorno), le Università non riescono a specializzare un numero sufficiente di insegnanti, si cronicizzano le situazioni di delega degli alunni/e con disabilità al solo insegnante di sostegno e di microesclusione nelle aulette di sostegno.

L’altro scenario è quello dell’inclusioscetticismo che si sta facendo sempre più preoccupante ed è stato sdoganato da interventi pubblici, sulla scia delle posizioni politiche dell’ultradestra tedesca, che hanno dato voce a quegli insegnanti che non credono nell’inclusione o che non la vivono come possibile nella nostra scuola. Due recenti sondaggi riscontrano percentuali di insegnanti inclusioscettici che variano dal 17% (Erickson) al 40% (Tecnica della scuola). A queste reali e quotidiane difficoltà di realizzare una buona inclusione cerca di dare un contributo concreto la cattedra inclusiva, perché mescola virtuosamente due competenze. Da un lato l’insegnante curricolare porta la sua competenza didattica “ordinaria” verso attività di sostegno non più intese come attività speciali, dedicate solo all’alunno/a speciale, ma come didattica per tutti/e più inclusiva, differenziata, universale, personalizzabile strutturalmente. Dall’altro lato l’insegnante di sostegno porta la sua attenzione e competenza specifica sulle modalità di apprendimento nelle situazioni difficili nella didattica ordinaria, curricolare per tutto il gruppo classe, facendola diventare più efficace e più inclusiva.

Questa modalità di mescolare parti curricolari e parti di sostegno nelle cattedre è ormai prassi sperimentata da almeno una decina di anni in varie scuole del nostro Paese (si vedano ad esempio le esperienze della rete delle scuole senza zaino, solo per citarne alcune…), sia a livello di scuola primaria sia secondaria, anche se ovviamente nella secondaria la complessità di questa organizzazione aumenta.

Tra i motivi degli esiti positivi riscontrati dalle esperienze di cattedra inclusiva finora realizzati non vanno sottovalutate due ricadute cruciali: l’insegnante di sostegno si sente (ed è realmente) maggiormente valorizzato rispetto ai colleghi, alle famiglie e agli studenti/esse e gli insegnanti curricolari si sentono maggiormente corresponsabilizzati e coinvolti in una “funzione sostegno” che contribuiscono a diffondere nella didattica ordinaria, facendola uscire dalla separazione specialistica delle aulette di sostegno e dal rapporto individuale (talvolta ben poco inclusivo) tra insegnante di sostegno speciale ed alunno/a altrettanto speciale. Questo binomio “speciale-speciale” è ormai un ostacolo chiarissimo allo sviluppo di una scuola inclusiva.

La cattedra inclusiva, nel sondaggio Erickson dell’autunno 2023 su 3150 insegnanti, ha riscosso un consenso tra i curricolari del 74% e tra gli insegnanti di sostegno dell’81% (nella primaria mediamente l’82% e nella secondaria il 74). Forse la scuola italiana è pronta a un’evoluzione qualitativa che la farebbe avvicinare ad un ideale di scuola maggiormente inclusiva?

Il tramonto dell'inclusione
di Raffaele Iosa,
Educationduepuntozero,
9 ottobre 2024

Una premessa doverosa
Mi occupo di disabilità fin dagli anni 70 e desidero di raccontare due storie per dare una giusta cornice a questo mio saggio sulla disabilità oggi.

Prima storia: 1972, da giovane maestro (20 anni) accolgo nella mia classe un bambino con la sindrome di Down, ben prima della storica Legge 517/77 che chiuse le scuole speciali. Ne ho un ricordo caro e sorprendente: un bimbo vivace, affettuoso, con un'intelligenza "pratica" marcata. Questo mio amato ex alunno è ancora vivo, nonostante i trattati di psichiatria dell'epoca fossero certi di due cose sul mondo Down: muoiono giovani e il loro QI è molto basso e non recuperabile. Mai diagnosi fu ai miei occhi così sbagliata. Ancora oggi questo mio ex alunno fa il benzinaio e le rarissime volte che lo incontro mi saluta ancora con uno squillante "ciao, maestro", creando in me (vecchio pensionato) una nostalgica emozione di un passato felice.

Seconda storia: da neo-laureato in psicologia, nel 1976 accompagno un vasto gruppo di famiglie con figli cerebrolesi a Parigi da un mito clinico americano di quell'epoca, il fisioterapista Glenn Doman [1], in un cosiddetto "viaggio della speranza". La sua teoria era suggestiva: stimolando accanitamente le vie nervose periferiche si sarebbe migliorato il sistema nervoso centrale e la massa cerebrale, con il ripristino di funzioni motorie importanti, come camminare.

Doman si presentò come un grande saggio: "*se seguite le mie cure (fisioterapia 10 ore al giorno) i vostri figli cammineranno"*. La disgrazia fu che nessuna fisioterapia intensa fece camminare i nostri bambini cerebrolesi, ma anzi molti peggiorarono per via dell'accanimento terapeutico.

Dalle mie due mini storie private ho desunto, nel mio lavoro, un doppio sentimento scientifico ed educativo: il piacere dell'umiltà di sorprenderci che l'altro disabile possa avere doti sorprendenti che i trattati clinici e le diagnosi negano, ed insieme lo scetticismo verso i santoni della guarigione garantita, i teorici della "verità clinica" fondata su una sacra "evidenza scientifica".

La pensa come me il gesuita padre Cucci in un pregevole saggio della Civiltà cattolica del 2013[2] su quella che lui chiama "paradigma terapeutico", e smonta i miti delle certezze diagnostiche il clinico Marco Bobbio[3] (figlio di Norberto) in un suo pregevole libro critico sul mito delle evidenze "scientifiche" attraverso aride raccolte di sintomi che non restituiscono mai la persona.

Ne recupereremo lo spirito di questi due sentimenti leggendo l'oggi in questo mio saggio.

L'esplosione delle certificazioni. La grande malattia
È probabile che per il prossimo anno scolastico avremo circa 380.000 alunni/studenti certificati con disabilità. Cioè: più di tre volte che nell'ultimo anno scolastico del "900 (116.000), pur con mezzo milione di studenti in meno. [4]

In un quarto di secolo lo scenario "disabilità" è stato profondamente mutato da una spinta "medicalizzazione" e da neo malattie come lo spettro autistico, ADHD, DOP, ecc… che arriva a quasi metà dei certificati attuali. Cosa sta accadendo? Una specie nuova di Grande Malattia?

Questa domanda non stimola discussioni, né ricerche, né dibattiti pubblici. Solo una rassegnata constatazione e una caotica gestione del presente. Oppure all'inverso c'è chi pensa all'aumento delle certificazioni come una "conquista della medicina" che finalmente sa dare un nome clinico esatto (la già citata "evidenza scientifica") ad ogni guaio dei nostri giovani.

Accade quindi che nelle nostre classi si spargano in maniera cospicua ragazzini con disabilità, in alcune scuole (es. i professionali) anche 3 o 4 per classe. Ma non basta: accompagna questa specie di grande malattia la diffusione di neo-problemi para-clinici quali le due neo patologie del primo 21° secolo: i DSA (anche loro verso i 300.000) e i cd. BES (di numero imprecisato), cioè tutti coloro che la scuola "non sa come cavarsela". Per tutti questi: interventi ad hoc di carattere "speciale", normative arzigogolate, didattiche improvvisate, cause nei tribunali.

Interessante è il caso DSA. Del tutto dimenticata la lezione di Lev Vigotsky sulla natura della dislessia come difetto -vedi il suo celebre ma quasi sconosciuto in Italia libro "Difettologia" [5] ha trionfato l'idea del DSA come "malattia" (disturbo) affidata al potere dei clinici fino all'idea che il DSA sia "uno stile di vita". Da qui migliaia di certificazioni per avere la "medicina" del dispensativo-compensativo, cioè (detto sottovoce da numerosi genitori) "meglio un po' malato che bocciato".

Governa questa esplosione di "casi" la burocrazia ministeriale: disabilità + DSA + BES sono in primis un problema "cartaceo": documenti, certificati, domande per posti e ore, riunioni, verbali.

Il Ministero ha prodotto in questi ultimi dieci anni strabordanti e pignolissime norme su tutto: la gestione dei posti, le ore di sostegno, la frequenza, le ambiguità sulla valutazione, poi subendo ondate di cause nei tribunali, spesso perse. La militarizzazione del PEI produce ansia formalistica figlia di una diffusa "pedagogia difensiva" che pare servire più a difendersi nelle cause civili che a progettare pedagogicamente cosa serva qualitativamente fare per l'inclusione.

Dunque perché questa grande malattia? Posso in questa sede solo accennare ad alcune variabili che la mia ricerca e lo scarso dibattito in corso ci aiutano per offrire alcuni perché.

C'è una stretta relazione tra aumento delle certificazioni di disabilità e problemi evolutivi con il calo demografico e l'aumento di età delle primipare. Cause genetiche o epigenetiche? Eccessiva mania alle perfezioni dei figli? Mito del benessere? "Figli ideali" se precoci?

Suggerisco sul tema un saggio interessante di uno psicologo inglese, Franck Furedi [6], dal quale traggo qui alcune righe emblematiche e chiare sugli esiti della medicalizzazione in corso:

Negli ultimi vent'anni sempre più bambini in età scolare vengono classificati come disabili all'apprendimento.
Ma patologizzare un basso rendimento scolastico ha spesso l'effetto negativo di indurre i genitori e gli insegnanti ad abbassare le aspettative, con il risultato di compromettere ulteriormente la motivazione del bambino.

Ma i genitori possono ottenere un trattamento speciale per i figli in virtù della loro disabilità.

Tutto questo influenza il modo di pensare la propria salute. Se questo modello si imporrà, è da attendersi un ulteriore incremento di comportamenti «malati»: «La malattia, se viene usata come

chiave per l'interpretazione dell'esistenza, non solo indica come ci si deve sentire e vivere i problemi, ma costituisce anche un invito all'infermità.

Oggi la cultura terapeutica, con l'esagerazione del ruolo di malato, con le sue minori aspettative in materia di responsabilità individuale e con la tendenza crescente ad affidarsi all'intervento terapeutico, porta a sminuire il sé, con la conseguenza di accentuarne la fragilità e la vulnerabilità.

Vediamo un altro aspetto. L'esplosione di diagnosi è erede di un cambiamento scientifico della medicina dagli anni 90 in poi che ha letteralmente "inventato" un neo quadro delle malattie. Il passaggio dallo strumento diagnostico americano DSM IV (1994) al DSM V (2013), utilizzati come bibbie cliniche dai medici anche in Italia, ha prodotto l'invenzione di tante nuove malattie, tra cui il chiacchieratissimo "stress post-traumatico" dopo la tragedia delle torri Gemelle.

Ne scrive criticamente lo psichiatra americano Allen Frances [7] che ha diretto la produzione del DSM IV e che critica aspramente il successivo DSM V perché "produttore di malattie", al punto che il suo libro si intitola: "Primo non curare chi è normale. Contro la invenzione delle malattie". Suggerisco il lettore ad abbinarlo al classico "Nemesi medica" di Ivan Illich[8] degli anni 70.

L'effetto è un'esplosione di diagnosi in tutto l'occidente, in particolare l'autismo che diventa uno spettro autistico, cioè una somma di sintomi vari che descrivono tutto e il suo contrario. E poi altri sintomi divenuti negli ultimi anni diffusi come l'ADHD e il DOP, con comportamenti reattivi, aggressività, isolamento. Diagnosticati sempre più presto. In particolare l'autismo, di cui non basta dire che sono sindromi una volta descritte in altro modo. I sintomi sono immensamente di più oggi che negli anni 70/90. C'è sotto qualcosa di nuovo e di strano. Cui neppure la genetica dà risposte.

E' questo il "cuore clinico" dell'esplosione di certificazioni, qui l'aumento spropositato di diagnosi.

Questo "cuore" è aumentato anche da molte diagnosi di "ritardo mentale" lieve e grave, diagnosi che negli anni 90 erano scomparse anche per un diverso approccio scientifico sulle intelligenze. Bambini forse un po' lenti, con genitori eccessivamente precocisti, e dottori pronti alla firma?

Accompagna questa esplosione di diagnosi il cambio di paradigma della psicologia europea che abbandona l'approccio umanistico della "persona in sé" (la psicanalisi e la psicologia dinamica) e sposa trionfalmente l'approccio behaviorista skinneriano della persona come "somma di comportamenti", composta dunque di "sintomi". Una neo magica pratica invade il terapeutico, non solo nella disabilità: la cura/riabilitazione delle sofferenze di una persona attraverso atti di stimolo/risposta che producono condizionamenti verso comportamenti più accettabili. La persona si fa sintomo, la pedagogia centrata sui potenziali individuali e sulla persona in sé da far cresce partendo dai talenti, diventa invece un'educazione come tecnica attiva di condizionamento. Un cambiamento epocale in cui siamo immersi. Per ogni piccolo comportamento-no ci sarà un magico stimolo-sì di rinforzo per condizionare e far ridurre/scomparire ciò che per il medico (lo psicologo, il genitore, l'insegnante) non va.

La terapia behaviorista crea luoghi separati di educazione.
Un esempio lampante ci viene infatti dal fenomeno dell'autismo: fuori dalla scuola si muovono nuovi soggetti altri che prospettano un futuro diverso dal nostro mito della Legge 517/77.

Vi sono in Italia ben 1.214[9] servizi socio-sanitari per l'autismo, ADHD e DOP, diagnostiche ma anche "terapeutiche" e di assistenza. Di queste ben 614 sono private. I finanziamenti sono cospicui. E' frequente che i bambini e ragazzi con autismo frequentino questi "centri" anche in orario scolastico, fondati sulle terapie behavioriste, che diventano vere e proprie piattaforme di insegnamento. Cioè scuole speciali camuffate. Qui il confine tra scuola e terapia si mescola.

I finanziamenti nazionali e regionali sono cospicui. I 28.000 "tecnici" (medici, psicologi, terapeuti ABA, ecc..) che ci lavorano sono indirettamente veicoli di separazione, esaltando le loro terapie come quelle "salvifiche" da un destino "amaro", cioè quello della scuola normale.

In molti casi funzionano anche "strutture permanenti" fino al ricovero del bambino/ragazzo. Quest'area di intervento che mescola clinica e pedagogia si sta diffondendo con successo. Naturalmente "approfittando" della debolezza e ignavia della scuola pubblica normale.

D'altra parte vediamo la condizione dei maggiorenni autistici: a 21 anni il 50% frequenta un centro sociosanitario diurno, il 22% non svolge alcuna attività.

Il caso autismo ci segnala che l'inclusione è fallita? Davanti all'incapacità dei governi di governare, alla politica di avere una visione coraggiosa e comunitaria, ai sindacati di aver cura degli utenti non solo dei dipendenti, il rischio c'è: il fallimento dell'inclusione. Cioè don Milani, Basaglia, la Falcucci figli del loro tempo, che non lascia eredi.

Il sostegno e gli educatori: la deriva isolante
E veniamo ora all'annosa questione del personale della scuola, della sua mala gestione e della sua preparazione professionale complessiva. E' evidente che quanto sta accadendo nel mondo della clinica ha un impatto complicato nella gestione pedagogica e professionale degli insegnanti, al punto da chiedersi se si possa con questi numeri, queste neo disabilità, queste neo-terapie para-pedagogiche rispondere con la sgangherata e disordinata organizzazione del personale coinvolto e mantenere così la tradizione dell'inclusione scolastica nelle classi normali che dal 1975 fa (o faceva?) dell'Italia il primo paese inclusivo.

Vediamo in primis il tema del temi, quello dei " docenti di sostegno". Prima di tutto i numeri, come abbiamo fatto all'inizio di questo saggio evidenziando l'esplosione delle certificazioni. Nell'anno scorso i docenti di sostegno erano ben 228.000[10](10), di cui 92.000 precari senza titolo. Il dato va commisurato alla fine secolo 20° (come abbiamo fatto per gli studenti): nel 98/99 a fronte di 116.000 alunni/studenti certificati c'erano 67.000 docenti di sostegno, il 40% senza titolo.

In termini percentuali il rapporto tra studenti/studenti disabili e docenti/docenti sostegno è passato in 20 anni dall'8,6% all'attuale 21%. Appunto tre volte di più con cui abbiamo iniziato questo saggio. Ma il ventennio trascorso è stato funestato dalla questione dei docenti senza titolo, che dopo ben nove interventi straordinari e frettolosi corsi universitari annuali aperti a pochi candidati per acquisire il titolo restano ancora uguali al 40%. Questo spiega il successo dei titoli universitari romeni e altri, paesi in cui non c'è alcuna seria esperienza inclusiva.

Tutte le mosse ministeriali hanno sostanzialmente fallito. Ma c'è di più e di peggio.

Per fare prima ad avere sostegni con titolo si è ridotto il corso di specializzazione da 2 anni a 1, dimezzando competenze che si vorrebbero fini. Poi per fare presto si sono inventati 9 corsi annuali universitari cui hanno partecipato in prevalenza università e precari del sud.

I posti di sostegno di ruolo “ufficiali” annuali sono sempre contenuti, entrano dunque ogni anno una vasta massa di precari per completare la cd. “deroga”, tutti appunto ancora precari.

Con un effetto perverso: la forte mobilità annuale di questi docenti, umanamente comprensibile ma dannosa per gli alunni e gli studenti con disabilità, docenti che cercano di riavvicinarsi a casa se precari o emigrano dal sostegno alle cattedre se docenti di ruolo con titolo dopo 5 anni. L’effetto complessivo è di un’inclusione disordinata e confusa, con vivaci proteste delle famiglie che si trovano ogni anno a dover ripetere la “relazione” con un nuovo docente, del tutto ignaro del passato dei figli e spesso del tutto ignaro di cosa sia la disabilità. Alcune ricerche[11] (11) ci dicono che in media un alunno/studente con disabilità piuttosto che i 4 tradizionali docenti di sostegno che dovrebbe avere dalla scuola dell’infanzia alle secondarie (uno per ogni ciclo) ha in media da 8 a 14 precari che via via si scambiano durante la carriera scolastica. Dispiace dirlo: più che un “sostegno” diventa una specie di “guardianìa”! E il sostegno un mestiere strano e ambiguo. Transeunte.

Ma non è ancora finita. I precari laureati con un qualche titolo per insegnare non bastano. Soprattutto al nord. A fronte della penuria si assumono dunque anche persone dette “MAD” senza alcun titolo ma volenterose di un lavoro purchessia.

Ma non basta ancora. Vista la penuria, Valditara quest’anno si inventa di legalizzare di fatto i diversi titoli accademici online di pedagogia speciale “fioriti” in vari paesi europei con nessuna esperienza inclusiva effettiva, legittimati da un corsetto affidato ad un ente pubblico italiano che mai ha fatto fino ad oggi formazione. Incredibile.

In sintesi, la gestione dei docenti e dei posti di sostegno sono ormai giunti ad una deriva organizzativa, pedagogica e funzionale patologica. La speranza di voler “cambiare” metodo e gestione trova ovviamente attenta buona parte degli ispiratori (e gestori) delle “scuole speciali” camuffate in vario modo presenti soprattutto al nord con diversi escamotage giuridici.

Infine, oltre alle faticose e improvvisate azioni del Ministero, girano in quest’epoca tre teorie possibili per una soluzione diversa.

La prima viene da alcune associazioni di famiglie, le più corpose e forti, che propongono con insistenza la “cattedra di sostegno” tout court. L’idea non piace affatto ai sindacati, a molti pedagogisti, ma attira famiglie stanche dei tanti turn over dei propri figli. A me pare però anche una pericolosa spinta alla “delega” al sostegno di tutta l’inclusione, in realtà quello che già accade spesso oggi nelle migliaia di casi in cui l’alunno/studente con disabilità è proprietà dell’insegnante di sostegno e non di tutti i docenti della classe. E questa è la vera malattia in corso da anni sull’inclusione: la debole gestione del personale produce una tendenza alla delega isolante al docente di sostegno, in un processo di lavoro che chiamo di “isolazione”, fatto ad esempio da migliaia di “aule h” dove i nostri bambini e ragazzi vivono da soli con il loro sostegno.

Isolazione che con la cattedra di sostengo non verrebbe certo ridotta.

Vi è poi, come già detto, la diffusione di scuole speciali camuffate, di cui per la verità si parla molto poco sia dalla politica che dai sindacati, quasi una specie di “vergogna necessaria” a fronte dall’incapacità del sistema pubblico a gestire diversamente l’inclusione per tutte le disabilità.

Gira anche da alcuni mesi una proposta che non trova attenzione da parte della politica, né delle associazioni, né dei sindacati, che temono lo “scippo” dei posti di sostegno, cioè il calo dei posti di lavoro. Viene chiamata “cattedra inclusiva” questa proposta di cambiare rotta radicalmente o quasi del tutto costruendo una formazione speciale obbligatorio per tutti i docenti curricolari, svolto per un arco di anni sufficiente, in modo che tutti i docenti sappiano di disabilità, affiancati da strutture tecniche di servizio pedagogico territoriale.

In fondo una cosa simile è già accaduta negli anni 80 quando la riforma dei programmi della scuola elementare produssero un corso triennale gestito dagli IRSSAE in cui tutti i maestri e le maestre furono obbligati ad un corso intensivo di grande efficacia. Un’esperienza unica nella storia della scuola repubblicana. La proposta della cattedra inclusiva non intende sopprimere i docenti di sostegno, ma anzi evidenziare la loro competenza connettiva con i colleghi per condividere tutti l’inclusione. Vedo il nascere di alcune sperimentazioni, e la cosa è interessante. Quanto meno la proposta tocca il cuore della crisi dell’inclusione: la necessità cioè di aumentare le competenze inclusive di tutti i docenti, nessuno escluso, perché gli alunni/studenti con disabilità siano davvero di tutti i loro docenti. D’altra parte, finora qualsiasi tentativo di sensibilizzare i docenti curricolari alla conoscenza e presenza nell’inclusione è fallito. Restano minoritari ed encomiabili i casi di collegialità sostanziale. In media ci si augura tra i docenti il quieto vivere reciproco.

Altrimenti il futuro che vediamo più aggressivo e vincente sarà il ritorno alle scuole speciali.

Fosse finita qui la questione, sarebbe tanto ma non basta. C’è un di più che non va e di cui nessuno parla. A questa crisi patologica del personale si accompagna quella degli assistenti educativi previsti dalla Legge 104/90 e mai chiaramente normati. Si tratta oggi di una massa cospicua, circa 90.000 (nel 1999 meno di 8.000!) di educatori gestiti (male) da cooperative sociali a contratto con gli enti locali, in genere con laurea triennale in educazione e pedagogia L 19.

Gli educatori sono più stabili dei docenti di sostegno, ma di fatto pagati a cottimo. Eppure spesso salvano la situazione se c’è una imperfetta relazione tra docenti e studenti. Ma su questi educatori c’è confusione politica totale: ci sono proposte di legge per statalizzarli (come si fece con i bidelli comunali nel 1999), ma ci sono associazioni di famiglie che vorrebbero invece “tecnici specialisti privatizzati” della loro patologia, confondendo il pedagogico con il tecnico clinico.

Questi educatori così maltrattati rappresentano anche l’idea limite dell’inclusione à l’italienne di oggi: avere per ogni ora di scuola di uno studente con disabilità un qualcuno che non sia l’insegnante curricolare, quindi una guardianìa a tempo pieno. In sostanza l’isolazione di fatto, verso “aule h” separate, in tendenza nuove scuole speciali camuffate.

Eppure non c’è dubbio che il tema della contitolarità e corresponsabilità dei docenti ed degli educatori sia tema generale che va ben oltre la disabilità. C’è una spinta anche in altre aree della sofferenza (es. disagio, DSA, ecc..) di trovare qualche “esperto-altro” che se ne prende carico, liberando i curricolari a gestirsi solo le loro “normali normalità”.

Nonostante questo disordine gestionale, famiglie (e insegnanti) auspicano come “mito positivo” un numero di ore tra sostegno ed educatore il più possibile vicino al cosiddetto 1:1, cercando appunto la “guardianìa” sopradescritta.

D’altra parte tra DSA, BES e disabilità si moltiplicano le burocrazie. Molto di questo brulicante documentare sa di “pedagogia difensiva” verso agguerriti avvocati spinti da famiglie arrabbiate.

Altro che “comunità educante” così retoricamente scritta nei contratti e così fragile nei fatti . Riapriamo una discussione seria sulla corresponsabilità dei docenti che non decolla mai.
Altrimenti isolazione invece, non inclusione.

[1] Glenn Doman “Cosa fare per il vostro bambino cerebroleso” 1972, ultima versione editore Red Milano 2015.
[2] Giovanni Cucci, “La cultura terapeutica nelle società occidentali” da La Civiltà Cattolica quaderno 3907 aprile 2013
[3] Marco Bobbio “Il Malato Immaginato i rischi di una medicina senza limiti,” Ed. Einaudi 2010
[4] Rapporto annuale ISTAT sull’inclusione scolastica degli alunni/studenti con disabilità. Tutti i dati presentati in questo saggio sono ripresi da ISTAT, che svolge ogni anno relazioni significative e statisticamente più solide dei dati sparsi del Ministero istruzione
[5] Lev Vigotsky “Fondamenti di diffettologia” Bulzoni editore, 1986
[6] Furedi “Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana” Feltrinelli 2005
[7] Frances “Primo, non curare chi è normale. Contro l’invenzione delle malattie” Bollati Boringhieri 2013
[8] Ivan Illich “Nemesi medica” Feltrinelli 1974 e “Il paradosso delle professioni disabilitanti” Erickson 2015
[9] dati riportati da “Quotidiano sanità aprile 2024”
[10] Dati ISTAT, dal Rapporto annuale sull’inclusione scolastica 2023
[11] Raffaele Iosa “La grande malattia” 2014 pubblicato in diversi siti

Raffaele Iosa Già direttore didattico e ispettore responsabile ufficio Inclusione MIUR e rappresentante presso European Agency special education needs . Esperto di didattica inclusiva, è saggista e autore di numerose pubblicazioni, svolge attività di formazione di dirigenti scolastici e insegnanti.

Il sistema dei docenti di sostegno è in una crisi strutturale irreversibile
di Dario Ianes
Quotidiano Domani
6 ottobre 2024

La struttura distorsiva che è alla base della crisi irreversibile del sostegno è che a un alunno "speciale" debba corrispondere un insegnante altrettanto "speciale", un binomio indissolubile, figlio di una cultura medico-individuale delle disabilità

Mantra che sentiamo ripetere ad ogni inizio anno scolastico: «mancano gli insegnanti di sostegno», «sono state ridotte le ore», «non ci sono insegnanti specializzati», «arrivano sul sostegno persone non solo senza specializzazione, ma addirittura senza alcuna esperienza di scuola», «i corsi di specializzazione delle università non sfornano abbastanza specializzati», «gli specializzati non sono abbastanza formati», «gli educatori delle cooperative finanziate dagli enti locali sono pochi e i comuni risparmiano su queste voci di spesa»…

IL "DOPPIO SCHIAFFO"
Ogni anno la storia si ripete uguale, quest'anno forse peggio degli anni precedenti. E il governo che fa? Si inventa la mossa del "doppio schiaffo": prima sberla data alle università, dicendo con la legge 106 che la specializzazione "ristretta" a 30 Cfu (la metà di quelli dei corsi ordinari) la potrà fare l'INDIRE (nel frattempo commissariato, in omaggio allo spoils system…) e tutto il variegato mondo delle università telematiche, dato che sarà online, e potrà beneficiarne chi ha tre anni di servizio. Chi poi ha fatto la "specializzazione" sull'inclusione all'estero (dove non esiste) potrà sanare il contenzioso sul riconoscimento di questi titoli con un analogo corso "ristretto".

La seconda sberla, politicamente pericolosa, il governo l'ha data alle decine di migliaia di insegnanti che, dopo aver superato prove di ammissione e pagato laute tasse, si ritrovano in un corso lungo il doppio dei colleghi del percorso "ristretto".

C'è da dire che questi secondi "schiaffeggiati" si sono ribellati e vanno in piazza, mentre le Università "schiaffeggiate", archiviata l'indignazione, stanno pensando a come partecipare alla spartizione dei candidati ai corsi "ristretti" online (dati i tagli ai fondi bisognerà pur fare cassa in qualche modo…).

IL PIANO INCLINATO
Ma queste sono cose note, vorrei invece immaginare che il governo avesse una bacchetta magica e specializzasse tutti gli insegnanti di sostegno, anzi qualcuno in più dato che molti passano sull'insegnamento curricolare o vanno in pensione. Diciamo 270mila specializzati, subito operativi!

Ma immaginiamo pure che la bacchetta magica vada oltre, realizzando la "copertura totale" con il sostegno delle ore di presenza a scuola dell'alunno/a con disabilità. Non ci sarebbero più famiglie che fanno ricorsi al Tar (vincendoli) per la scarsità di ore, non ci sarebbero più insegnanti curricolari preoccupati di avere in classe l'alunno/a con disabilità da soli senza il collega di sostegno (da invitare magari ad uscire con il "suo" alunno/a). Con questa bacchettata magica il governo si risparmierebbe la fatica di Sisifo che fa ogni inizio d'anno…

Queste iperboliche e folli soluzioni non farebbero altro che rinsaldare la struttura distorsiva che è alla base della crisi irreversibile del sostegno e cioè che ad un alunno "speciale" debba

corrispondere un insegnante altrettanto “speciale”, un binomio indissolubile, figlio di una cultura medico-individuale delle disabilità ben lontana dall’essere superata, perfino in un paese che ha visto don Milani e Basaglia, purtroppo oggi così lontani.

Realizzassimo magicamente la “copertura totale” si creerebbero (peggiorerebbero) la deresponsabilizzazione degli insegnanti “normali”, l’impoverimento della loro professionalità, la delega esclusiva al sostegno, il consolidamento di una cultura “speciale-speciale”, forme di specialismo che aprirebbero le strade a soluzioni “speciali” separate, per non parlare dell’immagine che si farebbero i compagni/e di classe nel vedere il loro compagno/a con disabilità sempre sotto stretta tutela di personale “speciale”…

Sono convinto che, in questo piano inclinato scivoloso verso l’autoritarismo, qualcuno sarebbe però pronto a sostenere tali separazioni.

Il progetto di legge per la cattedra inclusiva che piace agli insegnanti
Avvenire
21 luglio 2024

Lo scorso gennaio, un gruppo di esperti – formato da Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano – ha presentato a Roma un progetto di legge per la "cattedra inclusiva". «Nelle scuole di ogni ordine e grado – prevede il provvedimento legislativo – tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune».

Agli insegnanti l'idea sembra piacere: una ricerca condotta dalla Fondazione Erickson ha evidenziato che su circa 30mila docenti intervistati, oltre il 70% si è dichiarato favorevole all'ipotesi della cattedra polivalente.

Il progetto di legge prevede che il percorso verso la cattedra inclusiva duri sei anni, nel primo coinvolgendo "non meno del 10% dei docenti in servizio presso ogni istituzione scolastica», una percentuale destinata a crescere a partire dal secondo anno fino a raggiungere la totalità degli insegnanti. Una riorganizzazione – spiega il gruppo di esperti – che consentirà di affrontare con maggior decisione sia la sfida della continuità didattica, oggi un problema per molti studenti con disabilità e le loro famiglie, sia l'aspetto cruciale della più ampia corresponsabilità educativa. L'ipotesi non mette in conto alcuna riduzione del personale.

Cattedra inclusiva, arriva il “Vademecum” per chi vuole attivare una sperimentazione
Tecnica della Scuola, Redazione
1 luglio 2024

La proposta della “cattedra inclusiva” di cui abbiamo già parlato più volte si arricchisce di un ulteriore elemento che può servire a chi volesse attivare una sperimentazione nella propria scuola.

L’idea della cattedra inclusiva è semplice ma al tempo stesso dirompente come già hanno spiegato i suoi promotori, da Raffaele Iosa a Dario Ianes ed Evelina Chiocca: l’idea di base è che tutti docenti delle classi che accolgono alunni con disabilità devono essere formati per affrontare le sfide e le esigenze dei processi inclusivi. L’obiettivo è eliminare la prevalente pratica di delegare l’inclusione esclusivamente all’insegnante di sostegno, una pratica che negli anni ha mostrato non poche criticità. La proposta appare ancor più rivoluzionaria in quanto si concretizza in un disegno di legge che mira a instituire formalmente questa nuova modalità operativa nelle scuole italiane.

L’idea sta guadagnando costantemente terreno grazie all’impegno incessante dei suoi promotori nell’organizzare incontri, conferenze, e momenti di formazione per docenti in varie parti d’Italia. Un impulso significativo è arrivato recentemente dall’Università del Molise, che ha lanciato un protocollo di ricerca sul tema, offrendo a tutte le scuole del territorio nazionale la possibilità di partecipare e contribuire alla validazione e al miglioramento del modello proposto.

Proprio in questi giorni alcuni dei promotori dell’iniziativa hanno pubblicato anche un “Vademecum” per le scuole e per i gruppi di insegnanti che intendono lavorare in questa direzione.

I promotori della cattedra inclusiva, come testimonia Raffaele Iosa nella intervista che pubblichiamo, sono ottimisti rispetto alla possibilità di reinventare l’inclusione scolastica in Italia. Al cuore dell’iniziativa c’è la convinzione che l’inclusione debba essere un impegno collettivo, avente al suo centro la formazione e la collaborazione di tutte le figure professionali scolastiche.

Le prossime tappe vedranno un’ulteriore diffusione e promozione del modello, attraverso la realizzazione di una rete nazionale di scuole sperimentatrici e la raccolta di dati e feedback che possano attestare l’efficacia e i benefici del sistema proposto.

Cresce il numero di studenti con disabilità: «Troppe diagnosi a scuola ed eccessiva medicalizzazione»
OPEN, Ygnazia Cigna
30 giugno 2024

Con oltre 338mila alunni con certificazione, il sistema scolastico è chiamato a fare i conti con un trend che continua a crescere nonostante il calo demografico e la riduzione del numero degli studenti

Solleva non pochi interrogativi l'aumento esponenziale e costante delle certificazioni di disabilità nelle scuole italiane. Con oltre 338mila alunni con disabilità, pari al 4,1% degli iscritti, il sistema scolastico è chiamato a fare i conti con un trend che cresce nonostante il calo demografico e la riduzione generale del numero degli studenti. Dietro queste cifre si cela una realtà complessa: un fenomeno che rischia di trasformarsi in una medicalizzazione eccessiva dei bambini e dei ragazzi, alimentando l'isolamento invece che l'inclusione. In questo scenario, dove gli studenti diminuiscono ma aumentano quelli con disabilità, è stato necessario incrementare il numero di insegnanti di sostegno. Osservando la curva storica, dai 335 mila dell'anno scolastico 1960/1961 siamo passati ai 944 mila del 2022/2023 (dati Istat). Il rapporto alunno-docente di sostegno è molto positivo, pari a 1,6, migliore di quello previsto dalla legge (1,2). Tuttavia, 1 insegnante su 3 non ha una formazione specifica e il 12% viene assegnato in ritardo, tema che è attualmente oggetto di analisi presso la Commissione Cultura alla Camera con il decreto scuola n. 71/2024. Quest'ultimo prevede tre principali interventi: l'introduzione di una nuova offerta formativa di specializzazione sul sostegno per ridurre la carenza cronica di docenti specializzati; nuovi percorsi per ottenere più rapidamente l'idoneità al sostegno per chi ha il riconoscimento del titolo svolto all'estero in sospeso; la possibilità di garantire continuità didattica ai docenti con contratto a tempo determinato su richiesta della famiglia, previa valutazione del dirigente e nell'interesse dell'allievo.

Cultura, scienza, educazione: le cause dell'aumento di diagnosi
«Alla radice c'è un'eccessiva medicalizzazione degli studenti», spiega a Open Raffaele Iosa, che è stato maestro, direttore didattico, ispettore scolastico e per anni responsabile dell'Osservatorio Ministeriale sull'handicap. Da sempre in prima linea sui temi legati alla disabilità, Iosa offre una prospettiva critica sull'aumento esponenziale di diagnosi di disabilità nelle scuole. A suo avviso, sono tre i fattori principali che hanno contribuito a questo trend: il cambiamento culturale, l'evoluzione dell'approccio scientifico e una trasformazione delle relazioni educative. *«Da un lato, l'idea di salute e benessere è mutata, con un tipo di attenzione alle esperienze di vita dei bambini e alla loro crescita che spesso sfocia in una preoccupazione eccessiva per qualsiasi cosa non vada; dall'altro lato, l'approccio scientifico si è evoluto verso un modello legato ai sintomi più che alla persona, e non dimentichiamoci che ha dato vita a un vero e proprio mercato»*, spiega Iosa. *«Moltissimi dei bambini con i cosiddetti "comportamenti problema" non hanno una natura clinica, ma relazionale ed educativa. Se le relazioni educative nei confronti dei figli si trasformano, come accade sempre di più oggi, nell'idolatria o, al contrario, nella delusione del figlio, si genera un eccesso di attese nei confronti di bambini e ragazzi che, di fatto, poi genera proprio quei "comportamenti problema"».*

I rischi: «Studenti eternamente disabili»
Con queste premesse, il rischio dietro l'angolo è che la diagnosi venga percepita dai genitori come «salvifica» per il figlio. Tuttavia, avverte Iosa, potrebbe generarsi un effetto perverso, dove – in

alcuni casi – la certificazione rischia di trasformarsi in una gabbia invisibile che limita il potenziale degli studenti. *«Dalla mia esperienza e dalle mie ricerche, posso affermare che le certificazioni o le diagnosi tendono a ridurre le aspettative nei confronti dei bambini, anziché aumentarle. Ci si accontenta, creando una sorta di effetto iatrogeno* (effetto collaterale dovuto a un errore diagnostico, ndr), *dove l'idea che ho di quel bambino, a causa della diagnosi o certificazione, è inferiore a ciò che lui potrebbe realmente raggiungere. Di conseguenza* – prosegue l'esperto -, *aspettandomi meno da lui, finisco per offrirgli meno, portando molti insegnanti a comportarsi in modo quasi assistenziale. Invece di aiutarli a crescere, li manteniamo eternamente disabili»*.

Le disabilità più frequenti: cosa dicono i dati

Stando ai dati Istat più recenti, la disabilità intellettiva è il problema più frequente tra gli alunni, colpendo il 37% degli studenti con disabilità. Percentuale che cresce significativamente nelle scuole superiori di primo e secondo grado, raggiungendo rispettivamente il 42% e il 48%. Seguono i disturbi dello sviluppo psicologico (32%), con una prevalenza nella scuola dell'infanzia (57%). Frequenti anche i disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione che colpiscono quasi un quinto degli alunni con disabilità, con maggiore diffusione nelle scuole secondarie di primo grado. Meno frequenti le disabilità motorie (10,5%) e le disabilità visive o uditive (circa 8%). Dato significativo è che il 39% degli alunni con disabilità presenta più di un tipo di problema (pluridisabilità), condizione più frequente tra chi soffre di disabilità intellettiva che tocca il 54% dei casi. Quasi tutti gli alunni con disabilità (97%) hanno una certificazione che consente l'attivazione del sostegno scolastico. A questa percentuale si aggiunge una quota marginale di studenti (1,3%) che, pur non disponendo di una certificazione formale, usufruiscono del sostegno didattico. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di alunni in attesa di certificazione o con problematiche borderline, ai quali la scuola decide di dedicare una parte delle risorse disponibili.

Isolamento, non inclusione

La parola chiave che permea tutto questo scenario, ritiene Iosa, è isolamento. *«Ogni mattina, tutti i bambini e ragazzi entrano dallo stesso portone di scuola, ma una volta dentro, non vivono la stessa scuola»*, commenta l'ex insegnante. *«Alcuni non vanno nell'aula assieme ai compagni, e proliferano le cosiddette Aule H, luoghi separati dove l'insegnante di sostegno assume quasi il ruolo di guardiano, anziché diventare un ponte di relazione e interazione con l'intera classe»*, continua Iosa. *«Non sorprende, quindi, che molti ragazzi con disabilità siano spesso esclusi dalle feste di compleanno o dimenticati durante le gite scolastiche»*, prosegue. E, aggiunge l'esperto, è dietro l'angolo il rischio che si torni a un approccio simile a quello delle scuole speciali. *«Certamente ci sono casi virtuosi in cui gli istituti riescono a promuovere un'inclusione positiva, ma nella maggioranza dei casi ci si muove nella direzione opposta. E questo aspetto diventa particolarmente critico nella scuola superiore, dove i ragazzi affrontano l'adolescenza e la relazione con gli altri è ancor più centrale*».

La proposta di legge

L'ex coordinatore dell'Osservatorio handicap nota con preoccupazione il silenzio del mondo clinico sulle ragioni dell'esplosione delle certificazioni di disabilità. «Non c'è ricerca», afferma perentorio Iosa. *«Il tipo di terapie che vengono proposte sono significative: è quasi tutto terapeutico e poco educativo. Si parte dai deficit anziché dai potenziali delle persone»*, osserva. Per invertire la rotta della medicalizzazione e rompere l'idea del «sostegno isolante», Iosa ha lavorato a una proposta di legge, assieme a un gruppo di esperti di inclusione scolastica, per l'«Introduzione della cattedra inclusiva». La proposta prevede che, entro sei anni dall'entrata in vigore della norma, tutti i docenti incaricati su posti comuni dedichino una parte del loro orario a incarichi di sostegno, e viceversa.

L'obiettivo è attenuare il ruolo dominante dell'insegnante di sostegno sull'alunno con disabilità e coinvolgere maggiormente gli insegnanti comuni e, di conseguenza, la classe.

Un fenomeno non (solo) italiano: le origini negli Usa

L'aumento delle certificazioni di disabilità non è un fenomeno (solo) italiano. Nasce su spinta degli Stati Uniti e ha poi esteso la sua influenza anche in Europa. Nell'anno scolastico 2022-23, gli studenti americani con disabilità tra i 3 e i 21 anni, beneficiari dei servizi dell'IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, la legge che negli Usa garantisce un'istruzione pubblica gratuita e adeguata per gli alunni con disabilità), sono 7,5 milioni, pari al 15% degli studenti delle scuole pubbliche. La disabilità più comune è rappresentata dai disturbi specifici dell'apprendimento, che riguardano il 32% degli studenti, seguiti dai disturbi del linguaggio o della parola (19%), altri problemi di salute (15%) e autismo (13%). Gli studenti con deficit dello sviluppo, disabilità intellettive e disturbi relazionali rappresentano rispettivamente il 7%, 6% e 4% degli studenti con disabilità. Problemi di udito, visivi e sordocecità sono solo il 2% circa.

Insegnanti di sostegno: pochi specializzati, tanti precari

Il tema della disabilità a scuola è complesso e stratificato. Se da una parte c'è preoccupazione per l'aumento degli studenti diagnosticati, dall'altra sembra esserci una nota positiva nell'incremento del numero di insegnanti di sostegno. Ma, a questo proposito, Manuela Calza della Flc Cgil mette in luce a Open una questione cruciale: «Il vero problema sono le condizioni in cui lavorano questi docenti, che soffrono di tassi di precarietà molto alti. Sul sostegno, un insegnante su due è precario». Precarietà in parte dovuta al fatto che molti posti sono in deroga, cioè aggiunti all'organico di diritto e coperti con contratti annuali. C'è poi, aggiunge la sindacalista, «u*na grave carenza di insegnanti specializzati, impedendo assunzioni a tempo indeterminato per coloro che potrebbero averne diritto»*. I dati Istat confermano: più di 67mila insegnanti di sostegno (30%) sono selezionati dalle liste curricolari, quindi senza una formazione specifica. Fenomeno più frequente al Nord, dove il 42% degli insegnanti curricolari svolge attività di sostegno, rispetto al 15% del Mezzogiorno. Calza spiega che il problema risiede innanzitutto nel sistema di formazione iniziale, che non riesce a soddisfare le esigenze del sistema scolastico. *«I corsi di specializzazione per il sostegno sono a numero chiuso, con contingenti inadeguati e una distribuzione regionale inversamente proporzionale al bisogno reale. Inoltre* – conclude – *i costi di questi corsi sono elevati, vanno dai 3 ai 4 mila euro all'anno, scoraggiando molti insegnanti dal proseguire questa strada».*

Docente di sostegno che insegna la disciplina e docente curriculare che affianca lo studente diversamente abile: l'esperimento della cattedra inclusiva in una scuola della Basilicata. Ecco come è andata

Orizzonte Scuola, Redazione, 24 giugno 2024

Una sperimentazione che guarda al futuro, destinata a offrire una prospettiva nuova al ruolo del docente di sostegno e, in un certo senso, al concetto stesso di inclusione a scuola. E' la strada tracciata per la prima volta in Basilicata nella scuola primaria dell'Istituto Comprensivo 'Albino Pierro' di Tursi (Matera).

In primo luogo da parte della Dirigente, Giovanna Tarantino, che a partire da una provocazione sulla funzione della leadership educativa nel processo inclusivo a scuola, ha voluto proporre questa sfida ai docenti, muovendo proprio dall'ipotesi pedagogica di Dario Ianes, ordinario di Pedagogia e didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, che da anni propone una dimensione ribaltata del ruolo del docente di sostegno.

La Tarantino ha preso in carico la proposta di Ianes realizzandola a diversi livelli. In primo luogo con l'interscambio: la docente di sostegno è stata impegnata nella disciplina e ha potuto svolgere le attività proprio come un'insegnante disciplinare, mentre la docente disciplinare, con una vera e propria inversione di ruolo, si è resa disponibile per affiancare lo studente Diversamente Abile. Questa modalità si è realizzata sia per Arte che per Scienze Motorie.

"Non casuale la scelta delle materie – ha spiegato la Dirigente – entrambe individuate in relazione al bisogno e alle attitudini del bambino, in due ambiti in cui il suo coinvolgimento è stato centrale".

Proprio questo è stato infatti il cuore della proposta: la possibilità, con il docente di sostegno a fare lezione per tutti, di sviluppare momenti didattici che avessero al centro, nella loro stessa programmazione, la logica dell'inclusione. Il bambino seguito si è trovato a fare le cose di tutti e con tutti, seguito da una maestra che era, in quel momento, la maestra di tutti.

"La reazione è stata davvero bella e utile su entrambi i fronti – ha raccontato la maestra di sostegno Annalisa Fittipaldi – *da parte dei compagni, che mi hanno vista dall'altra parte, come una vera docente (per così dire) e, nell'altro senso, da parte del bambino a me affidato, che ha potuto vedermi come la maestra di tutti, e questo lo ha fatto sentire più vicino agli altri"*.

Diversa la prospettiva che ha visto il coinvolgimento della maestra di sostegno Daniela Paternoster, che ha assunto il ruolo di docente di Inglese per la classe, con assegnazione della disciplina. "Sono partita da una domanda – ha detto la Paternoster – come posso fare inclusione se non sono inclusa io per prima?".

E i genitori? Anche per loro la sperimentazione, come ci riferiscono dalla scuola, ha registrato sviluppi molto positivi. Dopo una prima fase di perplessità (legata al dubbio che questa "rivoluzione" implicasse una sottrazione di ore al bimbo affidato) alla fine anche loro hanno espresso grande entusiasmo per la proposta, avendo potuto osservare la più piena implicazione didattica del proprio figlio.

Profondo il grazie della Dirigente Tarantino a tutti gli attori coinvolti, le docenti di sostegno Andriulli Gloria, Fittipaldi Annalisa, Paternoster Daniela, assieme ai loro team che hanno dato la

disponibilità all'interscambio: Cirillo Palmira, Popia Carmela, Rinaldi Giuseppina, Oliveto Maria, Longo Maria Filomena, Digilio Domenica, Elisabetta D'Alessandro, Nicolina Digilio, Maria Teresa Cosmo, Marica Faliero, e alla referente BES d'istituto, l'insegnante Antonella Dicrisci.

Alla presentazione dell'iniziativa, tenutasi mercoledì 19 giugno nei locali dell'istituto, sono state presenti la dott.ssa Angela Germano e la dott.ssa Immacolata Perna, componenti dell'equipe socio-psicopedagogica dell'Azienda Sanitaria di Matera. *"Sono sfide di cui parliamo da tempo – ha detto ai presenti la Germano – ma vengono proposte come strategie possibili, e questo le depotenzia perché nessuno si sente obbligato a prenderle davvero in carico. Il coraggio della Dirigente è stato invece quello di proporre una vera e propria sperimentazione, e quindi un concreto impegno programmatico annuale, che ci ha permesso di vedere risultati concretissimi. Davvero complimenti a tutti"*.

"Ho sempre tentato di fare tutto il possibile per individuare soluzioni per un apprendimento significativo per gli alunni, anche per i diversamente abili – ha concluso la Tarantino – *e ho sempre sentito l'obbligo morale di dare a tutti il meglio e questo livello di inclusione è davvero il grande obiettivo che la scuola italiana è chiamata a raggiungere".*

Le cattedre inclusive sono un bene per tutti gli studenti
di Donata Columbro
L'Internazionale, 6 giugno 2024

Nelle scuole italiane ci sono quasi 338mila studenti con disabilità, circa il 4 per cento secondo l'ultimo rapporto dell'Istat. Le cifre si riferiscono all'anno scolastico 2022-2023 e registrano una crescita di 21mila persone rispetto al 2021-2022. Sono aumentati anche i professori di sostegno (del 10 per cento), tanto che ora il rapporto è di 1,6 studenti per professore, una proporzione migliore rispetto a quella prevista dalla legge 244/2007, che raccomandava un rapporto di due a uno.

L'inclusione delle persone con disabilità nella scuola italiana sta funzionando, dunque? Dipende. L'Istat dice che tra i professori uno su tre non ha una formazione specifica sul sostegno e che il 12 per cento prende servizio in ritardo.

Anche senza guardare i numeri, basta un giro nei gruppi informali dei genitori sui social network per capire che la gestione di quello che a tutti gli affetti è un diritto previsto dalla legge – frequentare la scuola e ricevere un piano didattico personalizzato in un ambiente accessibile e accogliente – per i ragazzi e le ragazze con disabilità è spesso una questione di fortuna. La fortuna è per esempio quella di trovare personale competente e in grado di fare un buon lavoro di squadra, come nella scuola secondaria di primo grado Eduardo De Filippo di San Damiano, nella periferia di Brugherio, un comune di 35mila abitanti in provincia di Monza.

Elena Mauri, professoressa di scienze, durante una lezione in occasione della giornata mondiale dell'acqua. - Francesca Leonardi per Internazionale Elena Mauri, professoressa di scienze, durante una lezione in occasione della giornata mondiale dell'acqua. (Francesca Leonardi per Internazionale)

Per usare una metafora, alla De Filippo il professore curricolare e quello di sostegno sono copiloti, hanno lo stesso ruolo nella pianificazione delle attività e nella conduzione delle lezioni.

Inoltre, a stare in cattedra sono spesso gli stessi studenti, anche quando le lezioni si svolgono fuori dalle aule. Ci sono laboratori di teatro, di podcast, di giornalismo, di musica. E c'è perfino un festival annuale di cultura, Life week, in cui sono invitati astronauti, scrittori e scrittrici, musicisti, sportivi e artisti.

Un giorno assisto a una lezione di storia che in realtà consiste in un quiz sullo stile del programma televisivo Chi vuol essere milionario. Ci sono due professori che dialogano con i ragazzi e le ragazze presenti, li aiutano a rispondere, e a turno a presentare le domande ai compagni. "*Non ti sei accorta chi erano i ragazzi con disabilità, vero?"*, chiede Fiorella Iorio, professoressa di sostegno della De Filippo.

In effetti, gli unici momenti in cui si vedono i professori allontanarsi si verificano quando durante le attività di teatro e danza gli stimoli e il trambusto si moltiplicano a tal punto che magari qualche ragazzo o ragazza non riesce a reggerli e ha bisogno di un attimo per riconquistare un po' di tranquillità. Nella scuola c'è un'aula dedicata alla decompressione e ai momenti in cui le educatrici di una cooperativa esterna possono portare i ragazzi per attività collaterali o per riunire i gruppi in cui dei tutor – studenti più preparati o avanti nel programma – affiancano i compagni.

“C’è un motivo se sono 24 anni che lavoro qui e non ho mai chiesto il trasferimento, anche se è impegnativo fare avanti e indietro da Milano”, racconta Iorio, che affianca i professori curriculari, cioè quelli che insegnano le materie specifiche, ed è coordinatrice di classe, quindi ha un contatto diretto con i genitori di tutti gli alunni, superando l’idea di essere assegnata a una singola persona con disabilità.

Quando si indaga la situazione della disabilità a scuola in effetti la De Filippo sembra un’eccezione: i dati Istat indicano che il 60 per cento degli alunni con disabilità cambia professore di sostegno da un anno all’altro, il 9 per cento nel corso dello stesso anno scolastico.

La specificità della scuola di Brugherio, che fa parte dell’istituto comprensivo Nazario Sauro, è data dal fatto che ogni professore, anche di sostegno, lo è dell’intera classe non di singoli studenti. L’idea è quella di una cattedra inclusiva, in cui i professori curricolari e quelli di sostegno lavorino a turno sulla didattica e sul sostegno, spiega Evelina Chiocca, professoressa di sostegno della scuola primaria e promotrice insieme ad altri di una legge per sostenere questo modello.

La proposta, presentata al convegno del centro Erickson lo scorso novembre a Rimini, è in cerca di un sostegno politico. “Le sperimentazioni che abbiamo fatto sul territorio dimostrano che funziona”, dice Chiocca. Secondo i dati raccolti dall’Istat, l’attività dei professori di sostegno di circa un terzo degli studenti con disabilità è rivolta all’intera classe, permettendogli così di seguire le lezioni insieme ai coetanei. In metà dei casi l’insegnante lavora prevalentemente con l’alunno con disabilità, anche se non in modo esclusivo, mentre nel 17 per cento l’attività di sostegno è rivolta unicamente al singolo studente.

“Si è fatta strada l’idea, sostenuta anche dai pregiudizi che esistono nella società, che dedicarsi al sostegno sia una sorta di missione e che per questo serva una sorta di vocazione. In realtà è un lavoro e dovrebbe essere compito di tutti i professori, perché tu quando si insegna lo si fa a tutta la classe, non solo ad alcuni”, aggiunge Chiocca. “In questo senso la prima a fallire è stata la politica. Quando negli anni settanta sono state chiuse le classi differenziali non si è pensato a formare tutti i professori, ma solo chi doveva fare il sostegno”.

La figura del professore di sostegno in Italia è stata introdotta con la legge 517 del 1977, che ha abolito le classi differenziali. Con la ratifica della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2009, i minori con disabilità sono riconosciuti come cittadini che hanno il diritto di superare le barriere che limitano la loro partecipazione attiva nella società, compresa la scuola. Per diventare professori di sostegno la formazione avviene a livello universitario, una specializzazione che segue l’abilitazione all’insegnamento.

Alla De Filippo su 157 studenti 23 hanno delle disabilità, 56 hanno bisogni educativi speciali (Bes), che comprendono anche i disturbi dell’apprendimento. Quarantadue hanno un background migratorio, e tredici di loro (di cui undici nati all’estero) sono affiancati da un facilitatore linguistico. “Questo vuol dire che in una classe di venti persone possiamo anche avere dieci-quindici compiti in classe diversi, a seconda delle esigenze”, spiega Iorio, che non vede nessuna anomalia in questo procedimento, ma solo una modalità per far raggiungere a tutti gli obiettivi.

Nell’istituto c’è anche un laboratorio d’informatica, che lo scorso settembre è stato incendiato durante un atto vandalico. I computer sono stati distrutti ma grazie alle donazioni il laboratorio è di nuovo aperto. Tuttavia, le gli impegni principali degli studenti sono altri: “Ci teniamo a fare attività pratiche, manuali”, spiega Stefano Galati, il professore di scienze che gestisce diversi laboratori. In

uno stanzino con un lucernario un gruppo di ragazze e ragazzi misura la crescita delle piantine idroponiche e segna i dati su un quaderno. Il venerdì vanno nella piazza dove a Brugherio si fa il mercato per spiegare agli abitanti cosa fanno a scuola.

C'è anche un'aula dedicata agli esperimenti, con alcuni microscopi, in cui le classi di Galati hanno osservato il dna di una banana. Tutti questi spazi e attività andrebbero rivisti se il plesso della De Filippo di San Damiano dovesse essere incluso nei piani di accorpamento degli istituti, perché arriverebbero più studenti e ci sarebbe bisogno di spazi aggiuntivi. "In altre scuole noi stiamo letteralmente nei sotterranei, almeno qui abbiamo un posto per noi", raccontano le educatrici Chiara Ragusa e Cristina Canevazzi della cooperativa sociale Progetto A.

La scuola ha potuto portare avanti attività alternative, poi integrate pienamente nella didattica tradizionale, anche grazie al Programma operativo nazionale (Pon) per la scuola, che ha progetti dedicati all'inclusione ed è finanziato dalla politica di coesione del Unione europea. Nel 2022 e nel 2023 l'istituto è rimasto aperto nei mesi estivi, mettendo a disposizione i suoi spazi. Ci sono stati progetti come l'orto scolastico, ma anche laboratori di italiano, di matematica e di materie scientifiche.

Al centro delle aperture estive c'è l'idea di ridurre la dispersione scolastica, che in Italia riguarda l'11,5 per cento degli studenti (contro il 9,6 per cento della media europea, secondo Eurostat). La speranza è quella di sostenere la motivazione e lo studio con metodologie innovative, e coinvolgendo ragazze e ragazzi a lavorare insieme in una sorta di co-tutoraggio, incoraggiato anche per ridurre le differenze nell'apprendimento.

Per la dirigente Annamaria Sicilia la scuola dev'essere "un pilastro fondamentale per il sostegno alle famiglie e l'educazione dei giovani, non solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma anche uno spazio sicuro di crescita personale e sociale". I recenti casi di allontanamento di un alunno con problemi di autismo dalla scuola di Afragola, in Campania, e di uno con disturbo da deficit dell'attenzione e iperattivitàa Ladispoli, nel Lazio, sono "un fallimento della scuola, anche nel garantire il diritto all'istruzione a tutti", sostengono Sicilia e gli altri professori dell'istituto.

Secondo un sondaggio condotto dal centro studi Erickson, il cui cofondatore cui Dario Ianes è tra i promotori della legge sulla cattedra inclusiva, su tremila persone coinvolte nell'educazione degli studenti con disabilità il 32 per cento ritiene che l'inclusione scolastica è qualcosa di utopico e irrealizzabile, ma il 79 per cento crede che la cattedra inclusiva potrebbe migliorare la didattica per tutti. "La scuola non può essere un ambiente che esclude, deve strutturarsi in base alle persone che la frequentano", dice Iorio.

Nell'aula di musica, allestita come una sala prove, Lorenzo, dodici anni, fa un assolo di batteria, mentre i suoi compagni si spostano da un laboratorio all'altro per continuare con le attività d'inglese, arte e scienze. Inclusione è una parola che la comunità di attivisti con disabilità non vuole più usare, secondo loro indica una dinamica di potere in cui qualcuno può decidere di includere ma anche di escludere. Fabrizio Acanfora, scrittore e divulgatore, ha cominciato a parlare qualche anno fa di convivenza delle differenze, un termine che si adatta perfettamente alla situazione della De Filippo e al lavoro di Fiorella Iorio e i suoi colleghi.

Dibattito aperto tra i corsisti del TFA Sostegno e i promotori della 'Cattedra Inclusiva'
di Rosaria Brocato
La Voce della Scuola, 21maggio 2024

Fabio Bocci, Professore Ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale e Direttore del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico dell'Università Roma Tre ha moderato l'incontro con lo scopo di attivare un proficuo confronto tra i promotori della 'Cattedra Inclusiva' e gli specializzandi riuniti nell'Aula Magna della sede di Via Principe Amedeo. L'appuntamento dell'11 maggio, ultimo in ordine di tempo, fa seguito all'avvenuta presentazione ufficiale del Progetto di Legge nella Sala Stampa del Centro multimediale 'Esperienza Europa' del 25 gennaio scorso e alla Giornata di Studio 'Esperienze di cattedra inclusiva', organizzata il 9 aprile da Giovanni Simoneschi, dirigente scolastico dell'IC 'San Pio V' di Roma.

Lieti di chiarire ogni dubbio ai corsisti prossimi al conseguimento della specializzazione, Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, anche nel ruolo di coordinatrice dell'incontro, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano sono intervenuti per offrire il loro punto di vista e dibattere i punti salienti del 'Progetto di Legge' rispondendo alle domande poste dai corsisti. Anticipato in apertura da Massimo Nutini, il Progetto di Legge 'Cattedra Inclusiva' è nato con l'intento di stimolare un cambiamento culturale, meglio definito come un disegno complessivo di rivoluzione del sistema scolastico italiano, da attuarsi nel tempo attraverso lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare e possibilmente superare gli attuali problemi. Il 'Progetto' prevede, sinteticamente espresso, una nuova organizzazione scolastica dove tutti i docenti saranno impegnati in un incarico polivalente, in parte svolto nelle attività disciplinari e in parte nelle attività di sostegno con il supporto di un piano straordinario formativo diffuso, di un Coordinamento Pedagogico interno e di un Coordinamento Pedagogico territoriale.

Nascita del Progetto di Cattedra Inclusiva
Il 'Progetto', nato da incontri casuali tra esperti dopo una lunga incubazione, prende le mosse dall'originario concetto di cattedra mista, già oggi utilizzata in molte realtà scolastiche italiane pur nel rispetto delle normative vigenti. Nel rispondere alle richieste dell'uditorio, Raffaele Iosa ha sottolineato l'aumento esponenziale delle certificazioni da patologia, il conseguente incremento del numero degli educatori ed assistenti nonché dei docenti di sostegno, specializzati o non, che non assicurano la continuità educativa. Una tale situazione, resa più complessa dalla richiesta continua degli insegnanti specializzati di trasferimento sulla materia, genera il rischio concreto di minare il concetto stesso di inclusione e, di non trascurabile importanza, di favorire nel tempo la riapertura delle scuole speciali.

L'idea radicale di rottura del presente, come nelle intenzioni dei proponenti, si appoggia sulla richiesta di formare tutti gli insegnanti sul sostegno e sulle disabilità, nell'arco temporale di sei anni a partire dall'entrata in vigore del provvedimento, confermando in tal modo l'intenzione di istituire la figura del docente inclusivo. Abbattere la rigida distinzione tra docente curricolare e docente di sostegno, principio base del 'Progetto', significa contrastare la delega educativa, rimuovere gli ostacoli legati alla micro esclusione e, di contro, favorire il recupero della cultura del lavoro di gruppo e di rete, sia nelle scuole che nell'intero sistema.

Il coordinamento Pedagogico previsto dal Progetto di Legge
I Coordinamenti pedagogici interni ad ogni istituzione scolastica autonoma, costituiti da esperti nel campo della pedagogia inclusiva e della didattica, come da intervento di Nicola Striano, avranno la funzione di affiancare gli insegnanti nel loro lavoro apportando esperienze e competenze

supplementari attraverso un monitoraggio ed un supporto formativo. I Coordinamenti Pedagogici Territoriali per l'Inclusione (CPTI), che si prevede siano distribuiti sui territori in base alla popolazione scolastica, saranno guidati ciascuno da un dirigente tecnico e svolgeranno analoghe funzioni di supporto delle istituzioni scolastiche promuovendo iniziative, attività e servizi per l'inclusione. Il loro intervento, come espresso dai promotori, porrebbe fine all'attuale caos e alla sovrapposizione delle strutture intermedie a livello territoriale (CTS, CTI, Scuole polo di ambito e provinciali e GIT).

L'esperienza raccontata dai Dirigenti Scolastici

In merito alla contestata obbligatorietà della formazione dei docenti prevista dal Progetto di Legge e alla complessità organizzativa che deriverebbe dalla realizzazione della 'Cattedra Inclusiva', Nicola Striano ha riportato a titolo di esempio l'esperienza dell'IC Darfo2 di Boario Terme diretto dalla professoressa Paola Abondio. La corresponsabilità educativa realizzata, come affermato dalla stessa dirigente in una recente intervista, ha conferito ai consigli di classe interessati dall'applicazione della 'Cattedra Inclusiva' una maggiore serenità e un migliore approccio globale dei problemi. La cattedra inclusiva, altrimenti detta cattedra mista, rappresenta la prova tangibile di come sia possibile realizzare esperienze didattiche condivise con un approccio sistemico che garantisce coordinamento e lavoro di gruppo in tutte le sue fasi, dalla stesura del PEI al monitoraggio, alla valutazione e in seguito alla programmazione degli interventi a favore dell'alunno con disabilità.

Fernanda Fazio ed Evelina Chiocca hanno inoltre presentato ai corsisti una rapida carrellata di slide, con simulazione di tabelle orarie ed esempi concreti riferiti agli istituti secondari di I e II grado, su come sia possibile adottare l'organico inclusivo lasciando inalterato il numero di ore delle discipline e quello delle ore di sostegno. I promotori segnalano intanto che un numero crescente di scuole di ogni ordine e grado adotta, o intende adottare, il principio della Cattedra Inclusiva contribuendo al raggiungimento di obiettivi comuni e corresponsabilità educativa con il massimo beneficio inclusivo per tutti gli alunni, senza o con disabilità.

L'andare avanti

I sette promotori del 'Progetto di Legge' si augurano di attivare quanto prima una rinnovata collaborazione con le università, alcune delle quali sono già disponibili a curare un monitoraggio con i dirigenti che sperimentano la 'Cattedra Inclusiva' nei loro istituti scolastici. Rimane ferma per tutti, infine, l'intenzione di organizzare in forma congiunta, nel 2025, le celebrazioni del 50° anniversario del Documento Falcucci che, redatto nel 1975 per volere di Franca Falcucci pose le basi pedagogiche e sociali della nuova scuola italiana favorendo l'abolizione delle classi speciali.

È una scuola che deve diventare migliore per tutti e tutte
di Adriana De Luca
Superando.it, 16 maggio 2024

«Il problema dell'inclusione scolastica delle persone con disabilità è la punta dell'iceberg di un problema più ampio che investe tutto il nostro sistema formativo il quale nel corso degli anni è stato oggetto di scarso interesse o di un interesse negativo da parte dei decisori politici»: lo scrive tra l'altro Adriana De Luca, impegnata in prima persona sin dalle prime fasi dell'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità. Ben volentieri ne ospitiamo il contributo, che arricchisce il dibattito da tempo in corso su questi temi anche sulle pagine del nostro giornale

Che la situazione dell'inclusione scolastica, delle persone con disabilità e non solo, sia arrivata ad un punto di svolta è più che evidente. Dopo le recenti esternazioni del professor Galli della Loggia e le conseguenti polemiche, è emersa una Proposta di Legge, espressa da sette esperti nel campo, che a sua volta ha prodotto un fitto dibattito che sta coinvolgendo diversi soggetti a vario titolo coinvolti.

Tale Proposta di Legge tenta di superare, con notevole sforzo, la separazione-isolazione delle persone con disabilità attraverso il ricorso alla "copertura" da parte di varie figure, più o meno professionalizzate, dell'alunno invocata da genitori e associazioni, spacciandola per "inclusione". Ritengo tuttavia che per affrontare il problema in modo radicale, come vorrebbe questa Proposta di Legge, sia necessario analizzare ciò che in questi anni ha prodotto il declino dell'inclusione scolastica che ho visto nascere e alla quale ho partecipato fattivamente come terapista, come educatrice, come docente nei Corsi biennali che hanno formato per molti anni gli insegnanti di sostegno, come presidente di un'Associazione che si occupa di persone con disturbi del neurosviluppo da più di vent'anni [Associazione Gli Altri Siamo Noi, N.d.R.] e per ultimo, non per importanza, come genitore. Cercherò di essere, per quanto possibile, sintetica e chiara.

L'ingresso delle persone con disabilità, che ha ormai mezzo secolo, è iniziato sulla base di un'idea di progresso civile e umano, sostenuta da una sperimentazione che aveva dato risultati estremamente confortanti, effettuata in alcune città d'Italia, tra cui la mia Cosenza. Con la Legge 517 del 1977 si era avviato finalmente un processo che rendesse attuale l'articolo 3 della Costituzione («Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [cfr. XIV] e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso [cfr. articoli 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], di razza, di lingua [cfr. articolo 6], di religione [cfr. articoli 8, 19], di opinioni politiche [cfr. articolo 22], di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»).

Volevamo un'altra scuola, dove le diversità diventassero ricchezza, dove le generazioni potessero crescere percependo la complessità della vita reale e dove gli insegnanti e l'organizzazione tutta incrementassero le proprie competenze complessive, per sostenerla imparando ad usare i diversi linguaggi, a promuovere la capacità di vivere e costruire insieme saperi, che formasse cittadini di un sistema democratico che non discrimina, ma rimuove gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza.

Nelle scuole cominciarono ad entrare gli insegnanti delle scuole speciali che avevano lunga esperienza nella didattica rivolta alle persone con disabilità, si avviavano i corsi monovalenti di durata biennale per preparare docenti specializzati nelle varie disabilità. Intanto la cultura della progettazione didattica ed educativa, anche sulla base della pedagogia attiva, diventava sempre più diffusa e si respirava aria nuova nella scuola, nonostante le difficoltà che il cambiamento aveva prodotto. Nel nostro territorio le équipe medico-psico-socio- pedagogica e riabilitativa lavoravano insieme alla scuola e, per molti anni, il percorso dell'integrazione scolastica conobbe la crescita professionale degli addetti ai lavori e culturale del contesto.

Ma come tutte le conquiste umane e civili, pensare che siano "per sempre" è un'ingenuità, che probabilmente abbiamo commesso, assieme alla sottovalutazione di alcuni elementi contraddittori presenti sia sul piano normativo che applicativo.

La cultura abilista e l'idea che la scuola non fosse per tutti non era scomparsa e il movimento culturale che aveva accompagnato l'inclusione è stato, nel sentire comune, progressivamente deformato con scelte che ne hanno minato in profondità la sua capacità di attuazione pratica. Tutto questo mentre:

1) la formazione degli insegnanti di sostegno si è ridotta ad un anno ed è diventata polivalente, non fornendo oggettivamente, le competenze necessarie ad affrontare le diverse forme di disabilità, le loro caratteristiche di apprendimento e le metodologie didattiche più idonee;

2) l'ingresso degli alunni/alunne nelle scuole secondarie di primo e secondo grado diventava sempre più diffuso, senza che l'organizzazione scolastica venisse sostanzialmente modificata, e la formazione dei docenti si arricchisse di contenuti pedagogico-didattici, fatta eccezione per l'istituzione della SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), che dal 1998 al 2008 formava all'insegnamento coloro che avevano una laurea disciplinare, eliminata poi, dalla "Riforma Gelmini". Nel 2010 viene istituito il TFA Sostegno (Tirocinio Formativo Attivo).

3) Finita la spinta culturale iniziale, andati in quiescenza gli insegnanti provenienti dalle scuole speciali e progressivamente coloro che avevano fatto i percorsi biennali di formazione monovalente e polivalente, le competenze degli insegnanti di sostegno si sono progressivamente ridotte, le équipe medico-psico-socio-pedagogiche, nei pochi casi in cui erano state istituite secondo la Legge 517/77, hanno smesso di funzionare e il personale è confluito nelle ASL, lasciando la scuola e le famiglie senza questo contributo fondamentale che assicurava un approccio multidisciplinare. Questo non è stato compensato dal lavoro dei Consultori, dei Servizi di Riabilitazione e di Neuropsichiatria che nel corso degli anni si sono trovati ad operare con personale sempre più ridotto a fronte di un aumento esponenziale di richieste. La delega agli insegnanti di sostegno diventa, nella concretezza, sempre più marcata soprattutto nelle scuole secondarie, nonostante il mantra che sempre viene ripetuto che «l'alunno con disabilità è alunno della classe».

4) Vale la pena sottolineare che il TFA è diventato, soprattutto al Sud, a causa dell'elevata disoccupazione, un modo agevole per accedere ad un posto di lavoro pubblico, visto l'aumento massiccio della richiesta di questa figura. La mancanza di governo dei posti banditi nelle varie Regioni per l'accesso a questa formazione ha portato ad una disparità di distribuzione dei docenti, aggravata da un diverso comportamento degli Uffici Scolastici Regionali nell'assegnazione delle ore di sostegno, come risulta dai dati forniti dall'ISTAT. Mentre quindi in alcune Regioni, soprattutto del Nord, si tende alla "copertura" dell'alunno con figure di assistenza, in altre, soprattutto al Sud,

la “copertura” è prevalentemente assicurata dai docenti di sostegno. In entrambi i casi, purtroppo, i risultati di apprendimento rimangono bassi, come testimonia la rilevazione delle percentuali delle persone con disabilità che acquisiscono titoli di studio riconosciuti, che paradossalmente è più alta al Nord.

5) Le famiglie preoccupate che i loro figli rimanessero “soli” nelle classi sostenute dalla stragrande maggioranza delle Associazioni, davanti alle difficoltà di promuovere l’inclusione, cominciano a rivendicare il diritto ad ottenere ore di sostegno e figure aggiuntive, non sempre qualificate, che avrebbero dovuto facilitarla. Il risultato è stato il passaggio dalla “classe differenziale”, dove in qualche modo poteva crearsi una forma di socializzazione e condivisione, all’alunno affidato ad adulti, con opportunità di condivisione ridottissime, fatte naturalmente le dovute eccezioni.

6) Nel contempo il ridimensionamento della rete scolastica, oltre ad aumentare le responsabilità dei dirigenti scolastici, solo negli ultimi dieci anni ha incrementato il numero medio di docenti per ogni istituzione scolastica da 76 a 107 (+39%) e si prevede che nel 2031 arriverà a 124 (+63% rispetto a dieci anni fa), rendendo sempre più difficile il governo della scuola soprattutto negli aspetti legati alla didattica.

7) Il numero degli alunni per classe rimane sempre molto elevato, se è vero che abbiamo avuto di anno in anno un incremento continuo delle certificazioni di disabilità (2022/2023: +300%), dei certificati per DSA, i disturbi specifici dell’apprendimento (nel 2021/2022 erano il 5,4% degli studenti) e degli alunni BES, i bisogni educativi speciali (se non è un’epidemia, probabilmente vanno cercate le ragioni socio antropologiche).

8) Aumenta la povertà educativa anche a causa della pandemia, così come aumenta la dispersione scolastica e l’analfabetismo funzionale (il 28% della popolazione italiana tra i 16 e i 65 anni, dato tra i più alti in Europa).

A questo punto viene da chiedersi se il problema riguardi solo l’inclusione scolastica delle persone con disabilità o piuttosto, come spesso accade, questa non sia invece la cartina di tornasole che mette in evidenza quanto scelte politiche e prassi operative discutibili abbiano minato il sistema scolastico e universitario, fino ad arrivare alla situazione odierna, che si avvicina molto alle convinzioni dell’Italia post bellica, dove il dubbio che l’inclusione sia impossibile comincia a diventare certezza per molti, forse anche delle famiglie delle persone con disabilità.

Al di là delle affermazioni di principio e delle avanzate elaborazioni teoriche, la scuola italiana è rimasta, purtroppo, fondamentalmente classista: basta verificare quanto le scuole professionali (considerate erroneamente facili) siano quelle dove si concentrano maggiormente le persone con disabilità e disagio sociale, così come è facile trovare in ogni plesso scolastico alcune classi dove, guarda caso, si concentrano alunni in situazioni di difficoltà di vario tipo ai quali si assegnano gli insegnanti con minore esperienza.

Quello che sto cercando di dire è che il problema dell’inclusione scolastica delle persone con disabilità è la punta dell’iceberg di un problema più ampio che investe tutto il nostro sistema formativo il quale nel corso degli anni è stato oggetto di scarso interesse o di un interesse negativo da parte dei decisori politici.

Credo che essendo multifattoriale la causa dell’attuale situazione anche il tentativo di soluzione dovrebbe agire su più versanti.

La Proposta di Legge sulla “cattedra inclusiva”, inizialmente citata, coglie un aspetto fondamentale: la corresponsabilità di tutti i docenti della classe come obiettivo da raggiungere anche per assicurare la continuità didattica, oggi purtroppo assente per il notevole turnover degli insegnanti di sostegno, tentando di superare la notevole difficoltà dei docenti a lavorare insieme e il conseguente fenomeno della delega. Troppo spesso i PEI (Piani Educativi Individualizzati) sono redatti dal solo docente di sostegno e ritenuti adempimenti burocratici piuttosto che il modo per individuare un percorso personalizzato condiviso per l’alunno.

Quella Proposta vuole dunque innescare un processo di cambiamento culturale, per superare un approccio inappropriato che si è andato affermando nella scuola sulla base della convinzione, assolutamente infondata, che le persone con disabilità non solo non possono apprendere contenuti disciplinari, ma ancor peggio che “a loro non servono”, perché il futuro che immaginiamo, dopo questa parentesi spesso falsamente socializzante, sarà il centro semiresidenziale/residenziale o la riconsegna totale alla famiglia. Mentre tutti gli studenti sono pensati come persone grado di evolvere, proprio grazie alle diverse opportunità di apprendimento che forniamo in questa fase che è l’età evolutiva, a coloro che hanno una disabilità queste opportunità frequentemente vengono negate, incrementando i problemi.

L’inclusione delle persone con disabilità sin dai primi anni della scolarizzazione richiede, da parte di coloro che la sostengono, l’uso di strategie adeguate che consentano all’alunno/alunna di condividere, il più possibile, il percorso della classe senza produrre il suo progressivo allontanamento dai contenuti e dalle esperienze dei coetanei; questo è possibile nella stragrande maggioranza dei casi caratterizzati da una disabilità intellettiva lieve o moderata, compresi i casi di autismo che solo nel 50% dei casi si associa a disabilità intellettiva che non è detto sia importante. Troppo spesso, guidati da pregiudizi, si differenzia addirittura dalla scuola d’infanzia.

Non può esserci inclusione senza partecipazione, e non si favorisce la crescita di una persona con disabilità perdendo tempo. Solo utilizzando al meglio tempi e strumenti, opportunità e strategie, si possono accompagnare alla vita adulta, perché adulti diventano e devono poterlo diventare nonostante le difficoltà, nel rispetto dei diritti umani sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità. È per questo che esistono le diverse figure professionali.

Per il 3-4% di gravissimi può essere pensato un modo diverso di stare a scuola, che consenta a loro di vivere in una comunità educante e accogliente con supporti adeguati e ai cosiddetti “normali” di educarli all’accettazione del limite e all’apprezzamento della vita e delle sue caratteristiche, indipendentemente dalla condizione in cui essa si svolge; avranno occasioni nella vita in cui questi apprendimenti torneranno loro utili.

La “cattedra inclusiva” crea la possibilità, come talvolta già succede, di vedere lavorare insieme i docenti di una classe, condividendo appieno programmazione e azione educativa nell’interesse di tutti gli alunni, nessuno escluso. L’impegno formativo straordinario quinquennale, previsto dalla Proposta di Legge, è lo strumento che consente di promuovere l’acquisizione di competenze, in tutti i docenti, per favorire l’apprendimento e la partecipazione alla vita della scuola, qualsiasi sia la condizione in cui gli alunni si trovano, così da ridurre anche la dispersione, la povertà educativa e l’analfabetismo funzionale.

Sarebbe opportuno che i percorsi formativi fossero orientati a:

° conoscere e usare le Linee Guida UDL [Linee Guida sulla progettazione universale per l'insegnamento, N.d.R.] in modo da dare ai docenti la capacità di adattare le modalità di presentazione, elaborazione ed espressione degli apprendimenti alle caratteristiche dei diversi allievi, fondando il loro operato su basi scientifiche;

- apprendere i fondamenti teorici per la realizzazione di interventi di facilitazione e semplificazione del materiale didattico in grado di supportare il docente nella pianificazione di una didattica inclusiva;
- acquisire procedure e tecniche di facilitazione anche digitali e utilizzare strategie cognitive per la personalizzazione;
- scardinare dalla radicata convinzione, confermata dall'ultimo rapporto dell'Eurispes, che la progettazione educativa e disciplinare sia un atto burocratico, come molti altri adempimenti sui quali dovrebbe poggiare la pratica quotidiana;
- conoscere le principali caratteristiche comunicative e le modalità di apprendimento tipiche delle principali disabilità;
- superare la didattica frontale e il prevalente uso di una sola abilità neuropsicologica, la memoria;
- accogliere, valorizzare e responsabilmente favorire la crescita umana di ogni alunno/alunna;
- apprendere la gestione della classe e dei problemi comportamentali, appannaggio dell'educazione e non dei farmaci o dei tecnici.

I fondi oggi utilizzati per una quantità notevole di progetti la cui ricaduta risulta talvolta relativa potrebbero essere utilizzati per produrre cambiamenti strutturali volti a favorire realmente l'inclusione e a ridurre la povertà educativa. Credo sia necessario, inoltre, che i percorsi universitari che formano educatori, pedagogisti e i docenti tutti, e in modo particolare quelli di sostegno, dovrebbero essere rivisti nei programmi di studio, per essere più aderenti alle attività e al ruolo che sono chiamati a svolgere.

Abbiamo in Italia ottimi rappresentanti della migliore pedagogia e della pedagogia speciale, ma anche accademici francamente poco adatti a trasmettere i contenuti e i valori alla base dell'inclusione e di una scuola che faccia emergere in ciascuno dei suoi studenti le potenzialità, talvolta nascoste e difficili da cogliere per chi non ha sufficiente esperienza con persone con modalità comunicative e di apprendimento differenti. Bisognerebbe inoltre trovare il modo di gestire il fiorente mercato dei titoli attualmente in atto, che non sembra affatto dare garanzie di qualità per evitare che mentre si cerca di costruire una scuola di qualità, si inseriscano elementi destrutturanti.

E ancora, sarebbe opportuno diversificare i percorsi di laurea di chi intende insegnare da chi vuole svolgere una professione diversa. Per insegnare non è affatto sufficiente conoscere una disciplina, come è evidente anche ai non addetti ai lavori; i docenti si trovano a relazionarsi, senza averne le competenze, con alunni nel periodo più difficile della loro vita, come l'età puberale e l'adolescenza, in una società complessa.

La Proposta di Legge di cui si parla ha un ulteriore elemento qualificante: l'avvio di un "coordinamento pedagogico" presso ciascuna istituzione scolastica e uno di "coordinamento pedagogico territoriale" che comprenderà i CTS, i CTRH, i CTI [rispettivamente Centri Territoriali di Supporto, Centri Territoriali Risorse Handicap e Centri Territoriali per l'Inclusione, N.d.R.], le scuole-polo per l'inclusione e i GIT (Gruppi per l'Inclusione Territoriale), gruppi non ancora operativi

che ritengo siano strumenti preziosi per migliorare la qualità dell'inclusione, supportando e supervisionando i docenti.

Dal punto di vista dell'organizzazione scolastica sarebbe necessario invertire la tendenza all'accorpamento di più scuole sotto la guida di un dirigente scolastico, per migliorare la gestione del personale e puntare alla qualità attraverso la creazione e il rispetto di procedure, la definizione di tempi congrui per svolgere le azioni e il monitoraggio dei risultati (un GLO-Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione, non può tenersi in una manciata di minuti).

All'autonomia e all'aziendalizzazione delle scuole deve poter corrispondere un miglioramento del servizio formativo che deve poter rispondere alle sfide di una società che si trasforma. Ritengo ancora necessaria la riduzione degli alunni per classe a 15, per favorire la relazione tra docenti e studenti che è alla base di ogni processo formativo, dando la possibilità di una didattica più coinvolgente e attenta alla personalizzazione.

Per fare tutto questo credo vada messo in campo un vasto movimento che cambi il vento che spira e che non fa presagire nulla di buono, non solo per le persone con disabilità, ma per tutti.

La citata Proposta di Legge, che mi auguro possa essere presa seriamente in considerazione, ha coinvolto prevalentemente gli addetti ai lavori, ha innescato una miccia, ma non è ancora un incendio ed è possibile che non lo sarà se si concentrerà solo sull'inclusione degli alunni con disabilità; è la scuola tutta che ha bisogno di recuperare il suo fondamentale ruolo nella vita dei nostri bambini, dei nostri ragazzi, dei nostri adolescenti.

Inclusione scolastica: totem e tabù
di Sara De Carli
Vita.it 29/04/2024,

Che l'argomento "inclusione" non sia un tabù, è un bene. Fingere però che questo equivalga a dire che l'inclusione è un mito, è un male oltre che una menzogna. Il ritorno alle classi differenziali non può essere un'ipotesi di discussione, eppure l'inclusione scolastica va cambiata
Parole travisate?
A questo punto, francamente, fa sorridere affermare – come ha fatto Matteo Salvini, che finalmente ha rilasciato una dichiarazione pubblica – che le parole del generale Roberto Vannacci sono state travisate. Ma forse, francamente, fa anche relativamente poca differenza. Perché la questione vera, lapalissiana dopo due giorni di polemiche, è che quando le parole vengono dette da uno, in realtà sono già pensate da molti. E se anche Vannacci davvero non avesse voluto dire che dovremmo tornare alle classi speciali, separando alunni con disabilità e bisogni specifici (quali? quando?) dagli altri, è comunque questa la questione attorno a cui il paese sta discutendo da due giorni. Un pensiero che – sdoganato da lui oggi e in modo diverso da Ernesto Galli Della Loggia ieri – comincia a non essere più un tabù.

Totem e tabù
Che l'argomento "inclusione" non sia un tabù, è un bene. Fingere però che questo equivalga a dire che l'inclusione è un mito, è un male. Oltre che una menzogna. L'accelerazione in questa direzione però è stata pazzesca, mentre è esattamente quello il punto su cui dovremmo creare un argine. Dovremmo infrangere il tabù, senza trasformare le crepe in un totem. Al di là del dubbio (legittimo) se sia meglio, oggi, reagire o stare in silenzio e se parlare significhi soprattutto stare al gioco di chi vuole sollevare polveroni elettorali per farsi notare. Il discrimine è quello. Affrontare apertamente le criticità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità senza aprire varchi alla possibilità di un ritorno delle scuole o classi separate (si legga in proposito il bel documento con cui la Società italiana di pedagogia speciale-SipeS ha risposto a Ernesto Galli Della Loggia nei mesi scorsi).
Nessuno dirà mai, rewind
Se riavvolgiamo il nastro, la timeline è impressionante. Solo cinque mesi fa, a novembre, Dario Ianes, esperto di pedagogia inclusiva e di inclusione scolastica, affermava che «qui da noi nessuno dirà mai "torniamo alle scuole speciali", però c'è uno scetticismo strisciante visto che il 23% crede che l'alunno con disabilità grave dovrebbe stare per lo più nell'aula di sostegno». Lo diceva presentando i dati shock di una ricerca per cui l'inclusione scolastica è «utopistica e irrealizzabile» per una persona su tre (32%), con il 47% degli insegnanti che pensano che, se la disabilità è grave, una vera inclusione non è fattibile. Non ho visto prime pagine sui giornali dedicate a quella ricerca. E non parlava così "la pancia del paese", come ci piace pensare: le risposte venivano da un campione composto da insegnanti, educatori, genitori… persone con buona probabilità orientate favorevolmente verso l'inclusione e verosimilmente impegnate per realizzarla. Ianes non stava riproponendo le classi speciali, stava semplicemente dicendo che l'inclusione scolastica oggi in Italia non funziona come dovrebbe: o almeno, non sempre e non ovunque.

La necessità di un passo in avanti ulteriore
Un concetto che – lo scrivevamo già a gennaio in occasione del dibattito sollevato dal doppio editoriale di Galli Della Loggia – le associazioni che rappresentano le persone con disabilità e le loro famiglie dicono da tempo: era il 2021, per esempio, quando Roberto Speziale, presidente di Anffas, su VITA descrisse che l'inclusione scolastica come «una macchina con il motore acceso e una forza motrice importante, ma con tutte le quattro ruote nel fango». Non ci sarebbero altrimenti

proposte di legge come quella della cattedra mista o, all’opposto, della cattedra di concorso separata per il sostegno: posizioni radicalmente differenti ma accomunate dalla consapevolezza che serve fare un passo in avanti ulteriore.

Esperienze di cattedra inclusiva
di Rosaria Brocato
Informazione Quotidiana, 18/04/2024

La pratica didattico-pedagogica che caratterizza la ‘cattedra inclusiva’ definendone gli intenti è stata da tempo sperimentata con risultati sorprendenti, nel rispetto delle attuali normative, in numerosi istituti scolastici di ogni ordine e grado sparsi nel territorio italiano.
La Giornata di Studio organizzata dall’Istituto Comprensivo Statale ‘Largo San Pio V’ di Roma lo scorso 9 aprile, presso il Teatro Aurelio, ha raccolto le testimonianze di docenti e dirigenti scolastici che, aperti alle esperienze e alle considerazioni, hanno offerto il loro particolare punto di vista accompagnando alle parole il risultato concreto del loro impegno.
Accolti da Giovanni Simoneschi, dirigente scolastico dell’istituto comprensivo ospitante e guidati dagli estensori della Proposta di Legge ‘Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado’, i docenti e i dirigenti affluiti a Roma da diverse regioni italiane hanno presentato le esperienze già svolte o in corso di svolgimento raccogliendo il consenso quasi unanime del folto pubblico raccolto in presenza, unito agli ascoltatori collegati in videoconferenza.
I promotori Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Massimo Nutini, Dario Ianes, Raffaele Iosa e Nicola Striano hanno coordinato il dibattito intorno alla proposta di legge che prevede, qualora approvata, una nuova organizzazione scolastica dove tutti i docenti saranno impegnati in un incarico polivalente, in parte svolto nelle attività disciplinari e in parte nelle attività di sostegno.
A tale proposta, già presentata in forma ufficiale alla stampa il 25 gennaio scorso, si aggiunge un piano straordinario di formazione di tutti i docenti e il supporto di un Coordinamento Pedagogico dell’istituzione autonoma e di un Coordinamento Pedagogico territoriale.
La presentazione della proposta di legge, che in molti casi è stata ritenuta irrealizzabile, ha tuttavia generato un dibattito articolato e diffuso, talvolta critico e respingente che presto ha coinvolto l’intero mondo scolastico, gli esperti di inclusione, i pedagogisti, le associazioni dei genitori degli alunni con disabilità, i docenti universitari e tutte le professionalità che a diverso titolo interagiscono con la scuola.
Sono stati molti gli articoli che gli organi nazionali di stampa hanno dedicato alla proposta di legge che intende istituire la ‘cattedra inclusiva’ e le interviste, che si sono susseguite a ritmi incalzanti, hanno coinvolto i promotori nel chiarire e rispondere alle domande di quanti hanno manifestato dubbi sulla reale fattibilità e critiche legate per lo più all’esoso finanziamento necessario a formare i docenti nonché alle difficoltà di organizzazione delle attività didattiche.
Tuttavia, il gruppo dei sette estensori della proposta di legge ha affermato con convinzione la necessità di assicurare la continuità educativa anche agli alunni con disabilità e la stabilità dei docenti rivoluzionando l’intero sistema scolastico italiano per meglio orientarlo nella direzione che tutti andiamo ricercando, appunto quella inclusiva.
Esperienze e testimonianze: docenti e dirigenti scolastici raccontano
Convinti della necessità di promuovere, ancor meglio di realizzare la piena attuazione della progettualità inclusiva, della corresponsabilità e della continuità educativo-didattica, i firmatari della proposta hanno ribadito l’importanza di dare vita ad un movimento di idee che consenta l’espansione dell’applicazione della ‘cattedra inclusiva’ in tutti i modi e in tutti gli ordini e gradi di scuola, se e quando possibile, a normativa vigente.
Quando attuato, come espresso dalle testimonianze dei docenti e dirigenti presenti a Roma il 9 aprile scorso, il piano apporta importanti benefici a favore di tutti gli alunni delle classi interessate, supera l’attuale dicotomia tra insegnanti disciplinari e docenti di sostegno e sostiene un’interazione costante tra le diverse professionalità impiegate nel pianificare interventi didattico-educativi trasversali.

I progetti realizzati sino ad ora oppure in corso di svolgimento testimoniano l'efficacia della proposta, l'adesione quasi totale dei genitori e la condivisione del contesto scolastico e sociale realizzato attraverso l'approvazione formale del Collegio dei Docenti o del Consiglio d'Istituto.
La corresponsabilità e la condivisione del progetto inclusivo convergono in ogni caso verso un'idea concreta di comune visione, alleggeriscono le tensioni interne, favoriscono il lavoro di gruppo e la coesione, abbattono lo stress da lavoro correlato, motivano il personale docente e realizzano l'effettiva inclusione attraverso la rimozione della delega educativa e l'eliminazione della rigida distinzione tra alunni senza e con disabilità.

La parola alle testimonianze e la voce dei promotori della proposta di legge
Le testimonianze raccolte nel corso della Giornata di Studio del 9 aprile sono pervenute direttamente dalle parole dei dirigenti scolastici e docenti degli Istituti Comprensivi di seguito elencati: I.C. La Loggia di Torino, I.C. Cassino 3 di Cassino – Frosinone, I.C. C. Gouthier di Perosa Argentina – Torino, I.C. Maffucci di Milano, I.C. G. Orzini di Aprilia – Latina, I.C. Petrucci di Montecastrilli – Terni, I.C. Ten. Giovanni Corna Pellegrini di Pisogne – Brescia, I.C. Via Soriso di Roma, I.C. Trento 5 di Trento, I.C. Via Campagnano di Roma, I.C. Zanella di Bolzano Vicentino di Vicenza, I.C. Via Cornelia di Roma, I.C. Ermanno Olmi di Milano, I.C. Darfo2 di Darfo Boario Terme di Brescia
Gli interventi da parte dei 'testimoni' sono stati intervallati dai singoli promotori di sotto elencati che, a turno, hanno espresso considerazioni personali a supporto di quanto presentato, riassunto brevemente gli articoli della proposta di legge e risposto alle domande provenienti dal pubblico in presenza o collegato a distanza nel corso del dibattito conclusivo della serata.
Evelina Chiocca, docente specializzata per il sostegno, docente nei corsi di specializzazione nelle Università di Trento, Molise e Milano e Presidente del CIIS – Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno
Paolo Fasce, dirigente scolastico Dell' ITTL 'Nautico San Giorgio' di Genova e Camogli e reggente dell'I.C. San Gottardo di Genova
Fernanda Fazio, già consulente per il Centro Regionale Sant'Alessio di Roma, già docente specializzata di sostegno e attualmente docente nei corsi di specializzazione universitaria
Massimo Nutini, esperto in legislazione scolastica presso gli enti locali
Dario Ianes, professore ordinario di Pedagogia dell'Inclusione presso la Libera Università di Bolzano-Bozen e co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento
Raffaele Iosa, maestro scuola primaria, direttore didattico e ispettore scolastico, pedagogista. Ha coordinato l'Osservatorio Permanente per l'Inclusione Scolastica presso il Ministero dell'Istruzione e Merito
Nicola Striano, già referente del CTS – Centri Territoriali di Supporto e della Scuola Polo Provinciale per l'Inclusione, capofila del Lazio presso l'IIS De Amicis-Cattaneo di Roma. Attualmente formatore nei corsi di specializzazione universitari.
Andare oltre
L'incontro romano ha riscosso grande successo di pubblico, sia in presenza che a distanza, tale da incoraggiare i promotori della proposta di legge che hanno in tal modo raccolto un segnale di consenso che potrebbe essere ulteriormente alimentato con il passare del tempo.
Tale sentita partecipazione lascia ben sperare sul desiderio di 'andare oltre' spingendo il pensiero verso ulteriori orizzonti che, si augurano, possano realizzarsi al più presto.

Cattedra inclusiva, pratiche a confronto: la proposta procede e suscita interesse
di Reginaldo Palermo
Tecnica della Scuola - 10/04/2024

Cattedra inclusiva Convegno del 9 aprile 2024
Ha riscosso un buon successo il convegno sulla cattedra inclusiva promosso dagli esperti che hanno messo a punto una proposta di legge che sta facendo molto discutere.
Nella giornata romana del 9 aprile, svoltasi presso il Teatro Aurelio a Roma in collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Largo San Pio V, sono state presentate e discusse una dozzina di esperienze realizzate in altrettante scuole di tutta Italia (IC di La Loggia – TO, IC di Cassino 3 – FR, IC di Perosa Argentina – TO, IC Maffucci, Milano; IC Orzini di Aprilia – LT, IC di Montecastrilli – TR, IC di Pellegrini di Pisogne – BS, IC Via Soriso, Rom, IC Trento 5, IC Via Campagnano, Roma, IC Zanella di Bolzano Vicentino, IC via Cornelia di Roma).
Fra le esperienze presentate, alcune, oltre ad essere state approvate formalmente in sede di Collegio docenti e di Consiglio di Istituto, sono state comunicate e condivise con i genitori e, attualmente, stanno coinvolgendo più classi dello stesso istituto; altre si realizzano in una classe dove la corresponsabilità educativa nell'inclusione favorisce un'interazione costante nella pianificazione degli interventi a favore di ogni alunno e di ogni alunna della classe.
I sette firmatari del Progetto di legge sono intervenuti, intervallando le testimonianze, ed evidenziando gli aspetti teorici e programmatici della nuova prospettiva.
Raffaele Iosa ha parlato dell'iniziativa come di "un evento straordinario" sia per l'attuazione della cattedra inclusiva sia per la condivisione delle pratiche presentate durante la giornata di studio. La proposta della cattedra inclusiva conduce infatti "finalmente fuori dalle pratiche e dalla teorie isolazioniste e allontana dalla logica della 'copertura', verso una presa di coscienza che nasce dal basso e che dimostra la reale fattibilità e la concreta possibilità che l'inclusione sia davvero per tutti".
I sette promotori della proposta ha ribadito che la cattedra inclusiva è molto più di un progetto di legge; è, infatti, una pratica pedagogico-didattica, già adottata in molte scuole del territorio italiano a testimonianza di una ricerca e di un desiderio di concretizzare secondo il paradigma della corresponsabilità e della condivisione il progetto inclusivo.
L'evento ha registrato un tutto esaurito dei cento posti in presenza e dei cinquecento da remoto in breve tempo. Per gli organizzatori e per tutti coloro che hanno preso parte all'evento è stato un segnale molto importante, che incoraggia ad andare "oltre", non solo nella proposizione del progetto di legge, ma anche nella creazione di un movimento che porti all'espansione dell'applicazione della "cattedra inclusiva" in tutti i modi e in tutti gli ordini e gradi di scuola, pur per quanti possibile, a normativa vigente.

Le sfide educative tra inclusione, isolazione, sostegno e innovazione.
di Aluisi Tosolini,
Casco Open Magazine, 9/04/2024

Una proposta di legge per tornare davvero alla logica della legge 517/1977 e alla dimensione comunitaria dell'inclusione.
Da alcuni mesi alcuni esperti, studiosi, e uomini e donne di scuola stanno ragionando attorno ad una deriva sempre più evidente nel mondo scolastico legata a temi quali inclusione, disabilità, sostegno.
Ho la gioia e l'onore di conoscere e frequentare alcuni di questi studiosi e in particolare Raffaele Iosa (maestro, direttore didattico, ispettore ministeriale, uno tra i redattori della legge sull'autonomia scolastica – DPR 275/1999 – e coordinatore dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica presso il Ministero della Pubblica Istruzione) e Massimo Nutini (già dirigente al Comune di Prato, esperto in legislazione scolastica e degli enti locali, collaboratore dell' ANCI, la persona che mi ha aiutato da sempre a collocare il ruolo della scuola dentro la comunità locale). Ma di questo gruppo fanno parte anche Dario Janes (ordinario di Pedagogia dell'inclusione alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano-Bozen e co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento), Paolo Fasce (dirigente scolastico dell'istituto Nautico San Giorgio di Genova e grande esperto di inclusione) e diversi altri e altre esperti/e e docenti.

Dall'esplosione della grande malattia
Il punto di partenza del ragionamento è ben rappresentato da un testo di Raffaele Iosa che qui in parte riporto:
Partiamo in primis dagli alunni e studenti con disabilità presenti nell'anno scolastico 22/23. Sono ben 338.000 dalla scuola dell'infanzia alle superiori. Ben il 7% in più in un anno scolastico. Per la prima volta nella storia dell'inclusione superiore al 4% della popolazione scolastica. Questo aumento appare ancora più grave se si vede la progressione decennio per decennio da inizio secolo ad oggi. Vediamo gli anni "critici" e la loro progressione.
- a.s. 2000/2001 alunni/studenti: 126.000 (1.3% popolazione scolastica)
- a.s. 2010/2011 alunni/studenti: 208.520 (2.3% popolazione scolastica) + 165% dei certificati
- a.s. 2022/2023 alunni studenti: 338.000 (4.1% popolazione scolastica) + 300% dei certificati.

Dunque un primo dato clamoroso su cui riflettere: alunni e studenti con disabilità triplicati negli ultimi 20 anni. Un dato cui ho prestato attenzione da molto tempo e che ho chiamato in molti miei scritti "l'epoca della grande malattia", cercando di comprendere le ragioni sociali, cliniche, antropologiche, di questa esplosione. Un dato in continuo aumento per una perversa e poco studiata medicalizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza. Domina il mito dell'eziologia genetica e (come spesso capita se non si hanno prove certe) dell'epigenetica. Dunque una colpa chimica e biologica, che frammenta l'umano in sintomi circoscritti, perdendone l'unitarietà olistica.

All'esplosione del sostegno e dei corsi TFA
Come conseguenza della "grande malattia" si è avuto un enorme aumento della richiesta di "sostegno" e quindi un enorme aumento di docenti di sostegno (nel 2020/21 erano circa 200.000) con conseguente creazione di corsi TFA da parte dell'università. Attualmente siamo all'VIII ciclo di TFA con ben 28.986 posti attivati nelle università italiane che ne traggono anche un grande giovamento dal punto di vista economico. In questi giorni è poi uscito il bando per il IX ciclo che prevede ben 32.317 posti con università che offrono persino 2500 posti (università Link Campus) con costi che variano da 2500 a 4000 euro.
L'idea separativa dell'inclusione: verso la grande isolazione

Tuttavia, se i posti di sostegno sono triplicati in pochi anni, nulla si è fatto per far crescere nell'intero sistema docente la consapevolezza comunitaria dell'inclusione.

Continua così Iosa:
"Anzi, c'è di peggio: si è ormai consolidata l'idea che è l'insegnante di sostegno sia l'unica soluzione all'inclusione dei disabili, che tocca a lui/lei sapere e insieme saper fare, accompagnati da circa 70.000 educatori (laureati triennali in pedagogia) dipendenti da cooperative sociali pagati ben sotto i 9 euro/ora. Insomma l'inclusione attuale ha un altro nome mitico e affannosamente richiesto dalle famiglie: la cosiddetta copertura. Se non c'è la copertura di tutte le ore di frequenza scolastica la scuola rischia il tribunale, e soprattutto: se non c'è la copertura come fa il docente disciplinare a insegnare?"
Sta dilagando nelle nostre scuole un modello duale di scolarità: si entra tutti dallo stesso portone, ma dove e con chi si fa scuola dipende dai certificati e dalle diagnosi, dalle aule h, dalle teorie dei tanti "tecnici" con soluzioni spicce se un bambino mena i compagni o si fa la cacca addosso.
Come non vedere in questo mito della copertura l'inizio di un nuovo modello di "scolarità speciale"?
Una regressione triste dall'esperienza di inclusione così aperta e coraggiosa nata negli anni 70.
D'altra parte se tutti i bambini e ragazzi sono ormai un problema a sé, non è più comodo dividere gli insegnanti ancora di più per problema?
Infatti c'è di peggio. Anche nell'area della cd "dispersione", nell'area dei cd NEET, nei diversi progetti del PNRR per migliorare la qualità degli esiti scolastici per tutti riducendo i fallimenti scolastici, emerge sempre di più un'idea separativa delle professioni: dai diversi tipi di tutor, ai progetti col volontariato sociale, ai santoni offerenti la ricetta salvifica.
Insomma, dalla azione per l'inclusione, che dalla rivoluzionaria legge 517 del 1977 in avanti ha caratterizzato la scuola italiana, alla sua negazione mediante settorializzazione e, appunto isolazione.
Per un'inclusione comunitaria: tutti si occupano di tutti
Nasce qui l'idea di proponenti la cattedra inclusiva per andare oltre un sistema doppio di operatori educativi: quelli detti del "curricolare" che si occupano dei normali, e quello degli "esperti coperti" che si occupano di sfigati, disabili, poveri, stranieri, e così via. **Carriere separate e funzioni separate.**
E presto persino classi separate, stando a quel che il ministro Valditara sta promettendo ad esempio per gli studenti immigrati con le cosiddette sezioni di potenziamento.
Ed ecco allora come Iosa presenta la proposta di Cattedra Inclusiva, con commoventi parole di passione democratica:
Dunque, è doveroso da parte di chi crede come me che la scuola è inclusiva se tiene tutti insieme traendo da tutte le diversità un valore, spetta a noi "inclusivi integrali" ribellarci a questa deriva.
L'art. 3 della Costituzione ci chiede di "rimuovere gli ostacoli" e l'accomodamento ragionevole dell'ONU ci chiede appunto la ragionevolezza del fare comunità. La deriva che sta prendendo la scuola è invece dolorosamente sempre più isolante, di anno. È necessaria una svolta radicale.
Per questo motivo, assieme ad un gruppo di amici senza alcun potere politico né professionale, brava gente che si è occupata di inclusione dagli anni 70, ho partecipato con gioia alla costruzione di un progetto radicale di ricostruzione della professionalità docente inclusiva che ha come struttura fondante una semplice ed essenziale regola: tutti gli insegnanti si occupano di tutti i loro alunni/studenti.
Perché la crisi dell'inclusione di cui qui scrivo e la diffusa isolazione con le coperture è conseguenza del totale abbandono dei docenti in genere alla formazione intensa e obbligatoria di una loro effettiva competenza inclusiva. Gran parte dei docenti italiani non ha alcuna competenza sostanziale sulle pratiche inclusive, sia che riguardino studenti con disabilità, sia tutte le altre categorie umane e sociali che rischiano la dispersione e l'abbandono. L'abbiamo chiamata

“cattedra inclusiva”, cioè capace di superare la dicotomia disciplinare versus sostegno, cioè una competenza strutturale necessaria per tutti e da diffondere oggi ben oltre la disabilità.
Ne è uscito perfino un disegno di legge. Sappiamo già che sarà molto difficile. Ma vogliamo seminare un pensiero radicale nuovo, partendo da quegli insegnanti e scuole che non si sono arrese alla delega ai sostegni solitari e agli esperti vari. In fondo la questione non riguarda la qualità educativa per una parte debole, ma tocca tutti i nostri bambini e ragazzi. Insomma non lo facciamo per bontà, ma per una questione di democrazia pedagogica reale. In una scuola in cui tutti siano utili agli altri. In cui crescendo insieme si diventa cittadini. Crescendo separati si diventa invece semplicemente e solo egoisti. È dunque una questione pedagogica e insieme politica. Radicale, appunto, come fu negli anni 70 ai nostri giovanili inizi.

La cattedra inclusiva: la proposta di legge

Sul sito https://www.agenziaiura.it/cattedra-inclusiva/ si trovano tutti i materiali riferiti alla proposta di legge, alle motivazioni, a come sostenerla.
Il 9 aprile si è poi tenuto a Roma un importante convegno di confronto e discussione sulle esperienze esistenti e sulle prospettive future.
L’art. 1 della proposta di legge dice già tutto, in poche parole.
Si tratta di una rivoluzione. Ecco il testo:
“Art. 1 comma 1.
1. Al fine di promuovere in ambito scolastico la valorizzazione delle differenze e delle potenzialità di ciascuno anche attraverso strategie organizzative volte a garantire la continuità educativa e didattica a favore di tutte le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, nel rispetto del principio di autodeterminazione e nella prospettiva di una migliore qualità della vita, a decorrere dal sesto anno scolastico successivo all’entrata in vigore della presente legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell’ambito dell’ampliamento dell’offerta formativa dell’istituto, una parte del loro orario su posto comune. Il presente comma non si applica ai docenti che abbiano raggiunto, al momento dell’entrata in vigore della presente legge, l’età anagrafica di anni sessanta o che abbiano maturato un’anzianità di servizio di ruolo e pre-ruolo superiore ai venticinque anni, fatta salva diversa richiesta da parte degli stessi.”
Una rivoluzione ma non solo per il sostegno quanto piuttosto per l’intera scuola, l’intera didattica e la totalità degli insegnanti.
Una innovazione radicale e proprio per questo ogni giorno sempre più necessaria.

Cattedra inclusiva: per una vera inclusione ci vuole solo sostegno del contesto!
di Gianluca Rapisarda
Tecnica della Scuola - 06/04/2024

Ho seguito con molto interesse il dibattito sulla “cattedra inclusiva”, suscitato dal recente incontro promosso dalla Associazione “Gessetti colorati” di Ivrea.
A proposito dell’eventuale attivazione della “cattedra inclusiva”, pur apprezzando il tentativo dei promotori di superare con essa i malintesi e le “deleghe” al solo docente specializzato dell’inclusione scolastica e di garantire un’effettiva contitolarità tra tutti i docenti curricolari e per il sostegno, quale esperto con disabilità d’inclusione, devo tuttavia evidenziare che noi riteniamo sbagliata tale PdL, in quanto in conflitto con la legislazione “inclusiva” del nostro Paese, a partire dalla 517 del 1977 e dalla legge 104 del 1992 fino al D.Lgs. 66/17. Tali norme, infatti, hanno previsto il lungimirante principio del “sostegno del contesto” a supporto dell’inclusione scolastica e non solo la preziosa figura del docente di sostegno, anche se poi il sempre più crescente ricorso ai tribunali da parte delle famiglie dei ragazzi con disabilità ha corroborato in loro nel corso dei decenni l’idea distorta che l’inclusione dipendesse soltanto dall’insegnante di sostegno indipendentemente dalle sue competenze specifiche sulle singole disabilità, dall’aumento delle sue ore di lezione e non dal “contesto”.
Tutto ciò è avvenuto perchè, negli ultimi decenni, la specializzazione dei docenti per il sostegno da “monovalente” (attenta cioè alle specifiche disabilità ed ai bisogni educativi dei singoli) è divenuta invece “polivalente” e general-generalista.
Oltre alla scarsa formazione e preparazione specifica dei docenti di sostegno, non va neppure trascurata quella altrettanto irrilevante sulle specifiche disabilità degli insegnanti titolari se si pensa che, in base a quanto previsto dal DPCM del 4 agosto 2023 sulla formazione iniziale degli aspiranti insegnanti curricolari, sono soltanto 10 i cfu loro riservati sulla didattica e pedagogia e 3 quelli sulladidattica dell’inclusione e pedagogia speciale. Per non parlare della “colpevole” mancata proroga della disposizione di cui all’art 1 comma 961 della Legge 178/20, che prevedeva 25 ore di formazione obbligatoria per i docenti delle classi frequentate da alunni con disabilità.
Per garantire un’effettiva inclusione, dunque, oltre ad un’auspicabile formazione obbligatoria generalizzata sulle singole disabilità di tutto il personale scolastico e l’imprescindibile potenziamento dei CTS, come previsto dalla PdL presentata dalla FISH già nel 2021, è invece necessario che vi siano funzioni ben definite:
al docente titolare spetti il diritto-dovere di insegnare la disciplina e di verificare gli apprendimenti di tutti gli alunni della classe, compresi quelli con disabilità, funzione questa che non potrà più delegare a nessuno; al docente di sostegno non competano né l’insegnamento disciplinare, né la verifica degli apprendimenti dell’alunno con disabilità, ma il dovere di supportare il collega titolare, il Consiglio di Classe e l’intero contesto, suggerendo metodologie e indicazioni didattiche appropriate, oltreché fornendo gli strumenti volti a rendere efficaci gli insegnamenti destinati agli alunni con disabilità.
Ma per perseguire il predetto auspicabile risultato, non serve istituire “cattedre miste o inclusive”. Infatti, mi viene molto difficile pensare ad un prof titolare di Matematica o di Latino od addirittura d’Informatica che si cimenti nell’approcciarsi all’insegnamento e alla valutazione dello studente disabile se non possiede una preparazione adeguata ed una formazione specifica ad esempio sulla letto-scrittura in Braille, sulla Lingua Italiana dei Segni, o sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Così come, risulterebbe alquanto complesso per un insegnante per il sostegno “avventurarsi” nell’insegnamento delle singole discipline se è privo di efficaci conoscenze curricolari, metodologiche e docimologiche per poterlo fare con “cognizione di causa”.
Stanti così le cose, pertanto, un’esclamazione mi sorge spontanea: Altro che cattedra inclusiva, solo sostegno del contesto!

Alcune “osservazioni diaboliche” sulla “cattedra mista” (o “cattedra inclusiva”)
di Salvatore Nocera, 5/04/2024, Superando.it

«In riferimento alla “cattedra mista” (o “cattedra inclusiva”) – scrive Salvatore Nocera -, frutto di una recente Proposta di Legge, vorrei proporre una serie di mie perplessità, da “avvocato del diavolo”. Il contraddittorio, infatti, è il sale della democrazia e a chi scrive è stato sempre utile per migliorare le proprie proposte. Se fosse utile nello stesso modo anche per quella Proposta di Legge, spero che gli amici promotori non me ne vogliano per queste mie “osservazioni diaboliche”»
Chi scrive ha partecipato ad un incontro online sulla “cattedra mista” (o “cattedra inclusiva”) sostitutiva delle ore di sostegno, frutto di una recente Proposta di Legge nella quale si prevede che tutti i docenti in servizio e futuri debbano dividere la propria cattedra, nella quale sono abilitati in due, destinandone una metà all’insegnamento della propria disciplina e l’altra metà al sostegno didattico agli alunni con disabilità.
Al citato incontro (di cui è disponibile la registrazione a questo link) abbiamo partecipato in quattro: il dottor Massimo Nutini, che ha illustrato la suddetta Proposta di Legge, il sottoscritto, che ha formulato delle osservazioni sull’ipotesi di tale cattedra, l’ispettore scolastico Raffaele Iosa, che ha controdedotto le mie osservazioni difendendo la Proposta di Legge, sostenendo (giustamente) l’importanza del valore pedagogico-educativo del sostegno didattico contro una recente deriva burocratica dell’inclusione e il giornalista Renzo Giannantonio, che ha coordinato l’incontro.
Ora, dopo avere riflettuto sui contenuti del webinar, svoltosi con la massima libertà e correttezza tramite la radio dell’UICI (Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti), vorrei qui aggiungere qualche altra osservazione.
Durante l’incontro avevo accennato all’impossibilità di realizzazione pratica della “cattedra mista”, per l’impossibilità di specializzare tutti i circa 800.000 docenti italiani, per l’alto costo di tale operazione, nonché per l’impossibilità delle università di organizzare una seria specializzazione di tanti docenti, sia pure in un lungo periodo di tempo. Qui di seguito, dunque, propongo una serie di altre mie perplessità.
° Dovendo tutti i docenti destinare mezza cattedra al sostegno, sarà necessario che si riesca ad incastrare l’orario di tutti: infatti gli insegnanti hanno orari diversi per le singole discipline e molti svolgono il loro lavoro su più classi e talora su più scuole.
° Le ore di sostegno assegnate a ciascun alunno si debbono calcolare tenendo conto che esse devono essere effettuate da almeno due docenti per ogni classe; infatti, l’ipotesi che vi siano nella stessa classe due docenti che hanno la cattedra disciplinare per diciotto ore ciascuno, di cui 9 ore di ciascuno destinate al sostegno, è rara; molto più spesso le ore di sostegno assegnate a ciascun alunno dovranno essere svolte da più docenti, tenendo conto che molti docenti hanno poche ore in ogni classe. Di conseguenza ogni alunno con disabilità avrà più docenti che svolgono l’attività di sostegno, il che potrebbe determinare un po’ di confusione nella mente degli alunni e forse anche di disorientamento. Il disorientamento, inoltre, potrebbe ulteriormente crescere se, come purtroppo succederà, vi saranno docenti che chiederanno il trasferimento o che andranno in quiescenza, facendo quindi venir meno la loro continuità didattica.
° La Proposta di Legge sulla “cattedra mista” prevede che l’attività di sostegno per tutti i docenti sia obbligatoria; ciò collide con la libertà di insegnamento: infatti non è detto che a tutti i docenti disciplinari piaccia svolgere l’attività di sostegno didattico, mentre tutti i docenti disciplinari sono tenuti nelle nostre scuole a prendersi in carico del progetto inclusivo, “sostenuti” dai colleghi di sostegno.
Quello della scelta della propria professione è un problema serio. Infatti la FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap) ha predisposto una Proposta di Legge sulla continuità didattica dei docenti di sostegno, che prevede l’istituzione di apposite classi di concorso per ciascun grado di istruzione, proprio per evitare che l’attività di sostegno venga scelta solo per

opportunità, quale ad esempio una maggiore facilità ad entrare in ruolo o l'avvicinamento al proprio domicilio. In tale Proposta di Legge, mentre si prevede l'ingresso in questa nuova cattedra per tutti i docenti in servizio al momento dell'entrata in vigore della norma, si consente altresì a tutti quelli che svolgono attività di sostegno di optare per la cattedra nella quale sono abilitati, garantendo così la libertà di scelta professionale.
° Sempre la citata Proposta di Legge della FISH prevede che per accedere alle cattedre di sostegno i docenti debbano avere una specializzazione biennale per una formazione più profonda di quella attuale (annuale) che non soddisfa moltissime famiglie, data la complessità di molte disabilità, specie quelle intellettive e legate all'autismo. Oggi viviamo infatti un paradosso: quando le specializzazioni erano "monovalenti", cioè ciascuna per singole disabilità (ciechi, sordi ecc.), esse avevano un percorso formativo di due anni ciascuna; oggi che sono "polivalenti", cioè destinate ognuna a preparare per l'inclusione di tutti gli alunni con disabilità, esse hanno un percorso formativo annuale. Ovviamente questa necessità di maggiore approfondimento dovrebbe essere presa in considerazione anche dai sostenitori della "cattedra mista" e qualora ciò non fosse previsto, le mie perplessità aumenterebbero ulteriormente.
° Ancora la Proposta di Legge della FISH prevede pure una formazione iniziale (non specializzazione) sulla Pedagogia e le Didattiche Speciali per tutti i docenti disciplinari, in attuazione della Legge 79/22, sull'anno abilitante successivo alla laurea per i docenti delle scuole secondarie. Sino ad oggi nessuna norma prevedeva l'obbligo di formazione dei docenti su come si debba insegnare. Ciò ha reso molto problematica l'inclusione in tali ordini di scuola e conseguentemente tali docenti hanno sempre più delegato il progetto inclusivo ai soli insegnanti di sostegno. La FISH ha notato però che dei 60 Crediti Formativi Universitari di tale abilitazione, solo alcune unità sono riservate alla Pedagogia e alla Didattica Generali e Speciali. Per questo ne ha chiesto l'aumento tramite la propria Proposta di Legge.
° Personalmente condivido invece della Proposta di Legge sulla "cattedra mista", oggetto delle mie riserve, la previsione di gruppi di docenti specializzati presso i CTS (Centri Territoriali di Supporto all'Inclusione), per consulenze anche itineranti a livello di àmbito territoriale. E condivisibile è pure la previsione nella medesima Proposta di Legge di gruppi pedagogici territoriali per un coordinamento territoriale dei progetti inclusivi.
A questo punto mi auguro che queste mie osservazioni possano trovare delle risposte durante la giornata di studio e confronto denominata Esperienze di cattedra inclusiva, che i promotori della Proposta di Legge sulla "cattedra mista" terranno nel pomeriggio del 9 aprile a Roma presso il Teatro Aurelio, con la presentazione di esperienze di "cattedre miste" realizzate in alcune scuole. Le mie obiezioni e quelle di altri troveranno risposte in quell'interessante evento?
E per concludere vorrei dire che questi miei interventi critici sono simili a quelli che vengono mossi – secondo il Diritto Canonico – dall'"avvocato del diavolo", cioè il contraddittore al "Promotore" delle cause di beatificazione dei santi. Il Promotore, infatti, illustra tutte le virtù del beatificando, mentre l'avvocato del diavolo lo incalza con l'elenco dei presunti peccati. Egli svolge, in sostanza, un ruolo simile a quello che nei nostri processi è affidato al Pubblico Ministero.
Il contraddittorio è il sale della democrazia e a chi scrive è stato sempre utile per migliorare le proprie proposte. Se fosse utile nello stesso modo anche per la Proposta di Legge sulla "cattedra mista", spero che gli amici promotori non me ne vogliano per queste mie "osservazioni diaboliche".

Cattedra inclusiva: degli alunni con disabilità devono occuparsi tutti i docenti, il dibattito continua con incontri e censimento di esperienze
Tecnica della scuola, Redazione, 23 marzo 2024

Si torna a parlare di "cattedra inclusiva" perché dopo la presentazione ufficiale avvenuta a Roma a fine gennaio, i 7 esperti che hanno messo a punto la proposta di legge hanno incontrato molti docenti e gruppi di lavoro raccogliendo anche esempi di pratiche che già si stanno realizzando.
Nei giorni scorsi ha destato interesse un incontro on line promosso dalla associazione Gessetti Colorati di Ivrea.

Massimo Nutini, già dirigente di enti locali, ha ricordato in sintesi le linee portanti della proposta a partire da una nuova organizzazione delle attività di sostegno agli alunni con disabilità basata sostanzialmente su una maggiore "flessibilità" ma senza in alcun modo ridurre l'attuale dotazione organica. La proposta prevede una formazione sui temi dell'inclusione rivolta indistintamente a tutti gli insegnanti in modo da consentire una maggiore collaborazione dell'intero team docente.
Il progetto prevede una revisione della formazione iniziale, un percorso di formazione senza precedenti e nuovi organismi come per esempio il coordinamento pedagogico d'istituto e quello territoriale.

Raffaele Iosa – già dirigente tecnico e per molti anni responsabile dell'Osservatorio Ministeriale sull'handicap – si è soffermato a parlare del senso pedagogico complessivo della proposta che parte da un dato di fatto incontestabile: nel nostro Paese l'inclusione sta subendo un declino che sta portando al rischio del ritorno alle scuole speciali. Questo declino è dovuto ad una aumento del numero di alunni con disabilità, triplicato negli ultimi 20 anni, e in una vera e propria "dilatazione" del concetto di disabilità (è paradigmatico il caso dell'autismo, "etichetta" che viene ormai utilizzata per forme diverse di disabilità).
Senza trascurare il fatto che si sta sempre più diffondendo un approccio neo-comportamentale che sta portando da un lato alla esaltazione dei sintomi e dall'altro alla nascita di nuove professioni e addirittura di un nuovo "mercato".
La soluzione – ha ribadito Iosa – non è l'aumento delle ore di sostegno, ma una riforma che coinvolga tutti gli insegnanti. È necessario tornare al concetto di inclusione come questione educativa fondamentale.
Cooperazione, collegialità e corresponsabilità dei docenti -ha sottolineato Evelina Chiocca, presidente del Coordinamento insegnanti italiani di sostegno e docente nei corsi di specializzazione – sono fondamentali per affrontare le sfide dell'inclusione. Gli insegnanti devono lavorare insieme, ognuno occupandosi di tutti gli alunni della classe, indipendentemente dalla disabilità. Questa consapevolezza deve essere già presente nella formazione iniziale.
Paolo Fasce, dirigente scolastico dell'IT Nautico di Genova e Camogli e da anni impegnato sui temi dell'inclusione ha evidenziato l'importanza della qualità nell'insegnamento del sostegno osservando che l'inclusione non può essere realizzata senza insegnanti specializzati e di qualità.
Attualmente, ha ammesso Fasce, nonostante la formazione di base sull'inclusione per tutti gli insegnanti, si sta verificando una ipocrisia: molto spesso sui posti di sostegno vengono assunti docenti del tutto inesperti anche a causa della ben nota carenza di docenti specializzati soprattutto nelle regioni del nord.
Questo problema, ha osservato in conclusione Nutini, può essere affrontato e risolto proprio grazie alla proposta della cattedra inclusiva che prevede appunto che tutti i docenti siano in qualche misura "esperti" di inclusione.

Formazione anno di prova: non si sa se le nuove regole valgano già per quest'anno. Rendere obbligatorio anche il tema dell'inclusione?
Intervista a Paolo Fasce di Reginaldo Palermo,
Tecnica della scuola, 10/03/2024

Il recente decreto legge 19 del 2 marzo modifica non poco le regole della formazione per l'anno di prova.
Ne parliamo con Paolo Fasce, dirigente scolastico dell'Istituto Nautico di Genova e Camogli.

Preliminarmente, vogliamo fare una sintesi delle nuove disposizioni?
L'art. 14 del DL n. 19 modifica il D.Lgs. 59/2017 aggiungendo il comma 1.bis all'art. 18 precisando che "a decorrere dall'anno scolastico 2023/2024, le attività formative durante il periodo annuale di servizio in prova prevedono anche la frequenza, comprovata dal conseguimento di apposito attestato finale, di uno o più moduli formativi, pari ad almeno il 20 per cento delle ore complessivamente previste nel decreto di cui al all'articolo 13, comma 1, quinto periodo, erogati nell'ambito delle linee di investimento 2.1 e 3.1 della Missione 4, Componente 1, del Piano nazionale di ripresa e resilienza".
Concretamente cosa significa?
Intanto diciamo che le linee di investimento 2.1 e 3.1 si realizzano entro i DM 65 e 66 2023 che hanno istituito i percorsi "Formazione del personale scolastico per la transizione digitale nelle scuole statali" e "Competenze STEM e multilinguistiche nelle scuole statali" ai quali le scuole hanno aderito entro il giorno 8 e 28 febbraio rispettivamente.
L'art. 13 del decreto 59 è quello che demanda ad successivo provvedimento ministeriale la concreta organizzazione delle attività formative.

E cosa si prevede per il 2023/24?
Al momento sono previste 50 ore così suddivise:
Incontri propedeutici e di restituzione finale: 6 ore complessive massime.
Laboratori formativi/visite a scuole innovative: 12 ore.
Peer to peer: 12 ore.
Formazione online: 20 ore.
Ma adesso il DL 19 dice che il 20% delle attività devono essere dedicate alle competenze digitali, Stem e multilinguistiche…
Non è chiaro se il Decreto Legge contenga un refuso in merito all'anno scolastico di partenza di questa innovazione, oppure se queste ore debbano intendersi come aggiuntive, oppure, ancora, se è da intendersi che si partirà dall'anno prossimo. Vale infatti la pena ricordare il fatto che le attività formative dell'anno di prova sono in corso da mesi (o, almeno, da settimane, a seconda dell'efficienza dei diversi USR e degli Ambiti territoriali incaricati di gestire le ore laboratoriali).
E quindi come ci si deve comportare?
A mio parere il Ministero dovrebbe aggiornare il DM 226/2022 illustrando dove e come inserire le 10 ore che si impone di dedicare alla partecipazione ai percorsi istituiti nelle singole scuole.
Una modifica possibile, ma non letterale rispetto alla norma che potrebbe essere quindi corretta in sede di conversione del decreto, passa attraverso il patto formativo sottoscritto dai docenti tenuti all'anno di prova coi dirigenti scolastici, imponendo che in questo documento sia contenuta la partecipazione, oltre le 50 ore definite col DM 226/2022 che ha sostituito l'analogo DM 850/2015 (formalmente non abrogato dal successivo).
Però di mezzo ci sono anche le nuove norme contrattuali…
Infatti, su questa soluzione interferisce il nuovo CCNL che prevede il pagamento delle ore eccedenti le 40+40 ore entro le quali la formazione deve convivere con le riunioni degli organi

collegiali. Se così fosse, dovrà essere esplicitata in apposita nota o decreto la specialità della formazione dell'anno di prova che non ricade sulla formazione ordinaria.
Lei è uno dei promotori del progetto di legge sulla cattedra inclusiva che prevede che tutti i docenti, e non solo quelli di sostegno, abbiano una formazione sui temi dell'inclusione. Per intanto non sarebbe necessario che questo tema sia obbligatorio almeno per i docenti in anno di prova?
Considerato il potere trasformativo di una didattica realmente orientata all'inclusione rispetto a quello di una didattica che incorpori le tecnologie, pur non solo come strumento ma con fini pedagogici, direi che la risposta è ovvia ed è affermativa. Peraltro le diffuse resistenze che si sono registrate due anni fa, quando questa formazione fu resa obbligatoria per legge per quasi tutti i docenti italiani, ha già fatto capire come siano troppo diffuse pratiche solo formalmente inclusive e, di conseguenza, questo sia un campo che non può essere lasciato sguarnito ad alcun genere di spontaneità.

Ladispoli, alunno con disabilità sospeso da scuola. Raffaele Iosa: "Il problema è più ampio, bisogna migliorare la formazione dei docenti"
di Reginaldo Palermo, Tecnica della scuola, 8 marzo 2024

Fa discutere la vicenda di un bambino con disabilità di una scuola di Ladispoli sospeso per più di 20 giorni e riammesso in classe solo per decisione del TAR.
Ne parliamo con Raffaele Iosa, ex ispettore scolastico, dirigente tecnico presso il Ministero con incarichi legati proprio ai temi della disabilità e dell'inclusione.
Per capire meglio la questione dobbiamo fare qualche passo indietro e parlare innanzitutto del forte aumento certificativo in corso da 20 anni. In questo periodo gli studenti con disabilità sono triplicati e tre tipi di disabilità sono esplosi nel panorama clinico: l'autismo (un terzo dei certificati 104), l' ADHD (disturbo dell'attenzione e iperattività), e il DOP (disturbo oppositivo provocatorio).
Si tratta di disabilità accomunate da una caratteristica, e cioè da "comportamenti problema" ovvero con comportamenti "anomali, spesso aggressivi e fortemente reattivi".

E perché l'incremento delle certificazioni riguarda proprio queste forme di disabilità?
L'esplosione ha seguito la diffusione del DSM V, il classico manuale statunitense di psichiatria del 2012 che viene ormai seguito dalle pratiche diagnostiche dei paesi europei.
Autismo, ADHD, DOP sono da questo manuale particolarmente "medicalizzati", ed hanno ottenuto un gradimento diagnostico prima del tutto assente.
Il fatto è che anche le basi scientifiche di queste diagnosi sono discusse. Non esiste una certezza genetica e non esistono neppure "cure" farmacologiche particolarmente condivise.
Stiamo ormai ritornando a modelli interpretativi ispirati ad un comportamentismo spinto, prevalentemente di base skinneriana, ed è esplosa parallelamente una neo-clinica (con molte strutture private agguerrite nel mercato della cura) con "tecnici terapeutiche" e "tecniche comportamentiste" che hanno una discreta efficacia nei comportamenti problemi, ma anche queste oggetto di discussione. E soprattutto un costo pesante per le famiglie.

E cosa succede ai bambini e alle bambine che hanno certificazioni di questo tipo?
Molto spesso c'è la tendenza ad "isolare" questi bambini e ragazzi anche perché "pericolosi" per i compagni di classe. Per loro domina quasi sempre la cosiddetta "copertura totale" (docente di sostegno + educatore comunale) in modo che mai siano lasciati "soli" in mezzo alla classe e ai docenti (diciamo così) "normali".
Siamo cioè già verso un declino separativo, in cui si diffondono "aule h" e spazi separati.
Purtroppo su tutto questo, il dibattito scientifico e pedagogico è scarso, e quando si prova a farlo spesso accadono scontri.

Veniamo allora alla questione delle soluzioni "disciplinari"…
Per la verità si parla del caso di Ladispoli per l'abnormità della sanzione, ma il problema è più diffuso di quanto si pensi. Io stesso ricevo spesso segnalazioni del genere e molte ne leggo nei siti specializzati.
Si tratta però di capire se la "nota disciplinare" per un qualche comportamento non "corretto" sia utile o se, invece, non peggiori il quadro comportamentale del nostro studente con disabilità ADH, DOP o autistico.
D'altra parte le "note disciplinari" possono avere in gran parte lo stesso effetto anche nei ragazzi diciamo così non disabili: e cioè piuttosto che "aiutare a comprendere" il sé alunno/studente ed essere stimolato per comportamenti virtuosi, produrre uno stigma che aumenta le crisi e con questo più difficile l'inclusione personale.

Lei cosa ne pensa?
La pedagogia del merito che piace tanto alla destra che ci governa e che si sta facendo strada di destra nelle nostre aule dimentica un punto cruciale: punire non è mai curare, soprattutto se si ha a che fare con bambini e bambine.

Cosa bisognerebbe fare ?
Credo che si debba intervenire per sviluppare competenze più raffinate e serie di capacità inclusive per tutti i docenti coinvolti, sia per quelli di sostegno che per i curricolari.
Non per nulla sto lavorando con amici e colleghi sensibili al tema a proporre quella che abbiamo chiamato “cattedra inclusiva”, che nasce dalla necessità di formare intensamente tutti i docenti italiani anche e soprattutto a fronte dalle nuove sfide che la profonda mutazione socio-culturale e scientifica delle disabilità sta producendo nelle nostre scuole.
Lei vuol dire che il ricorso alle “note disciplinari” è legato anche alla formazione dei docenti?
Ne sono convinto. E sono anche sicuro che per “salvare” l’inclusione non abbiamo alternative: è necessario un cambio di passo con competenze diffuse ben diverse da quelle di oggi. Altrimenti meglio le scuole speciali: quelle non imbrogliano nelle finalità.
Siamo al paradosso…
Certo che è un paradosso, ma se non vogliamo tornare alle classi speciali dobbiamo davvero invertire la rotta.

Iosa: “Inclusione, un dovere etico che diventa pedagogico”
di Lorenzo Cipolla, Interris.it, 5 marzo 2024

L’aumento degli studenti con disabilità nelle scuole e la carenza di insegnanti specializzati nel sostegno spinge a immaginare nuove soluzioni. Un gruppo di esperti propone la cattedra inclusiva

“Inclusione è garantire a tutti di poter stare nella comunità ognuno col proprio passo”, dice a Interris.it Raffaele Iosa, già maestro, dirigente scolastico e componente dell’Osservatorio nazionale per l’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, di cui è stato anche coordinatore nazionale del Comitato tecnico. Nell’ultimo mezzo secolo l’inclusione scolastica ha compiuto molti passi in avanti, uno su tutti l’abolizione delle classi differenziali nel 1977, accogliendo e rendendo possibile l’integrazione sui banchi di scuola tra alunni con disabilità e con condizioni di disagio socio-economico alle spalle e il resto dei loro coetanei.
Quasi cinquant’anni dopo, il passo incontra nuovi ostacoli: la carenza di insegnanti specializzati nel sostegno, quei docenti assegnati alle classi dove sono presenti alunni o studenti con disabilità per rispondere alle maggiori necessità educative, col frequente ricorso – in un caso su tre – a professori di materie curriculari che non hanno una formazione specifica per il sostegno e quasi regolarmente si avvicendano, causando il fenomeno della cosiddetta discontinuità didattica. Come soluzione, un gruppo di esperti, tra cui Iosa, ha redatto una proposta di legge che propone di introdurre la “cattedra inclusiva”, cioè di estendere a tutti gli insegnanti della scuola italiana l’incarico polivalente – parte delle ore impiegate nelle materie disciplinari e parte nelle attività di sostegno.

I numeri
Gli alunni e gli studenti con disabilità che si sono seduti sui banchi nell’anno scolastico 2022/2023 sono stati quasi 338mila, secondo l’ultimo report dell’Istat, quasi 21mila (+7%) in più rispetto a quello precedente, il 39% dei quali vive in una condizione di pluridisabilità. Il 4,1% della popolazione scolastica, secondo il Ministero dell’istruzione e del merito. La più frequente è la disabilità intellettiva, nel 37% dei casi, che alle superiori cresce fino al 48%, e quasi un quinto è interessato da i disturbi dell’apprendimento e quelli dell’attenzione. Poco meno di un terzo (28%) degli alunni e degli studenti presenta difficoltà nello spostarsi all’interno dell’edificio scolastico, nel comunicare, nel mangiare o nell’andare in bagno. Tra questi c’è chi non è in grado di svolgere nessuna di queste attività da solo.

Il sostegno
Il numero di ore di sostegno è maggiore nelle scuole del Mezzogiorno, in media tre ore in più rispetto al Nord Italia. Da un punto di vista numerico, il rapporto insegnanti di sostegno-alunni con disabilità, pari a 1,6, è migliore di quanto previsto dalla normativa nazionale (2), dato che l’organico conta ne circa 228mila (+10%), tra i quasi 218mila nella scuola statale e circa i 10mila in quella non statale. Ma un terzo, seppure in calo dal 37% al 30% negli ultimi quattro anni, cioè 67mila, è stato selezionato tra i docenti curriculari, quindi non ha una formazione specifica per il sostegno, per sopperire alla carenza degli specializzati. Così queste figure si avvicendano spesso, tanto che circa il 60% degli alunni e degli studenti con disabilità italiani ha cambiato insegnante per il sostegno da un anno scolastico all’altro – quasi uno su dieci ad anno in corso. Un fenomeno, la discontinuità didattica, che sembrerebbe essersi stabilizzato, secondo Istat. A loro fianco ci sono oltre 68mila assistenti all’autonomia e alla comunicazione, operatori specializzati il cui apporto serve a migliorare la qualità dell’azione formativa. Ma “scarseggiano” nel Sud Italia (in Campania ce n’è uno ogni 9,5 studenti con disabilità).

Accessibilità
Se il percorso dell'inclusione presenta ostacoli, la strada dell'accessibilità è ancora in salita per via della presenza di molto barriere fisiche nelle scuole e la mancanza di "indicazioni", tattili o visive, per gli allievi non vedenti e quelli non udenti. Solo il 40% degli edifici scolastici è accessibile per chi ha una disabilità motoria, riporta sempre l'Istituto nazionale di statistica, soprattutto se non c'è l'ascensore o non è adatto al trasporto di persone con disabilità, oltre alla poca diffusione di bagni a norma e di servoscala interni. Insufficienti anche gli ausili senso-percettivi per aiutare a orientarsi chi ha disabilità sensoriali, cioè una minor capacità di vedere o di sentire, dato che solo il 17% delle è accessibile per gli studenti con ipoacusia o sordità e appena l'1,2% per quelli con ipovisione e cecità.
Partecipazione limitata
Gli studenti con disabilità si trovano spesso a rinunciare ad andare in gita di istruzione con la classe quando è previsto il pernottamento fuori casa. La partecipazione si ferma al 32%, rispetto all'87% delle uscite didattiche brevi. Bassa è anche l'adesione ad attività extra-didattiche organizzate nelle ore di scuola, con i laboratori artistici o di teatro, che non raggiunge il 50% (48%).

L'intervista
Interris.it ha interpellato Raffaele Iosa sull'inclusione scolastica delle persone con disabilità e sulla "cattedra inclusiva".
Cosa si intende per inclusione nella scuola?
"L'applicazione concreta e umana del secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione italiana che dice di rimuovere le condizioni che impediscono alle persone lo sviluppo umano. L'inclusione è un dovere etico che diventa pedagogico, significa dare a tutti possibilità di svilupparsi in maniera comunitaria, insieme. La crisi della scuola è nel provare a realizzare l'inclusione attraverso quella che definisco 'isolazione'. La mattina entrano tutti a scuola dallo stesso portone, poi mentre gli altri bambini vanno in classe alcuni vanno nelle aule di sostegno. Ma la grande sfida dell'inclusione è una comunità dove si lavora insieme sul potenziale di ognuno, riconoscendo i limiti che esistono".
Quali sono le tappe principali delle normative sull'inclusione scolastica?
"Nel 1971 è entrata in vigore la legge 118 che prevedeva che le famiglie con figli con disabilità potessero chiedere di iscriverli nelle scuole 'normali' invece che in quelle speciali. Con la legge 517 del 1977 le seconde sono state chiuse e quasi tutte le famiglie se n'erano già andate. Il terzo passo, non del tutto realizzato, è stato il regolamento dell'autonomia delle scuole negli anni Novanta. Si dovevano definire gli obiettivi generali e lasciare alle scuole la flessibilità di adattare alle persone i propri orari e i modi per essere fruita, vissuta, e viceversa".

Quanto è inclusiva la scuola italiana?
"La crisi in corso è dovuta all'aver pensato che l'unica soluzione fosse l'insegnante di sostegno, quando invece vanno coinvolti tutti i docenti e tutti gli allievi. Ritengo che in totale ci sia quasi un milione di alunni e studenti con un qualche certificato medico, perché oltre ai 338mila con disabilità ci sono i 320-330mila con certificazione di disturbi specifici dell'apprendimento (dsa) e quelli con bisogni educativi speciali, con disagi che vanno dallo svantaggio socio-economico ai disturbi evolutivi specifici. Per ognuno essi le scuole devono predisporre dei progetti ad hoc, il Piano educativo individualizzato (Pei) o il Piano didattico personalizzato (Pdp), col rischio però di isolarli. Non dico che tutti debbano fare tutto nello stesso momento, ma occorre trovare uno spazio anche per i ragazzini in difficoltà, ascoltarli e lavorare sui loro potenziali oltre che sui deficit. Tanti bambini potrebbero fare cose interessanti, per esempio con la musica".

Il ricorso a tanti insegnati non specializzati nel sostegno è sintomo che non ce ne sono abbastanza di specializzati?

“Non ce ne sono sia perché le università ne formano pochi, la maggior parte al Sud e non tutti sono disposti a venire al Nord, sia perché la professione docente è in crisi non solo in Italia ma in tutta Europa. Sta perdendo fascino, non è sentita come gratificante. Io ho cominciato a fare il maestro elementare a 18 anni e per me è stata una meraviglia, nel resto della mia vita professionale ho sempre avuto nostalgia dell’aula. Stare con i bambini e con i giovani è di una bellezza unica”.

Quali sono i punti principali della vostra proposta di legge?
“Tutti i docenti devono fare tutto. Gli insegnanti devono essere formati fin dall’inizio a seguire in classe alunni e studenti di qualsiasi condizione, oggi non è così. La pdl prevede che ogni anno una quota di insegnanti curriculari faccia formazione per imparare a gestire il ragazzo con sindrome di Down o quello autistico, a costruire situazioni dove si tengono tutti insieme. La didattica dell’inclusione è insegnare una materia a uno studente con disabilità magari facendo qualcosa di diverso o andando più piano con il programma. Ci sono degli studenti con problemi caratteriali o di comportamento che vanno seguiti da tutti i docenti e non solo da quelli di sostegno per evitare che magari qualcuno venga portato fuor dall’aula gestire le differenze e le difficoltà. Vogliamo diffondere buone pratiche fatte in tutte le classi da tutti gli insegnanti, senza trasformare il docente di lettere o matematica in insegnante di sostegno né abolendo quest’ultimo – che aiuta nella gestione dell’alunno invece di farlo da solo, col rischio che si isolino sia lo studente che l’insegnante”.

Scuola, mancano 14mila prof di sostegno. Ma al concorso sono in 48
di Andrea Monticone, Torino Cronaca, 26 febbraio 2024

La mancanza di specializzazione, la necessità di una nuova formazione e la proposta dell'Università di Torino

Quando un edificio è a rischio crollo, è necessario un intervento strutturale, non un semplice rattoppo. Così sembra essere la situazione dell'insegnamento di sostegno in Piemonte, dove, come nel caso di un grattacielo traballante, c'è un disallineamento vertiginoso tra la domanda e l'offerta di insegnanti di sostegno qualificati. Il tutto, ovviamente, si ripercuote sugli studenti bisognosi del sostegno.

Il prossimo concorso per i docenti di sostegno specializzati, previsto per l'11 marzo, infatti rischia di andare deserto. L'Ufficio Scolastico Regionale ha deciso di non rinnovare il protocollo con l'Università di Torino, che riesce a specializzare solo 600 insegnanti di sostegno all'anno, un numero decisamente insufficiente rispetto ai 14mila docenti mancanti in Piemonte. E le domande per le prossime prove sono 48 a fronte di 1.357 posti disponibili, come rimarcano i dati della Cisl.

«Il protocollo di intesa era finalizzato all'incremento dei posti per il TFA sostegno: senza questo presupposto, si crea una grave criticità per le scuole e ancor più per i bambini e i ragazzi con disabilità del Piemonte» afferma Stefano Suraniti, direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Senza il TFA, il "Tirocinio formativo attivo" necessario per ottenere la specializzazione sul sostegno, non si può partecipare al concorso. Ciò significa che i posti continueranno a essere coperti per oltre due terzi da insegnanti senza titolo, in gran parte precari che cambiano ogni anno. Al momento, per dare un'idea della situazione, gli specializzati sono 5mila su 18mila al lavoro, molti dei quali hanno specializzazioni in diverse materie ma non la competenza specifica o l'esperienza.

Maria Grazia Penna, segretaria regionale di Cisl Scuola, insieme a Flc Cgil, Uil Scuola e Rua ha inviato una lettera aperta con «la ferma richiesta all'Università di Torino di un cambiamento di direzione e di una maggiore apertura riguardo all'accoglienza dei bisogni della scuola e dei docenti». L'Università, dal canto suo, ha risposto affermando che la preparazione di insegnanti specializzati richiede l'utilizzo di una didattica laboratoriale, che necessita di tanti formatori e strutture adeguate. Secondo UniTo, sarebbe impossibile aumentare a dismisura il numero dei posti senza andare a diminuire la qualità della formazione.

L'Università di Torino propone un cambio di sistema con la cosiddetta cattedra inclusiva. «Se tutti gli insegnanti, e non solo quelli di sostegno, fossero più formati alla cultura dell'inclusione, ne avrebbero un immenso beneficio non solo gli alunni con disabilità, ma tutta la classe», sostiene l'Università. Questo approccio, se implementato, potrebbe rivelarsi una soluzione efficace e sostenibile al problema attuale.

È da un po' che lo diciamo: le classi speciali stanno tornando!
di Raffaele Iosa, Gessetti Colorati, 25 febbraio 2024

Sto lavorando con alcuni amici allo sviluppo di quella che abbiamo chiamato "cattedra inclusiva".
Le ragioni pedagogiche nascono dal fatto che l'inclusione scolastica è in crisi sia per l'esplosione di migliaia diagnosi e certificazioni che hanno moltiplicato a dismisura i posti di sostegno, sia per una tendenza patologica a centrare nel solo "insegnante di sostegno", eventualmente supportato dall'assistente comunale, la scolarità fino al termine "copertura totale" per intendere più che un'inclusione una paradossale "isolazione" di tanti bambini e ragazzi; tanto che più che di comunità di coetanei si dovrebbe parlare di guardiania pedagogica.
Per queste ragioni, tutte dolorose, proponiamo un cambio di rotta con una formazione dedicata e obbligatoria per tutti i docenti curricolari, per coinvolgere tutti nel processo attivo di inclusione.
Ma c'è anche una ragione più grave per cui ci siamo mossi ad allargare la partecipazione di tutti i docenti all'inclusione.
Il fatto é che numerosi segnali ci indicano una tendenza in atto volta a ripristinare "scuole speciali" separate tra i cd "normodotati" e i cd "neurospecifici". A chi ci ha dato dei "pessimisti catastrofici" segnalo la scoperta di una nuova fantasiosa forma di scolarizzazione detta delle "sezioni di potenziamento".
Lasciate perdere il termine che parrebbe positivo: si tratta invece di vere e proprie "classi speciali" composte da 4 a 7 alunni con un programma "isolante" e nel quale insegnanti (tutti di sostegno ovviamente), educatori e specialisti lavorano insieme tutti i giorni per tutte le ore di scuola.
Con trucchi amministrativi e una strana idea di autonomia scolastica si producono così "isole separate di fatto" dalla vasta ed eterogenea comunità di bambini e ragazzi.
I primi casi di questa bizzarra pedagogia vengono dal nord, da paesi piccoli (dove forse salverebbero le piccole scuole dalla crisi demografica). E vengono soprattutto nel mondo dell'autismo, sempre più spinto a didattiche unicamente speciali.
Ma la tendenza alla medicalizzazione diffusa in forme sempre più bizzarre, potrebbe favorire la nascita di sezioni di studenti iperdotati (altra moda del momento) oppure ragazzini "nervosi", oppure ancora a identità di genere complessa.
Ognuno potrebbe avere la sua cura separata, con una scuola come reparto para-clinico, per la gioia dei tanti "nuovi santoni" che praticano terapie le più varie. Tutte centrate sul sintomo e nulla sulla persona.
Come temevo da tempo, la rottura é vicina. E dunque merita alzare il livello dell'attenzione e dello scontro verso tendenze isolazioniste pericolose per tutti i nostri scolari/studenti, verso una società sempre meno comunità e sempre più clinica manicomiale.

La cattedra inclusiva è utopistica
di Salvatore Nocera, Tecnica della scuola, 24 febbraio 2024

Nel ringraziarVi per questo spazio di approfondimento, proverò a fare innanzitutto un'analisi dei dati del recente Report Istat sull'inclusione, anche perché, ad una prima lettura, essi lasciano assai perplessi in quanto segnalano una situazione complessivamente di sofferenza del sistema attuale.
Infatti, si osserva un crescente numero di certificazioni di disabilità, mentre il numero globale degli alunni è in fase irreversibilmente discendente.
Questo aumento si rileva soprattutto nel passaggio dalla scuola primaria alle secondarie.
Questa situazione anomala potrebbe essere dovuta in piccola parte ad una migliore individuazione di casi , specie di problemi comportamentali prima non individuabili, ma, a mio avviso, soprattutto a causa della mancata formazione sulla pedagogia e didattica anche speciale dei docenti di scuola secondaria, sino ad oggi non tenuti per legge alla formazione di queste discipline fondamentali per sapere insegnare. Gli alunni, quindi, vengono considerati più facilmente con disabilità.
Preoccupa pure l'alta percentuale dei docenti di sostegno non specializzati. Per non parlare dell'alta percentuale di discontinuità dei docenti di sostegno nel passaggio da un anno all'altro, del 60% ed addirittura di quasi il 10% durante lo stesso anno.
A tal proposito la FISH sta presentando una proposta di legge che rafforza indubbiamente la continuità didattica dei docenti di sostegno, con l'istituzione di apposite classi di concorso di sostegno per ciascun grado di istruzione; inoltre si prevede pure la continuità per i supplenti per la durata del ciclo scolastico, nel rispetto delle graduatorie, ma con la prevalenza, in caso di parità di punteggio, per il docente che deve completare la continuità.
Questo orientamento è dettato dal principio di continuità didattica previsto dall'art 181 comma 1 lettera C n. 2 della l. n. 107/2015 sulla " buona scuola" e dell'art 14 del decreto legislativo n. 66/2017.
Di fronte alle attuali "smagliature" dell'inclusione, tuttavia, la posizione di chi scrive è comunque di forte dissenso dalla recente proposta avanzata da Ernesto Galli della Loggia di ritornare alle "scuole speciali".
Infatti, se la scelta dell'inclusione generalizzata, operata in Italia da oltre 50 anni, è fondata, come lo è , su fondamenti pedagogici a partire dal prof Andrea Canevaro, gli attuali disservizi non sono una disconferma di tali fondamenti, bensì una mancata attuazione organizzativa di tali principi, come mostrano i numerosissimi casi positivi.
Come d'altra parte non condivido neppure la recente PdL del Prof. Dario Ianes mirante ad istituire nelle scuole le cosiddette "cattedre inclusive". La proposta originaria del prof Ianes era di mandare tutti i docenti di sostegno a svolgere attività disciplinare come organico aggiuntivo e costituire gruppi di docenti altamente specializzati , operanti a livello di ambito territoriale, itineranti tra reti di scuole a sostegno del sistema.
Questa idea non ha avuto seguito ed allora è stata avanzata questa nuova proposta, da me e molti ritenuta utopistica secondo la quale ogni docente disciplinare dovrebbe destinare, obbligatoriamente, mezza cattedra a svolgere sostegno.
Infatti, bisognerebbe specializzare in alcuni anni tutti i docenti disciplinari con un costo enorme e con un intasamento dei corsi universitari di specializzazione impensabile. Inoltre questo sdoppiamento delle cattedre creerebbe una paurosa frammentazione dell'attività di sostegno che disorienterebbe gli alunni, specie con disabilità intellettive e relazionali.
Infine, a mio parere, servono subito i Decreti attuativi del D.lgs. 66/17. In primis, l'art 3 sulla formulazione del profilo nazionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione, attualmente differente in ogni regione e talora anche in ogni comune; ancora l'art 4 sulla formulazione degli indicatori per misurare la qualità inclusiva realizzata in ciascuna classe e scuola, al fine proprio di ridurre al minimo i disservizi denunciati

Vanno applicati pure l'art 5 sul profilo di funzionamento, perché, pur in presenza delle Linee guida emanate, la loro formulazione è terribilmente resa difficile e con tempi biblici, data la riduzione degli esperti sanitari , dovuta ai continui tagli alla spesa del SSN ed alla fuga dei laureati all'estero; l'art 6 sul progetto di vita, perché mancano i "punti unici di accesso", evitando l'attuale situazione di frammentazione dei servizi ai quali le famiglie debbono rivolgersi; gli art 9 e 10 sulla costituzione dei GIT, che dovrebbero operare a livello di ambito in sostituzione dei GLIP, abrogati, essendosi creato un vuoto normativo assai grave; l'art 12 su una maggiore e migliore specializzazione dei docenti di sostegno, ormai divenuta troppo generica; l'art 13 sulla formazione obbligatoria in servizio di tutto il personale della scuola anche sull'inclusione; l'art 16 sull'istruzione domiciliare.
Occorrerebbe infine migliorare la l.n.79/2022 sull'anno abilitante che prevede pochissime ore di formazione sulla pedagogia e didattica speciale.
Questa migliore e maggiore formazione dei docenti curricolari permetterebbe così agli stessi di saper veramente prendere in carico il progetto inclusivo insieme ai docenti di sostegno, evitando finalmente la "delega" a loro degli alunni disabili, grave tallone d'Achille del nostro sistema inclusivo.

Cattedra inclusiva tra utopia e realtà
Gessetti Colorati, 21 febbraio 2024

di Pietro Calascibetta,

Sono già intervenuto sull'argomento e non voglio ripetermi. Desidero però fare alcune osservazioni prendendo spunto dalla piega che sta prendendo il dibattito, perché temo che si rischi di perdere di vista il nocciolo del problema per il quale è stata fatta la proposta di legge.
Se si vuole raccogliere dei consensi o dei contributi di riflessione su una proposta e trovare eventualmente le giuste mediazioni, bisogna che sia chiaro il problema che si affronta e l'obiettivo che si vuole raggiungere vedendo ciò che è più funzionale e ciò che lo è meno nella proposta e nelle obiezioni.
In caso contrario qualsiasi discussione prende la piega di un'esternazione di punti di vista in base al proprio umore o peggio dei propri orientamenti ideologici condivisibili o meno facendo naufragare ciò che di positivo è possibile fare utilizzando la suggestione della proposta.

LA "GRANDE MALATTIA"
Il fatto che le "certificazioni" siano aumentate è sicuramente un dato certo come scrive Raffaele Iosa in "Il declino dell'inclusione scolastica. Cambiare radicalmente rotta?"
Io però non sono del tutto d'accordo nel credere che sia il frutto di una generalizzata volontà di medicalizzare le difficoltà di apprendimento.
Le difficoltà di apprendimento esistono indipendentemente che siano o meno certificate così come esistono gli stili di apprendimento e i bisogni più o meno "speciali" e riguardano tutti gli studenti.
L'esplosione della "grande malattia" ha per me un'origine diversa da una generica volontà di medicalizzare i comportamenti degli alunni.
La "grande malattia" non è la causa del problema del "declino dell'inclusione" bensì un effetto.
Andare più a fondo di questo effetto permette di definire meglio il problema e individuare qual è effettivamente l'obiettivo da raggiungere.

Io penso e credo che vi siano stati due approcci diversi che hanno favorito il proliferare delle certificazioni: quello dei genitori e quello dei docenti e non sono due atteggiamenti “culturali”, ma partono da esigenze molto concrete.
Diverse famiglie hanno visto nella certificazione, ovviamente nei casi di disabilità non grave, un mezzo attraverso il quale poter chiedere alla scuola di prendersi cura dell’apprendimento del proprio figlio perché la certificazione impone per legge degli obblighi ai docenti.
In altre parole si tratta della richiesta ai docenti di dichiarare quali sono gli impegni che si prendono perché molte famiglie hanno perso fiducia nel fatto che la scuola si impegni realmente in questo.
Leggere il PTOF, le presentazioni delle attività, i progetti va bene, ma il genitore di uno studente con qualche difficoltà che si sente responsabile del suo futuro vuol sapere cosa fa la scuola nel concreto per metterlo in grado di imparare.
L’insegnante che dice di aver studiato per insegnare la sua disciplina in realtà ha le idee confuse sulla sua professione e nella comunicazione con le famiglie addossa spesso allo studente la responsabilità di non aver ottenuto la sufficienza per non aver studiato, non aver fatto i compiti e altro mentre lui ha fatto quel che doveva “spiegando” la materia e chiedendo alla famiglia di intervenire sul ragazzo per farlo impegnare di più, poco importa ad esempio se metà classe è insufficiente.
Quante volte si sente nelle assemblee di classe qualche docente che si lamenta di non poter svolgere il “programma” perché è rallentato dalla presenza di molti studenti in difficoltà!
Va ricordato a quel docente che far apprendere vuol dire trovare il modo più adatto a “connettere determinati allievi – aventi le loro esperienze, le loro preconoscenze, i loro stili di apprendimento ecc. – con determinati contenuti culturali, ciascuno caratterizzato da una propria struttura logica e metodologica” (da M. Castoldi).

Il “mestiere” del docente quindi non sta solo nel conoscere la disciplina e “spiegarla”, ma nel saper far apprendere la propria disciplina.
L’utilizzo della certificazione da parte dei genitori per chiedere che la scuola faccia il suo lavoro è ancora più vero a mio parere per gli studenti con DSA, le cui vicende ho seguito da vicino negli anni di servizio, studenti presi troppo spesso per svogliati, indolenti, distratti ecc.
Molte delle associazioni, per quanto mi risulta, sono molto determinate nel non volere che tali studenti vengano medicalizzati ribadendo in tutte le sedi che quelli che sono stati definiti ambiguamente “disturbi specifici” sono in un certo senso degli stili di apprendimento e in quanto tali vanno trattati attraverso una didattica realmente inclusiva come per gli altri stili e non con una didattica speciale, le misure compensative non sono tra queste.
La certificazione per i docenti invece ha, a volte, un significato diverso.
Spesso sono i docenti stessi a sollecitare ai genitori la certificazione immaginando così di aiutare lo studente facendosi autorizzare, grazie alla certificazione intesa come medicalizzazione, a trattarlo in modo diverso dai compagni senza considerare la possibilità di trovare invece una modalità adatta a “compensare” queste difficoltà costruendo una lezione per tutti che permetta a questo studente di apprendere come e con gli altri.
Nessuna legge vieta di utilizzare a discrezione misure compensative o dispensative per tutti gli studenti che abbiano difficoltà in alcune operazioni indipendentemente dalla certificazione.
Quindi andando al sodo, dietro la “grande malattia” vi è un “grande equivoco” che coinvolge in pieno il modo della scuola.
Qualsiasi progettazione didattica parte dalla situazione reale della classe e dei suoi studenti e l’individualizzazione e la personalizzazione non avrebbero bisogno di una certificazione per essere perseguiti nel modo più opportuno perché fanno parte del “lavoro” del docente per “far apprendere” e sono espressione della libertà di insegnamento e dell’autonomia didattica. Le certificazioni al massimo sono uno strumento informativo per meglio progettare l’attività didattica della classe. Ne

consegue che la scelta dei metodi e delle tecniche di qualunque natura sono funzionali alla situazione della classe, dei singoli studenti e agli obiettivi da raggiungere. Su questo sono d'accordo con Iosa,
Ma non è quello che la stessa normativa generale chiede da sempre di fare?
Perché questo non è avvenuto e non avviene?
Questo è il vero problema.

E' vero che i "Bisogni Educativi Speciali" sono spuntati ad un certo punto come un fungo nella normativa, ma a mio avviso, non sono una "trovata" estemporanea del burocrate di turno, ma vanno letti nel senso di una presa d'atto che tutte le indicazioni date a partire dagli anni '70 in decreti, circolari, Indicazioni nazionali e note sul compito della scuola di prendersi cura concretamente dei bisogni formativi degli studenti all'interno della propria progettazione attraverso l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi (il famoso "non uno di meno") non avevano sortito nulla o poco a livello nazionale al di là delle eccellenze.
Il ricorso all'introduzione di una serie di disposizioni formali e vincolanti di programmazione dell'individualizzazione è stata la risposta "politica", probabilmente errata, al malumore delle famiglie per una situazione che si era di fatto creata.
Fare il PEI o il PDP però non dà automaticamente la competenza al docente di gestire l'apprendimento in aula di una classe eterogenea. Non è applicando dei protocolli individuali che si crea un contesto favorevole all'apprendimento per tutti, né l'inclusione.
Invece di chiedersi il perché i docenti non riuscivano a fare quello che già la legge prevedeva hanno preferito trovare la scorciatoia dell'obbligo.
Allora ripropongo la domanda, perché tutto questo è avvenuto?
Non tanto per una cattiva volontà dei docenti, ma per una mancata formazione iniziale e in servizio su come fare una didattica inclusiva e su come gestire le difficoltà di apprendimento in una scuola di massa qual è quella voluta dalla Costituzione.
E' il profilo del docente curricolare che andava cambiato.
Gli insegnanti curricolari, con la scusa dell'autonomia, sono stati lasciati a sbrigarsela da soli a fronte di un contesto profondamente cambiato senza avere gli strumenti per gestire questa complessità. Questo va detto per sostenere la proposta.

IL GRANDE EQUIVOCO DELLA CATTEDRA DI SOSTEGNO
La mancata formazione di tutti i docenti all'inclusione deriva dalla scelta a livello legislativo fatta in occasione dell'abolizione delle classi differenziali di formare solo una parte dei docenti per l'insegnamento agli studenti con disabilità certificata, come se avessero dovuto affiancarli in aula per tutte le ore facendo credere alle famiglie e anche ai docenti curricolari che l'insegnante di sostegno avrebbe risolto tutti i problemi di apprendimento e di inclusione.
La verità è che con l'introduzione del docente di sostegno non si è risolto il problema dell'apprendimento dello studente né dell'inclusione, ma si è messa la solita pezza per nasconderlo.
L'insegnante di sostegno assolve sicuramente ad un ruolo importante, ma non c'è nulla di più eterogeneo della disabilità, ogni alunno ha i suoi bisogni ed è per questo che viene definita una presenza in classe del docente di sostegno diversa da caso a caso, comunque per un numero ridotto di ore rispetto all'orario di lezione completo (aggiungo io, per fortuna), di conseguenza far apprendere gli alunni con disabilità non è un compito esclusivo del docente di sostegno, ma è anche un compito a cui concorre il docente curricolare che non può sottrarsi giacché copre il resto delle ore. Insegnare agli studenti con disabilità fa dunque parte del lavoro del docente curricolare nonostante vi sia una percezione diversa nell'immaginario collettivo.
Questa non è un'opinione, è un dato di realtà da cui partire per trovare una soluzione.

ARRIVIAMO AL PROBLEMA

Un errore strategico questo i cui nodi sono venuti al pettine quando si è cominciato a capire che:
- i bisogni speciali non sono solo quelli degli studenti con disabilità elencati nella legge 104, ma anche altri;
- i bisogni speciali possono essere anche temporanei e di origine sociale;
- anche la presenza di stili di apprendimento diversi richiede un approccio inclusivo all'apprendimento;
- l'inclusione non riguarda gli alunni in difficoltà, ma tutti gli studenti. L'inclusione è la condizione che fa del gruppo classe un dispositivo per l'apprendimento di tutti perché favorisce proprio quel contesto di relazioni positive che permette al docente di connettere i propri allievi con le conoscenze della propria disciplina.

L'inclusione non è semplicemente un "valore" o un "principio" o una buona azione, ma una condizione perché il docente possa fare il proprio lavoro. Va data dunque una rilevanza professionale alla proposta.

Invece di affrontare il problema causato dalla mancata formazione dei docenti curricolari, come si è detto, si è aggiunta la pezza dei BES, da qui il "declino dell'inclusione" è diventato un problema vero e proprio.

La conseguenza di tutto questo è che la scuola è diventa, come scrive Iosa, non una "comunità aperta e creativa, ma triste luogo di para cura protetti da leggi, commi, documenti manualistici, terapie sintomatologiche".

Ma cosa ci si poteva aspettare da un Ministero che pensa che la governance del sistema delle autonomie sia solo amministrativa e non anche e soprattutto pedagogica e didattica (vedi la mortificazione del ruolo assegnato oggi agli ispettori nonostante quello che sarebbe dovuto essere il loro inquadramento con le nuove norme e la triste fine degli IRRSAE di cui non è rimasto più neppure il ricordo del loro prezioso ruolo nella formazione in servizio e nell'innovazione negli anni d'oro delle sperimentazioni).

La questione centrale per un discorso sull'inclusione è come far sì che un docente curricolare abbia le competenze per affrontare e gestire in modo unitario l'eterogeneità di un gruppo classe.

Tutti dovrebbero aver consapevolezza che la formazione iniziale del docente curricolare non prevede competenze di gestione né degli studenti disabili, né, voglio aggiungere, degli studenti con bisogni speciali ad esempio quelli con DSA, né di come gestire dal punto di vista dell'apprendimento un gruppo eterogeneo di studenti con problematiche e stili diversi in modo unitario.

Se è questo il problema forse varrebbe la penna di lavorare per risolverlo. La proposta di legge sulla cattedra inclusiva oltre ad essere molto suggestiva in che misura può affrontare realmente il problema in mezzo a tanti pregiudizi e fake presenti nell'opinione pubblica?

UNA CATTEDRA INCLUSIVA O UN DOCENTE INCLUSIVO?

La proposta di far acquisire al docente curricolare una preparazione tale (possiamo chiamarla anche specializzazione) da poter affrontare i bisogni speciali dei suoi allievi e la gestione di una classe eterogenea è a mio avviso una risposta funzionale al problema tenendo presente che la formazione è anche carente sul piano delle competenze relative soprattutto alla relazione educativa e alle dinamiche di gruppo che tanto peso hanno nell'inclusione.

Se si vuole dare forza ad una proposta che riesca ad affrontare il problema è meglio puntare sul docente curricolare inclusivo che a mio avviso coinvolgere in modo più chiaro e diretto gli interessati, cioè i docenti curricolari, le famiglie e gli studenti.

Perché un docente su posto comune dovrebbe aver voglia di impegnarsi in un tale cambiamento? Solo per un ideale o perché il cambiamento può anche migliorare le sue condizioni di lavoro attuali e la sua realizzazione professionale? Io credo che possa essere per questo.
Perché le famiglie dovrebbero appoggiare la proposta? Perché può andare incontro alle aspettative di tutte le famiglie un docente preparato a prendersi cura dei propri figli sia che siano fragili, sia talentuosi e che riesca a portare al successo la propria classe.
Un vantaggio per l'insegnante diventa un vantaggio per gli studenti con BES, le loro famiglie e gli studenti che qualcuno definisce "cosiddetti normali" per una gestione più efficace, serena e cooperativa delle dinamiche del gruppo classe che favorisce l'apprendimento di tutti.
In merito alle riserve avanzate da qualcuno sulla reale possibilità di formare tutti i docenti, credo che non possa essere motivo per cassare una proposta. Chi respinge la proposta solo con questi argomenti fa finta di non vedere il problema.
Abbiamo individuato un problema reale all'origine del "declino dell'inclusione" e una soluzione ragionevole e necessaria sul piano professionale che poi valorizza anche il ruolo del docente e può volendo aprire ad una motivata revisione dello stipendio a fronte di un miglioramento della qualità della prestazione.
Il modo di pensare i contenuti e la modalità della formazione in base alle problematiche di attuazione è una responsabilità che, chi di dovere dovrebbe prendersi.

DALL'UTOPIA ALLA POSSIBILITA'

Avere una cattedra unica per il posto comune e per il sostegno con dei docenti che possono essere impegnati nell'uno o nell'altro incarico permetterebbe in teoria una reale flessibilità nell'utilizzo della risorsa e potrebbe affrontare le difficoltà che oggi ci sono nel reclutamento dei docenti di sostegno. Fin qui tutto bene.
I problemi cominciano quando si propone che ciascun docente una volta formato utilizzi il monte ore della propria cattedra inclusiva sui due posti, comune e di sostegno, che comunque rimangono distinti.
Ci si domanda come utilizzare tale flessibilità calandola nell'organizzazione della scuola qual è ora perché possono esserci diversi problemi non di poco conto di cui ho già scritto.
Introdurre l'obbligo di destinare a ciascun docente una parte dell'orario di cattedra sul sostegno e l'altra sulla disciplina a livello di istituto, come vorrebbe la proposta, creerebbe, a mio parere, non poche difficoltà nell'assegnazione dei docenti alle classi e conseguentemente nella possibilità di predisporre un orario dignitoso per tutti (studenti e docenti), nel poter assegnare i docenti in base ai bisogni degli studenti e non con criteri burocratici, senza parlare del poter organizzare le riunioni dei consigli di classe e degli scrutini alla presenza di tutti i docenti che lavorano sulla classe. E poi quante ore per l'uno e per l'altro incarico? Chi lo stabilisce, il dirigente?
Forse una soluzione intermedia più fattibile sarebbe avere un docente curricolare su cattedra inclusiva su tutte le ore del posto comune ed uno sempre con tutte le ore su posto di sostegno con possibilità da studiare una modalità di passaggio da un posto all'altro in base a taluni vincoli anche attraverso procedure interne allo stesso istituto seguendo le necessità della progettualità collegiale, valorizzando così l'autonomia (in realtà che autonomia è un'autonomia che impedisce di utilizzare in modo flessibile le risorse umane!)
Cosa diversa sarebbe se si potesse costituire una sorta di organico dell'autonomia per biennio o per sezione in cui ai docenti con cattedra curricolare con più classi vengano assegnate solo quelle della sezione o del biennio in modo da poter essere impegnati nel completamento dell'orario di cattedra in attività di potenziamento o di sostegno, un organico che può essere arricchito con ulteriori docenti prelevati dalla dotazione di potenziamento di istituto.
In questo caso un docente di cattedra inclusiva potrebbe spendere le sue ore su entrambi i posti senza che questo crei complicazioni organizzative.

Si tratta di utilizzare lo stesso principio dell'organico dell'autonomia questa volta non sulla scuola ma su singole unità operative. In questo modo si formerebbe un'équipe di docenti e le ore di copresenza per il sostegno potrebbero essere gestite dai docenti della sezione o del biennio ad esempio in una riunione collegiale iniziale in base alla situazione delle classi e ai bisogni degli studenti alla stregua di come si fa per le compresenze nei progetti o UdA tenendo ovviamente conto dei vincoli nell'assegnazione del monte ore individuale agli studenti con disabilità.
Questa soluzione risolverebbe anche il problema dei docenti curricolari con 6 o 8 classi per i quali sarebbe difficile accedere ad una cattedra inclusiva con doppio incarico.
Una soluzione che valorizzerebbe certo l'autonomia e il ruolo progettuale dei docenti, ma che andrebbe ben studiata anche in relazione ai vari indirizzi di studio e ai cicli.
Limitarsi a potenziare la formazione dei docenti su posto comune come si è scritto sopra facendone dei docenti inclusi sarebbe già un notevole risultato e un cambio di prospettiva anche culturale riportando al centro l'unitarietà dell'insegnamento e chiarendo il ruolo paritario e complementare del docente di sostegno e di quello curricolare nello sviluppo del curricolo disciplinare e trasversale dello studente.
Anche nel caso di non unire le due cattedre e lasciare la cattedra di sostegno come è ora potrebbe però essere possibile comunque fare ancora qualcosa di più per migliorare la qualità dell'inclusione.
Si potrebbe fare anche del docente di sostegno come del docente curricolare, un docente inclusivo con una formazione ancora più arricchita sul piano psicosociale anche valorizzando nelle graduatorie e nell'accesso gli aspiranti provenienti dalle lauree in scienze pedagogiche costretti a prestare servizio nella scuola tramite il lavoro precario nelle cooperative.
Ciò permetterebbe al docente di sostegno non solo di seguire gli studenti con disabilità, ma di avere una competenza più specifica per coordinare in modo professionale l'azione di inclusione dei consigli di classe in cui opera riservando a questo compito anche una parte dell'orario di cattedra per attività di progettazione, tutoring, consulenza ai docenti e alle famiglie.
Sarebbe l'occasione per assegnare loro la qualifica di "docente esperto" (Legge 79/2022) con relativo ritocco dello stipendio provando a dare un utilizzo più accettabile a tale qualifica perché legata ad un compito specifico rispetto al solo insegnamento uguale per tutti e aprendo la strada all'introduzione di vere e proprie figure di sistema.
Potrebbe essere un incentivo per il reclutamento di risorse motivate con la prospettiva di svolgere un'attività più gratificante, utile e con uno sviluppo professionale.
Anche questo potrebbe essere un "cambio di rotta" significativo e un'idea per la discussione nonostante non coincida perfettamente con la proposta di legge.

Cattedra inclusiva, un percorso da condividere
Tecnica della Scuola 19/02/2024
Di Claudio Berretta

Il 25 gennaio 2024, nel Centro multimediale “Esperienza Europa – David Sassoli” a Roma, è stato presentato il progetto di legge relativo alla cattedra inclusiva da parte dei proponenti: Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano.
Con piacere vedo che quanto proponevamo già nel 2015 (su Italian Journal of Special Education for Inclusion), insieme a Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Giulia Giani, Michela Giangualano e Tina Naccarato, ribadito in un mio libro del 2016, nonché in diversi miei articoli sulle riviste La Tecnica della Scuola e Handicap & Scuola già dal 2012 (“Venti anni dopo la Legge 104, l’insegnante di sostegno è ancora utile?” Handicap&scuola, n° 163 Anno XXVII maggio-giugno 2012), viene ora di nuovo preso in considerazione.
Come la definisce Reginaldo Palermo in un suo articolo del 10 gennaio 2024, comparso su questa stessa rivista, si tratta di una proposta dirompente, ma non tanto per la novità, quanto per l’obbligatorietà.
Infatti già la legge sull’autonomia scolastica del 1999 prevedeva la possibilità di utilizzare le competenze degli insegnanti, oltre a quelle previste dalla classe di concorso per cui erano stati assunti.
Inoltre, più esplicitamente, l’articolo 14 del DM 66/2017, applicativo della legge 107/2015 contemplava: “Per valorizzare le competenze professionali e garantire la piena attuazione del Piano annuale di inclusione, il dirigente scolastico propone ai docenti dell’organico dell’autonomia di svolgere anche attività di sostegno didattico, purché in possesso della specializzazione” .
Finora però la realizzazione di queste cattedre miste si è limitato ad alcune realtà più aperte all’innovazione e quasi esclusivamente nella scuola dell’infanzia e primaria.
Nella scuola secondaria risulta molto più difficile da un punto di vista organizzativo, essendoci un’ampia pluralità di discipline, ma non impossibile. Si tratta di fare leva sulle possibilità offerte dall’organico di potenziamento.
Come suggerisce Paolo Fasce (dirigente scolastico di scuola secondaria di secondo grado) una soluzione, seppur parziale, potrebbe essere quella di richiedere, laddove ci siano spezzoni di cattedra, un insegnante della materia con titolo di specializzazione sul sostegno (quando tutti dovessero essere specializzati) per l’orario intero, considerando potenziamento la parte dell’orario non necessaria per la disciplina. Se oltre a questo docente anche gli altri dell’organico sulla stessa materia hanno il titolo di specializzazione, come auspica il progetto di legge, potrebbero svolgere tutti entrambi i ruoli.
All’attuale stato delle cose, essendoci pochi docenti che hanno concluso il corso di specializzazione, una volta esaurite le graduatorie degli specializzati, un’opzione può essere quella di chiedere a docenti di ruolo curricolari (specializzati o meno) di svolgere parte del loro orario come insegnanti di sostegno. Questo per far sì che le classi con allievi con disabilità possano essere sostenute da insegnanti stabili, che conoscono magari già la classe e gli allievi con disabilità e il cui profilo umano e professionale sia considerato dal dirigente idoneo al ruolo che viene loro affidato, invece di assegnare docenti dalle graduatorie incrociate con tanti problemi che ne derivano, tra cui la mancanza di continuità che mette in grande difficoltà gli allievi con disabilità e tutta la classe.
Un’altra possibilità è quella proposta da Giulia Giani (docente scuola secondaria di secondo grado), la quale pensa ad un organico potenziato nelle aree disciplinari più caratterizzanti l’istituto per avere un doppio docente di materia nelle classi in cui sono presenti allievi con disabilità. I due

docenti, auspicabilmente entrambi specializzati, dovrebbero coordinarsi per attività in compresenza in cui entrambi si prendono cura dell'apprendimento di tutti i loro allievi.
Una situazione di questo tipo implica una formazione degli insegnanti non solo dal punto di vista della pedagogia e della didattica generale e speciale, ma anche dal punto di vista della capacità di lavorare insieme ad altri e delle relative competenze sociali necessarie. E qui ci troviamo di fronte ad un gap che andrebbe colmato, derivante dalle politiche altalenanti e cangianti ad ogni cambio di governo, sulla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti.
Certo, tutto questo può trovare forti resistenze laddove molti insegnanti considerano svilente dal punto di vista del prestigio sociale aiutare un allievo con disabilità, invece di fare lezione dalla cattedra come insegnante di materia e questa resistenza è tanto più forte quanto più la scuola è considerata complessa dal punto di vista dello studio. Nei licei forse per qualcuno è quasi un affronto.
Ma proprio qui è il nucleo del problema: l'incapacità per alcuni di considerarsi insegnanti di tutti e di considerarsi impegnati a fare lezioni fruibili da tutti.

Certo qualcuno, leggendo queste parole, sta tremando sulla sedia immaginando l'abbassamento del livello che subirebbe un liceo o un prestigioso istituto tecnico se avesse tanti allievi con disabilità e l'insegnante curricolare dovesse occuparsi anche di loro. Probabilmente invece chi ha una formazione da insegnante specializzato potrebbe invece immaginare come preparare e condurre lezioni che aiutino chi ha difficoltà e migliorino nello stesso tempo il livello di apprendimento di coloro che imparano senza fatica, ma che magari si impegnano molto meno del necessario per mancanza di stimoli. Aiutare i compagni in situazioni di apprendimento cooperativo e peer tutoring, produce miglioramenti sia negli allievi con difficoltà di apprendimento che negli allievi che già ottengono valutazioni più alte.

Come ho già scritto nel precedente articolo comparso su queste pagine, i metodi individuati come utili per migliorare l'apprendimento di allievi con difficoltà non "rallentano" la classe, ma, al contrario, trasformano la classe in un laboratorio rinascimentale in cui tutti imparano al meglio e il maestro è guida e riferimento e non solo un espositore di argomenti che dispensa giudizi numerici, spesso inutilmente (dal punto di vista dell'apprendimento) ansiogeni.
In ogni caso, se pensiamo che aiutare persone con disabilità abbassi il nostro prestigio sociale, forse dobbiamo ripensare alla nostra scala di valori. Penso che possedere competenze di alto livello e saperle mettere a disposizione delle persone che hanno più difficoltà ad apprendere sia una scelta bella e di grande valore, anche per l'arricchimento umano e professionale che può dare a noi stessi, aiutandoci a scoprire quante abilità sono celate nelle persone che qualcuno chiama "disabili", ma che è più corretto chiamare "con disabilità", perché la disabilità è solo una delle loro tante caratteristiche.
Da questa ritrosia ad occuparsi anche degli allievi con disabilità deriva la componente di obbligatorietà che viene prospettata nel progetto di legge, alla luce del fatto che, pur essendo già possibile, sono rarissimi i casi di scuola secondaria in cui si sono realizzate cattedre miste/inclusive.
Certo in questi casi un obbligo che introduce significativi cambiamenti in una categoria professionale a mio parere ha scarse possibilità di successo, se non viene costruito un percorso condiviso. L'opposizione politica e sindacale renderebbe molto improbabile l'approvazione di un tale provvedimento, che contrasterebbe con diritti acquisiti al momento della stipula del contratto di assunzione e anche qualora ciò dovesse avvenire l'applicazione sarebbe fortemente ostacolata da una resistenza nel quotidiano che renderebbe di basso livello qualitativo il lavoro di persone non motivate e costrette a fare cose che pensano essere diverse da quelle per le quali erano state

assunte, anche se in realtà scegliere di fare l'insegnante nella scuola italiana dovrebbe presupporre il fatto di lavorare con tutti gli allievi e con tutte le diverse forme di disabilità e di abilità.

Si aggiungono inoltre sicuramente i problemi che Salvatore Nocera e Flavio Fogarolo espongono nei loro articoli sulla rivista on line Superando.it: risulta difficile specializzare in pochi anni centinaia di migliaia di insegnanti, quando già attualmente le università non riescono a coprire tutte le richieste; inoltre i costi sono decisamente elevati, visto che tutto sarebbe a carico dello Stato.
L'aspetto positivo però consiste nel fatto che si muove qualcosa nella direzione di una inclusione più estesa e più vera.

Oggi infatti spesso l'inclusione non c'è realmente e le cause non risiedono certamente nel fatto che l'inclusione è un mito. I problemi della scuola italiana non sono certo quelli paventati da Ernesto Galli Della Loggia nei suoi due famigerati articoli. Il problema reale è che ancora oggi molto spesso non si fa ciò che chiede la nostra normativa, la più avanzata al mondo.
Basterebbe applicare la legge 104/1992, come in ogni caso molto spesso avviene in tante situazioni virtuose, soprattutto quando sono presenti insegnanti specializzati e appassionati.
Si tratta allora forse di introdurre gradualmente il cambiamento.
Per esempio pensare ad un TFA di formazione iniziale per insegnanti curricolari, che già preveda un secondo anno di corso di specializzazione per il sostegno.

A quel punto potrebbero essere aboliti i concorsi e la procedura per l'immissione in ruolo potrebbe essere la stessa già utilizzata per gli insegnanti specializzati: assunzione da GPS e, alla fine dell'anno di prova, valutazione della commissione interna e seconda valutazione con una commissione esterna.
Non credo che nessuno potrebbe rimpiangere i concorsi, con prove preselettive caratterizzate da un iper nozionismo in grado di selezionare chi ha fortuna o chi ha una memoria fuori dall'ordinario, non certo qualità particolarmente utili per essere un buon insegnante.
Non gli studenti e le loro famiglie, dovrebbero rimpiangere l'attuale situazione, né gli aspiranti insegnanti, che dovrebbero sì affrontare due anni impegnativi di formazione, ma eviterebbero tempi indefiniti di precariato, che spesso dura decenni.
In ogni caso qualunque sia la proposta occorrono percorsi condivisi e bisogna evitare che gli insegnanti la vedano come imposta dall'alto senza considerare le loro opinioni, altrimenti la crisi di rigetto è inevitabile.
La legge 107/2015 aveva aspetti condivisibili, come la formazione iniziale simile a quella che qui sopra propongo, ma è stata imposta sulla testa degli insegnanti e su quella del Parlamento, per questo consta di un solo articolo con 209 commi, doveva essere approvata in toto, senza discussione e senza rischi di essere modificata o respinta, portandosi dietro i tanti punti irricevibili, mentre in piazza scendevano milioni di persone e molte scuole chiudevano per sciopero.
D'altra parte conteneva in sé questo spirito anticollaborativo: prevedeva premi in denaro individuali, senza comprendere che le scuole migliori non sono quelle con fenomeni di competizione interna, ma sono quelle ad alto livello di collaborazione, dove si può contare sull'aiuto dei colleghi e sulla progettazione comune, evitando la solitudine che spesso porta al burn out.
In ogni caso anche le parti più accettabili necessitavano di modifiche derivanti dal confronto con gli insegnanti.

Nel 2007, quando uscirono le prime Indicazioni Nazionali per il Curricolo, venne chiesto dal Ministro Fioroni di confrontarsi nelle scuole e far arrivare un feedback al ministero l'anno successivo. Come al solito il governo cadde e non se ne fece nulla, ma vidi tanti insegnanti

partecipare attivamente a giugno ad incontri per i quali non c'era nessun obbligo, perché si sentivano valorizzati e avevano la sensazione di contare qualcosa.
In Finlandia le riforme seguono sempre una procedura simile.
Sarà anche per questo che il prestigio sociale degli insegnanti, a prescindere dal ruolo specifico, è sempre molto alto e i risultati degni di nota?
Il cambiamento può avvenire quando la procedura decisionale non prevede solo unidirezionalità dall'alto in basso, ma anche un riscontro dal basso verso l'alto.
Una vera riforma della scuola deve passare da chi la scuola la vive e la fa vivere quotidianamente, sbagliando, ma anche vivendo successi che nessuno riconosce e che vedi nel sorriso degli studenti quando tornano a ringraziarti.

La scuola inclusiva è realtà, non mito. Se c'è collaborazione - e si scende dalla cattedra - può funzionare: lo sostengono genitori e insegnanti impegnati a far vivere bene gli studenti con disabilità. Però, dopo 40 anni dalla legge che li ha accolti, i problemi restano. Ma arriva una proposta.

Io Donna, inserto del Corriere della Sera del 17 febbraio 2024
di Cristina Lacava

(MB), si è appena conclusa la Life Week, una settimana dove i ragazzi sono andati "a scuola di emozioni", incontrando artisti, sportivi, scienziati. La De Filippo è una scuola multiculturale, aperta alle fragilità e al territorio, dove la didattica è personalizzata, si fanno lavori di gruppo, i banchi sono a isole, c'è la sala prove, l'aula di arte, l'orto, e a calcio giocano tutti, ciascuno con le sue abilità. Gli insegnanti di sostegno sono i coordinatori di classe e tutti i genitori fanno riferimento a loro. Una scuola dove i talenti vengono valorizzati e nessuno resta indietro. In una parola: inclusiva. Non è certo l'unica: la media "Per ciechi" vivaio di Milano ha l'inclusione nel suo Dna: tanta musica, laboratori di attività pratiche speciali con le classi aperte, un'ora in più di Scienze motorie, progetto teatro e, ad aprile, le Vivaiadi, Olimpiadi scolastiche aperte a ipovedenti e non.

Tante differenze, una ricchezza
Del tema si è ricominciato a parlare da quando Ernesto Galli della Loggia ha pubblicato due articoli sul Corriere della Sera, dove ha evidenziato le criticità dietro quello che, a suo parere, è il mito dell'inclusione: «Significa la semplice presenza in aula dell'alunno disabile non accompagnai ta da alcun intervento significativo».
«Siamo consapevoli che la nostra scuola non è perfetta» dice Martina Fuga, vicepresidente di Coordown (coordinamento delle associazioni di persone con sindrome di Down) e madre dell'adolescente Emma, alla quale ha dedicato un bel libro appena uscito, Diciotto (Salani). *«Ma dopo quarant'anni di esperienza italiana le ricerche dimostrano senza il minimo dubbio che l'educazione inclusiva fa bene a tutti, ai ragazzi con disabilità e a quelli senza, e non solo dal punto di vista relazionale ma anche da quello delle competenze. Quando un compagno di Emma le si siede accanto e le spiega, i risultati sono straordinari».*

Il nostro Paese «ha un modello che funziona, anche se molto migliorabile» è il parere di Dario Ianes, professore di Pedagogia dell'inclusione alla Libera Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson. Non è l'unico, perché sono inclusivi anche i modelli di Norvegia, Spagna e Portogallo, mentre altri si stanno avvicinando. Però siamo stati tra i primi, se non i primi in assoluto, ad abolire le classi speciali. «Siamo partiti tra il 1971 e il 1977 portando a scuola i ragazzi con disabilità» conferma Ianes. *«Un momento importante è stato l'arrivo della legge 170/2010 che ha riconosciuto ai DSA, i ragazzi con disturbi dell'apprendimento (dislessia, disgrafia ecc...) il diritto a un piano scolastico personalizzato. Infine, nel 2012 è uscita la direttiva del ministro Francesco Profumo sui BES (Bisogni educativi speciali), ovvero gli studenti che hanno bisogno di particolari attenzioni, e la platea si è ulteriormente allargata». Nei BES rientrano tante categorie: i ragazzi con disabilità, i DSA, ma anche quelli che hanno disturbi comportamentali, linguistici, o fragilità economico-culturali.tante differenze, una grande ricchezza. «L'inclusione è l'attenzione a ogni diversità» continua Ianes. «La scuola è sempre più disomogenea, ci sono bambini con due mamme, stili di vita diversi. Includere vuol dire rispondere in modo personalizzato a tutte queste esigenze reali. Per farlo, serve un cambio della didattica. Solo così può funzionare».*

Le difficoltà alle superiori
La lezione tradizionale oggi non ha più ragione d'essere: i talentuosi sbadigliano, i fragili non seguono. *«Noi valorizziamo tutti: gli eccellenti hanno compiti di responsabilità, gli altri più semplici»*

dice Fiorella Iorio, insegnante di arte e sostegno alla De Filippo. «Se il clima è sereno, mancano le condizioni per il bullismo». La docente è madre di un ragazzo con una malattia genetica rara, la sindrome di Prader Willi: *«Dalla mia esperienza, posso dire che l'inclusione è possibile, soprattutto fino alle medie. Alle superiori, i problemi aumentano». D'accordo Martina Fuga: «I bambini sono allenati alle diversità. Gli adolescenti sono talmente concentrati su sé stessi che fanno fatica con gli altri. Bisogna dargli tempo. E sperare che insegnanti, di sostegno e curriculari, collaborino».*

Pochi docenti specializzati

Ed è proprio qui uno dei nodi irrisolti. Gli studenti con disabilità sono 316mila (dati Istat 2021/22), pari al 3,6 per cento del totale. I docenti di sostegno sono 207mila, ma di questi il 32 per cento non ha formazione specifica. «Entrano per chiamata diretta e, purtroppo, spesso cambiano per andare su una cattedra disciplinare» osserva Ianes. «La mancata continuità didattica è un problema. L'altro, cruciale, è la scarsa collaborazione tra docenti di sostegno e curriculari».

Succede, ad esempio, nei GLO (Gruppo di lavoro operativo). Si tratta di incontri ai quali dovrebbero partecipare, insieme alle famiglie, tutti gli insegnanti della classe e gli specialisti esterni che seguono i ragazzi con disabilità, come i terapeuti o i neuropsichiatri. *«Ci si riunisce tre volte all'anno, non è una cosa burocratica»* spiega Fabio Regis, terapista di Imparole, Centro per l'infanzia che si occupa di ritardi psicomotori e disabilità intellettive. *«La prima volta, a settembre, si prepara insieme il piano educativo personalizzato. A metà lo si rivede in corsa, a giugno si tirano le somme. Il sistema funziona se tutti portano il loro contributo. Bisogna ricordare che, secondo la legge, l'insegnante di sostegno è un supporto alla classe, non al singolo». Quando va bene, il ragazzo con disabilità oltre alle 18 ore settimanali di sostegno può contare su un assistente educativo (dipende dagli enti locali) e soprattutto sull'intero corpo docente. «Se lo si delega al sostegno, non si fa un buon lavoro. A Milano c'è la cultura dei servizi sociali ma non sempre è così». Conferma Ianes: «A volte i servizi sociali sono assenti».*

Insegnanti di sostegno poco preparati e precari, altri docenti poco collaborativi, servizi latitanti: una combinazione nefasta. Soprattutto se gli altri genitori danno il peggio: «Quando mio figlio Francesco, che ha la sindrome di Down, era alle elementari, le famiglie dei compagni temevano che la sua presenza rallentasse il programma» dice Rita Votti, di AGPD, Associazione Genitori e Persone con Sindrome di Down Milano. «In terza è arrivata una docente straordinaria, che si alternava con quella di sostegno, e tutto ha funzionato. Oggi Francesco frequenta l'alberghiero Carlo Porta, cresce semplice ma sicuro di sé. Quando è entrato alle superiori, dicevano che avrebbe fatto fatica con il tedesco, invece l'ha imparato. Gli insegnanti dovrebbero guardare alla persona».

Non sempre ce la fanno. Una indagine del Centro Studi Erickson, alla quale hanno partecipato 3000 docenti, ha messo in luce proprio la distanza tra l'inclusione sognata e quella realizzata. *«Alla domanda: "Pensi che i ragazzi con disabilità portino vantaggi ai coetanei?", il 95 per cento ha risposto sì»* dice Ianes. Ma alla successiva: "Pensi che con i più gravi non sia fattibile?", il 47 per cento ha dato risposta affermativa. Ancora: per il 30 per cento l'inclusione è irrealizzabile. «*Esiste una discrepanza tra il valore ideale e la realtà quotidiana»* conclude Ianes. Il professore con altri colleghi ha appena presentato una proposta di legge molto innovativa sulla cattedra inclusiva: tutti i docenti, dopo una formazione specifica, impiegheranno una parte dell'orario sulla loro disciplina, un'altra sul sostegno. Così non ci saranno più differenze tra insegnanti, né deleghe in bianco.

La tecnologia aiuta

Alla scuola media Dante Alighieri a L'aquila, l'inclusione è quotidiana. Carlo Scataglini, docente di sostegno, spinge sulla didattica collaborativa. *«Se la prof d'italiano spiega dalla cattedra, sto zitto. Se invece la classe lavora per gruppi cooperativi, posso gestire il lavoro, visto che conosco il metodo e come semplificarlo».* Scataglini cura per Erickson la collana Classici facili dedicata agli

studenti con disabilità, che fanno fatica con i libri di testo tradizionali: *«Prendiamo l'odissea facile. Nel gruppo, il ragazzo con ritardo cognitivo scrive didascalie semplici, mentre quello più bravo approfondisce. La tecnologia aiuta sia nella ricerca, sia nell'elaborazione. Per Scienze, con il Power Point si affrontano gli stessi argomenti da diversi punti di vista, basta aprire e chiudere le finestre. Così l'inclusione non è un mito ma una realtà».*

Cattedra inclusiva: anche Andrea Gavosto (Fondazione Agnelli) è d'accordo
Tecnica della scuola, 17/02/2024
di Reginaldo Palermo,

Sulla proposta della "cattedra inclusiva" presentata poco meno di un mese fa dagli ideatori di una vera proposta di legge interviene in queste ore Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli che, in un ampio articolo pubblicato sulle pagine del Corriere della Sera, apre con una considerazione ben precisa*: "Lo stato di salute del sistema di inclusione scolastica in Italia non è buono. Non nei principi, che restano fra i più avanzati per un paese civile. A non funzionare oggi è la pratica quotidiana, che spesso non ha la qualità attesa né sempre riesce a dare sostanza ai principi: c'è ben poca inclusione, ad esempio, quando un allievo disabile è fuori dalla sua classe con il docente di sostegno".*

Secondo Gavosto le ragioni del cattivo funzionamento dell'inclusione sono soprattutto due e sono legate da un lato alle crescenti dimensioni del problema e dall'altro ad una carenza di formazione dei docenti. "Negli ultimi 15 anni – scrive Gavosto – in Italia si è cercato di fare fronte alla crescita delle dimensioni e della molteplicità degli interventi in un solo modo e cioè aumentando i docenti di sostegno. Ma ciò va a danno della qualità, poiché così cresce anche il numero di chi non è qualificato a questo difficile compito".
Il direttore della Fondazione Agnelli ritiene che sarebbe necessario dare una formazione specifica a tutti i docenti di sostegno e farli restare nella stessa classe per tutto il ciclo, anche se non di ruolo.
Ma, soprattutto, andrebbe cambiato il modello didattico e organizzativo, "*avendo il coraggio di superare la netta separazione fra l'insegnante di sostegno, concentrato sugli allievi speciali e isolato dal resto delle attività di classe, e gli altri docenti, poco o nulla coinvolti nelle azioni inclusive, anche perché spesso privi delle pur minime competenze richieste, che invece credo dovrebbero obbligatoriamente avere".*
In questo senso – conclude Gavosto – va l'importante proposta della "cattedra inclusiva, presentata di recente da un gruppo di docenti ed esperti, fra cui Dario Ianes: formazione all'inclusione per tutti i docenti e una strutturata integrazione dei ruoli negli insegnamenti disciplinari e nelle pratiche inclusive".
Gavosto ricorda che, già 10 anni fa l'Iprase, la stessa Fondazione e Dario Ianes avevano realizzato nel Trentino una importante sperimentazione basata sul principio della cattedra inclusiva che aveva dato risultati più che soddisfacenti.

Cattedra inclusiva, Ianes: "Migliora la didattica, valorizza le competenze dei docenti e supera la dicotomia tra insegnamento curricolare e sostegno"
Orizzonte Scuola, 15 febbraio 2024
di redazione,

Sul quotidiano "Domani" c'è spazio per l'articolo sulla cattedra inclusiva a cura di Dario Ianes. Per il professore di Pedagogia e Didattica Speciale a Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson, la scuola è chiamata ad affrontare una sfida importante: realizzare una vera e propria inclusione di tutti gli alunni, valorizzando le loro diversità e garantendo a tutti il diritto ad apprendere.
Per raggiungere questo obiettivo, si propone la cattedra inclusiva, un modello innovativo che prevede due "ibridazioni" significative:

- I docenti di sostegno svolgeranno anche ore di insegnamento curricolare nella loro materia, affiancando i docenti curricolari. In questo modo, condivideranno le loro competenze specifiche con l'intera classe, favorendo una didattica più personalizzata e inclusiva.
- I docenti curricolari svolgeranno anche ore di sostegno, affiancando i docenti di sostegno o intervenendo in altre classi. Questo permetterà loro di acquisire familiarità con le diverse esigenze degli alunni e di sviluppare una maggiore consapevolezza delle sfide legate all'inclusione.

La proposta si completa con:

- Formazione specifica per i docenti curricolari sulle metodologie didattiche inclusive. È fondamentale che tutti i docenti siano in grado di mettere in pratica strategie didattiche efficaci per tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro diversità.
- Strutture stabili di supporto pedagogico a livello di scuola e di territorio. La scuola non può essere lasciata sola ad affrontare le sfide dell'inclusione. È necessario creare una rete di supporto che coinvolga esperti, famiglie e altri enti del territorio.

Alla base della mia proposta ci sono due sfide urgenti:

- Crisi del sistema di sostegno: Mancanza di specializzazione tra i docenti di sostegno. Non tutti i docenti di sostegno hanno una formazione specifica, il che può compromettere la qualità del loro insegnamento. Delega degli alunni con disabilità al solo insegnante di sostegno. Spesso gli alunni con disabilità sono "ghettizzati" nelle aule di sostegno, con limitate opportunità di interazione con i loro compagni. Microesclusione nelle aule di sostegno. L'isolamento nelle aule di sostegno può privare gli alunni con disabilità di importanti esperienze di apprendimento e socializzazione.

Inclusioscetticismo:

- Presenza di posizioni contrarie all'inclusione da parte di alcuni insegnanti. Ancora oggi, alcuni insegnanti non credono nell'inclusione o la ritengono impossibile da realizzare nella nostra scuola.

Sondaggi: 17-40% di insegnanti inclusioscettici. Secondo recenti sondaggi, una percentuale significativa di insegnanti nutre dubbi o addirittura ostilità verso l'inclusione.

Obiettivi e benefici
La cattedra inclusiva" mira a:

- Migliorare la didattica per tutti gli alunni, rendendola più personalizzata e inclusiva. Tutti gli alunni, con le loro diversità, hanno il diritto di apprendere e di essere valorizzati.
- Superare la dicotomia tra insegnamento curricolare e sostegno, favorendo la collaborazione tra i docenti. La collaborazione tra i docenti è fondamentale per creare una scuola davvero inclusiva.

- Valorizzare le competenze di entrambi i tipi di docenti, creando una sinergia di professionalità. La “Cattedra Inclusiva” permetterà di mettere a frutto le competenze specifiche di entrambi i tipi di docenti, creando una scuola più ricca e stimolante per tutti.

La cattedra inclusiva” è già sperimentata in diverse scuole italiane con risultati positivi:

- Maggiore valorizzazione dei docenti di sostegno. I docenti di sostegno si sentono più coinvolti e parte integrante del team docente.
- Maggiore coinvolgimento dei docenti curricolari nell’inclusione. I docenti curricolari sviluppano una maggiore consapevolezza delle sfide legate all’inclusione e si sentono più pronti ad affrontarle.

Sostegno, Gavosto dice sì alla cattedra inclusiva: "Così si migliora la formazione di tutti i docenti e si incoraggia all'autonomia gli studenti con disabilità"
Orizzonte scuola 15 febbraio 2024

Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, su Il Corriere della Sera, esprime il proprio punto di vista sul problema del sostegno, abbracciando la proposta della cattedra inclusiva.
Secondo Gavosto, prima di tutto bisogna avere *"il coraggio di superare la netta separazione fra l'insegnante di sostegno, concentrato sugli allievi «speciali» e isolato dal resto delle attività di classe, e gli altri docenti, poco o nulla coinvolti nelle azioni inclusive, anche perché spesso privi delle pur minime competenze richieste, che invece credo dovrebbero obbligatoriamente avere".*
"In questo senso va l'importante proposta di «cattedra inclusiva», presentata di recente da un gruppo di docenti ed esperti, fra cui Dario Ianes: formazione all'inclusione per tutti i docenti e una strutturata integrazione dei ruoli negli insegnamenti disciplinari e nelle pratiche inclusive", prosegue il direttore della Fondazione Agnelli.
Gavosto, racconta della sperimentazione di circa 10 anni fa in Trentino, promossa da Fondazione Agnelli, Iprase e dallo stesso Dario Ianes 10 "*in 17 classi primarie e medie con la finalità di*
(i) dare a tutti i docenti una formazione di base in pedagogia speciale e didattica inclusiva; (ii) accompagnarli con tutor specializzati;
(ii) corresponsabilizzare e coinvolgere ogni docente nelle pratiche quotidiane dell'inclusione,
(iii) rivalutare il ruolo del docente di sostegno, come risorsa di classe, co-docente ed esperto di didattica inclusiva: una prospettiva, dunque, opposta a quella che lo confina al solo alunno con disabilità".
"La sperimentazione, durata due anni, ha beneficiato di una rigorosa valutazione d'impatto, con esiti incoraggianti, soprattutto per la crescita nei livelli di autonomia, di responsabilità e di interazione con il resto della classe degli allievi con disabilità, che hanno inoltre fatto progressi sul piano degli apprendimenti, mentre quelli degli altri allievi non ne hanno risentito. Anzi, tutti sono progrediti nella predisposizione allo studio", conclude Andrea Gavosto.

«Sostegno, ci vuole un salto di qualità: sì alla cattedra inclusiva, un prof (preparato) per tutta la classe»
Corriere della Sera 13 febbraio 2025
*di Andrea Gavosto**

La proposta della Fondazione Agnelli che ha partecipato alla sperimentazione di questa nuova impostazione: i risultati sono stati incoraggianti per tutti gli studenti
**Direttore della Fondazione Agnelli*

Lo stato di salute del sistema di inclusione scolastica in Italia non è buono. Non nei principi, che restano fra i più avanzati per un paese civile: "un nuovo modo di concepire e attuare la scuola per accogliere ogni bambino e adolescente per favorire il suo sviluppo personale", scriveva la Senatrice Franca Falcucci nel 1975 dando vita all'integrazione scolastica dei disabili. A non funzionare oggi è la pratica quotidiana, che spesso non ha la qualità attesa né sempre riesce a dare sostanza ai principi: c'è ben poca inclusione, ad esempio, quando un allievo disabile è fuori dalla sua classe con il docente di sostegno. Questa insoddisfacente qualità dipende soprattutto da due fattori: (i) un modello organizzativo che mostra la corda di fronte alle crescenti dimensioni e complessità dei compiti di inclusione della scuola; (ii) una carenza di formazione dei docenti: di quelli di sostegno, ma - se si vuole superare l'impasse – di tutti i docenti.

Docenti di sostegno e classi
La scuola italiana non si occupa solo degli allievi disabili certificati - quasi 338.000 lo scorso anno scolastico - in base al cui numero vengono assegnati i docenti di sostegno. Si badi, però: assegnati «alla classe», non «all'allievo disabile», per collaborare con gli altri docenti nella sua inclusione e nell'aiuto a tutti gli studenti; di fatto, spesso è solo il docente di sostegno a occuparsi dello studente certificato. L'inclusione riguarda, infatti, anche un numero almeno altrettanto ampio di studenti con Dsa (Disturbi Specifici dell'Apprendimento: dislessia, disortografia, discalculia, ecc.), per le difficoltà dei quali non è previsto il sostegno, ma un progetto personalizzato, con misure compensative e dispensative, che è responsabilità di tutti i docenti; non di rado, invece, è il solo insegnante di sostegno a occuparsene. E, infine, l'inclusione riguarda decine di migliaia di altri studenti con disagi scolastici legati a fattori socioeconomici e culturali (come la non conoscenza della lingua) o a difficoltà comportamentali.

La crescita delle richieste
Negli ultimi 15 anni In Italia si è cercato di fare fronte alla crescita delle dimensioni e della molteplicità degli interventi in un solo modo: aumentando i docenti di sostegno. L'anno scorso erano 238.000 e saranno di più quest'anno, proprio perché il loro numero è determinato da quello, sempre crescente, degli allievi disabili. Ma ciò va a danno della qualità: cresce, infatti, anche il numero di chi non è qualificato a questo difficile compito. Come ci ricorda l'Istat, circa la metà dei docenti di sostegno non è di ruolo e perciò spesso costretto ogni anno a cambiare scuola, con effetti disastrosi sulla continuità didattica: forse la prima preoccupazione di ogni genitore, figuriamoci di chi ha un figlio disabile. Ancora più grave è che i 2/3 dei docenti precari di sostegno non abbiano l'abilitazione, che si ottiene superando un corso di formazione specifica (Tfa). Anche quando vi è la dedizione, mancano le competenze. Questo perché per anni - in assenza di finanziamenti pubblici adeguati - le università hanno attivato un numero di Tfa per il sostegno insufficiente al bisogno; inoltre, i corsi sono soprattutto negli atenei nel Sud, mentre la carenza di docenti di sostegno qualificati è molto più grave al Nord.
Cambiare il modello

Un recente focus di Cisl Scuola fotografa bene i numeri di questo paradosso. Il primo passo sarebbe, dunque, dare formazione specifica a tutti i docenti di sostegno e farli restare nella stessa classe per tutto il ciclo, anche se non di ruolo. La ministra Fedeli a suo tempo propose la conferma di anno in anno sul medesimo posto del docente di sostegno precario che ha fatto bene. Non se ne fece nulla. Pare che il ministro Valditara voglia riprenderla: sarebbe un utile progresso. Ma non basterebbe. Perché è il modello didattico e organizzativo che va cambiato, facendolo progredire. Come? Innanzitutto, avendo il coraggio di superare la netta separazione fra l'insegnante di sostegno, concentrato sugli allievi «speciali» e isolato dal resto delle attività di classe, e gli altri docenti, poco o nulla coinvolti nelle azioni inclusive, anche perché spesso privi delle pur minime competenze richieste, che invece credo dovrebbero obbligatoriamente avere. In questo senso va l'importante proposta di «cattedra inclusiva», presentata di recente da un gruppo di docenti ed esperti, fra cui Dario Ianes: formazione all'inclusione per tutti i docenti e una strutturata integrazione dei ruoli negli insegnamenti disciplinari e nelle pratiche inclusive. E nella stessa direzione andava la sperimentazione in Trentino promossa da Fondazione Agnelli, Iprase e dallo stesso Ianes 10 anni fa in 17 classi primarie e medie con la finalità di (i) dare a tutti i docenti una formazione di base in pedagogia speciale e didattica inclusiva; (ii) accompagnarli con tutor specializzati; (ii) corresponsabilizzare e coinvolgere ogni docente nelle pratiche quotidiane dell'inclusione, (iii) rivalutare il ruolo del docente di sostegno, come risorsa di classe, co-docente ed esperto di didattica inclusiva: una prospettiva, dunque, opposta a quella che lo confina al solo alunno con disabilità.

La sperimentazione

La sperimentazione, durata due anni, ha beneficiato di una rigorosa valutazione d'impatto, con esiti incoraggianti, soprattutto per la crescita nei livelli di autonomia, di responsabilità e di interazione con il resto della classe degli allievi con disabilità, che hanno inoltre fatto progressi sul piano degli apprendimenti, mentre quelli degli altri allievi non ne hanno risentito. Anzi, tutti sono progrediti nella predisposizione allo studio. È da proposte ed esperienze come le due citate che si dovrebbe partire per un salto di qualità dell'inclusione scolastica. Non è un percorso facile, ovviamente, e incontrerà molte diffidenze. Innanzitutto, dalle stesse famiglie degli allievi disabili, che alla presenza esclusiva del docente di sostegno spesso si aggrappano. Ma è l'unica l'alternativa che vedo per andare avanti, invece di tornare indietro alle plumbee classi differenziali del secolo scorso.

Scuola, 150 milioni all'anno per la transizione verso la "cattedra inclusiva"
Imola Oggi, 13 febbraio 2024
di Redazione

Per ora è solo una proposta di legge, ma quella della cattedra inclusiva o cattedra polivalente, potrebbe rappresentare una grande novità in ambito di sostegno e portare ad un generale cambiamento nel ruolo degli insegnanti
Secondo quanto indicato dai promotori della proposta di legge, un gruppo di docenti ed esperti, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni dovranno svolgere una parte del loro incarico su posto di sostegno. Allo stesso modo, i docenti con incarico su posto di sostegno dovranno effettuare una parte del loro incarico su posto comune. Una novità da introdurre in ottica di ampliamento dell'offerta formativa e che ha come fondamento il principio di corresponsabilità di tutti i docenti nel seguire, stimolare e coinvolgere tutti gli studenti, specialmente quelli con disabilità.
Il percorso verso la cattedra inclusiva avrà una durata di sei anni per la formazione specifica del corpo docenti, con step successivi: nel corso del primo anno sarà coinvolto almeno il 10% dei docenti in servizio presso le diverse istituzioni scolastiche. La quota crescerà a partire dal secondo anno di attuazione del progetto fino a raggiungere il 100% degli insegnanti. I docenti con più di 60 anni o più di 25 anni di servizio possono essere esclusi, salvo espressa volontà di voler partecipare al progetto.
La proposta della cattedra polivalente rientra anche in un discorso di continuità didattica che riguarda in modo particolare gli studenti con disabilità e le loro famiglie. Senza contare che in tal modo viene valorizzato il ruolo dell'insegnante di sostegno e, parallelamente, l'insegnante curriculare viene coinvolto in azioni di inclusività, andando a diffondere la funzione del sostegno a tutti i docenti.
La nuova proposta di legge sottolinea l'importanza della formazione dei docenti per la quale, a tale proposito, vengono indicati 150 milioni di euro di investimento per ciascuno dei sei anni previsti per completare la transizione verso la cattedra inclusiva.
A sostegno delle attività di formazione, è prevista l'istituzione di un coordinamento pedagogico territoriale in accordo con gli enti locali e le istituzioni sanitarie, composto da esperti che dialoghino direttamente con ciascun docente anche per meglio suggerire le scelte formative da intraprendere per completare il percorso. Al tempo stesso, è in previsione una revisione dell'offerta formativa universitaria iniziale in modo che coloro che entreranno come docenti nel mondo della scuola abbiano già le competenze per poter svolgere in modo efficace ed efficiente le attività di sostegno relative alla cattedra inclusiva.

Cattedra inclusiva, di cosa si tratta?
Adnkronos 12 febbraio 2024

(Adnkronos) - Per ora è solo una proposta di legge, ma quella della cattedra inclusiva o cattedra polivalente, potrebbe rappresentare una grande novità in ambito di sostegno e portare ad un generale cambiamento nel ruolo degli insegnanti. Secondo quanto indicato dai promotori della proposta di legge, un gruppo di docenti ed esperti, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni dovranno svolgere una parte del loro incarico su posto di sostegno. Allo stesso modo, i docenti con incarico su posto di sostegno dovranno effettuare una parte del loro incarico su posto comune. Una novità da introdurre in ottica di ampliamento dell'offerta formativa e che ha come fondamento il principio di corresponsabilità di tutti i docenti nel seguire, stimolare e coinvolgere tutti gli studenti, specialmente quelli con disabilità. Il percorso verso la cattedra inclusiva avrà una durata di sei anni per la formazione specifica del corpo docenti, con step successivi: nel corso del primo anno sarà coinvolto almeno il 10% dei docenti in servizio presso le diverse istituzioni scolastiche. La quota crescerà a partire dal secondo anno di attuazione del progetto fino a raggiungere il 100% degli insegnanti. I docenti con più di 60 anni o più di 25 anni di servizio possono essere esclusi, salvo espressa volontà di voler partecipare al progetto.
La proposta della cattedra polivalente rientra anche in un discorso di continuità didattica che riguarda in modo particolare gli studenti con disabilità e le loro famiglie. Senza contare che in tal modo viene valorizzato il ruolo dell'insegnante di sostegno e, parallelamente, l'insegnante curriculare viene coinvolto in azioni di inclusività, andando a diffondere la funzione del sostegno a tutti i docenti. La nuova proposta di legge sottolinea l'importanza della formazione dei docenti per la quale, a tale proposito, vengono indicati 150 milioni di euro di investimento per ciascuno dei sei anni previsti per completare la transizione verso la cattedra inclusiva. A sostegno delle attività di formazione, è prevista l'istituzione di un coordinamento pedagogico territoriale in accordo con gli enti locali e le istituzioni sanitarie, composto da esperti che dialoghino direttamente con ciascun docente anche per meglio suggerire le scelte formative da intraprendere per completare il percorso. Al tempo stesso, è in previsione una revisione dell'offerta formativa universitaria iniziale in modo che coloro che entreranno come docenti nel mondo della scuola abbiano già le competenze per poter svolgere in modo efficace ed efficiente le attività di sostegno relative alla cattedra inclusiva.

La cattedra inclusiva, Perché integrare insegnanti di sostegno e curricolari
Il Foglio quotidiano, 12 febbraio 2024
di Dario Ianes

A fine gennaio, a Roma nello spazio europeo "David Sassoli", un gruppo di esperti di inclusione scolastica (Iosa, Nutini, Chiocca, Ianes, Fazio, Striano, Fasce) ha presentato una proposta di legge sulla
"Cattedra inclusiva", che prevede due "ibridazioni" importanti:
il docente di sostegno farà anche ore di insegnamento curricolari alla classe nella sua materia e simmetricamente il docente curricolare farà anche ore di sostegno, nella sua o in altre classi.
Questa proposta di legge prevede anche iniziative di formazione degli insegnanti curricolari e strutture stabili di supporto pedagogico a livello di scuola e di territorio.

Gli scenari
Ma qual è il senso pedagogico e podi questa proposta? Due scenari rendono urgente e indifferibile una rigenerazione delle politiche delle pratiche inclusive nostra scuola. Un primo scenario è quello ormai strutturale della crisi del "sistema sostegno": come ogni anno l'Istat certifica vari aspetti di questa crisi. Dei 228mila insegnanti di sostegno oggi il 30 per cento non ha il titolo di specializzazione (42 per cento al nord, 15 nel Mezzogiorno), le università non riescono a specializzare un numero sufficiente di insegnanti, si cronicizzano le situazioni di delega degli alunni/e con disabilità al solo insegnante di sostegno e di micro esclusione nelle aulette di sostegno. L'altro scenario è quello dell'inclusio-scetticismo che si sta facendo sempre più preoccupante ed e stato sdoganato dagli interventi pubblici di Ernesto Galli Della Loggia, che ha dato voce, sulla scia delle posizioni politiche dell'ultra destra tedesca, a quegli insegnanti che non credono nell'inclusione o che non la vivono come possibile nella nostra scuola. Due recenti
sondaggi riscontrano percentuali di insegnanti inclusioscettici che variano dal 17 per cento (Erickson) al 40 per cento (Tecnica della scuola). A queste reali e quotidiane difficoltà di realizzare una buona inclusione cerca di dare un contributo concreto la cattedra inclusiva, perché mescola virtuosamente due competenze. Da un lato l'insegnante curricolare porta la sua competenza didattica "ordinaria" verso attività di sostegno non più intese come attività speciali, dedicate solo all'alunno/a speciale, ma come didattica per tutti/e più inclusiva, differenziata, universale, personalizzabile strutturalmente. Dall'altro lato l'insegnante di sostegno porta la sua attenzione e competenza specifica sulle modalità di apprendimento nelle situazioni difficili nella didattica ordinaria, curricolare per tutto il gruppo classe, facendola diventare più efficace e più inclusiva. Questa modalità di mescolare parti curricolari e parti di sostegno nelle cattedre è ormai prassi sperimentata da almeno una decina di anni in varie scuole del nostro paese (si vedano ad esempio le esperienze della rete delle scuole senza zaino, solo per citarne alcune...) sia a livello di scuola primaria che seconda ria, anche se ovviamente nella secondaria la complessità di questa
organizzazione aumenta.
Le ricadute positive
Tra i motivi degli esiti positivi riscontrati dalle esperienze di cattedra inclusiva finora realizzati non vanno sottovalutate due ricadute cruciali: l'insegnante di sostegno si sente (ed è realmente) maggiormente valorizzato rispetto ai colleghi, alle famiglie e agli studenti/esse e gli insegnanti curricolari si sentono maggiormente corresponsabilizzati e coinvolti in una "funzione sostegno" che contribuiscono a diffondere nella didattica ordinaria, facendola uscire dalla separazione specialistica delle aulette di sostegno e dal rapporto individuale (talvolta ben poco inclusivo) tra insegnante di sostegno speciale e alunno/a altrettanto speciale.
Questo binomio "speciale-speciale" è ormai un ostacolo chiarissimo allo sviluppo di una scuola inclusiva. La cattedra inclusiva, nel sondaggio Erickson dell'autunno 2023 su 3.150 insegnanti, ha

riscosso un consenso tra i curricolari del 74 per cento e tra gli insegnanti di sostegno dell'81 per cento (nella primaria mediamente l'82 per cento e nella secondaria il 74 per cento). Forse la scuola italiana è pronta a un'evoluzione qualitativa che la farebbe avvicinarsi a un ideale di scuola inclusiva dove possa convivere rispettosamente in reciproca valorizzazione «l'infinita varietà delle differenze umane» (Fred Vargas).

Un milione di alunni “speciali”: ad ognuno la sua terapia?
Vita.it, 12 febbraio 2024
di Raffaele Iosa,

Come tradizione, a febbraio Istat pubblica il suo Rapporto annuale sull’inclusione scolastica degli alunni/studenti con disabilità. Questo dell’a.s. 2022/23 è da leggere con attenzione per i segnali di crisi registrati che, visti nell’arco del primo quarto di questo secolo registrano un declino (forse) irreversibile dell’inclusione scolastica à l’italienne. Un declino che pare interessare pochi studiosi, visto che il rapporto Istat da anni non riesce a sollevare un serio confronto sulla natura e le cause della crisi, tale da cambiare quasi del tutto l’ispirazione dell’inclusione nata negli anni ‘70 del secolo scorso. In cinquant’anni è cambiato quasi tutto, prevalentemente in peggio. Queste mie note sono un allarme lanciato a tutto mondo della scuola, alla politica e alla società civile, perché ormai il declino non è più davanti a noi. È arrivato.
L’esplosione della grande malattia
Partiamo in primis dagli alunni e studenti con disabilità presenti nell’anno scolastico 22/23.
Sono ben 338mila dalla scuola dell’infanzia alle superiori. Ben il 7% in più in un anno scolastico. Per la prima volta nella storia dell’inclusione la percentuale è superiore al 4% della popolazione scolastica. Questo aumento appare ancora più grave se si vede la progressione decennio per decennio da inizio secolo ad oggi. Vediamo gli anni “critici” e la loro progressione.

a.s. 2000/2001 alunni/studenti: 126mila (1,3% della popolazione scolastica)
a.s. 2010/2011 alunni/studenti: 208.520 (2,3% popolazione scolastica) + 165% di certificati
a.s. 2022/2023 alunni studenti: 338.000 (4,1% popolazione scolastica) + 300% di certificati

Dunque un primo dato clamoroso su cui riflettere: alunni e studenti con disabilità triplicati negli ultimi 20 anni. Un dato cui ho prestato attenzione da molto tempo e che ho chiamato in molti miei scritti “l’epoca della grande malattia”, cercando di comprendere le ragioni sociali, cliniche, antropologiche, di questa esplosione. Un dato in continuo aumento per una perversa e poco studiata medicalizzazione dell’infanzia e dell’adolescenza. Domina il mito dell’eziologia genetica e (come spesso capita se non si hanno prove certe) dell’epigenetica. Dunque una colpa chimica e biologica, che frammenta l’umano in sintomi circoscritti, perdendone l’unitarietà olistica.
Ù
Siamo però oggi ormai oltre. La “medicalizzazione” si espande oltre la disabilità ex Legge 104/92. Infatti dal 2010 con una legge iatrogena si introdusse la neo categoria medicale dei Dsa (dislessia, disgrafia, ecc..). L’intenzione era di “dare aiuto” ai ragazzini dislessici, che io da buon figlio di Vigotsky mai avrei chiamato “disturbati”: avrei parlato di “difetti”. Si inventò la categoria quasi metafisica dell’aiuto didattico dispensativo e compensativo con un’esplosione di conflittualità nuove tra scuola e famiglie su cosa questo volesse dire, con conflitti e cause in tribunale.

La Legge sui Dsa voleva anche contenere l’uso della Legge 104 sulla disabilità spesso utilizzata per classificare questi soi disant “disturbi”. Terra terra voleva dire: ragazzini certificati con diagnosi clinica ma “senza bisogno dell’insegnante di sostegno”. Oggi questi ragazzini Dsa sono ormai superiori ai 320mila certificati (a.s. 2021/22), il 5,4% degli studenti dalla terza primaria alle superiori. Ma non basta: per una scelta tutta ministeriale e non politica, nel 2012 si inventò la categoria dei cosiddetti Bes, contenente studenti con “disturbi” i più vari non catalogabili dalla clinica, ma a cui concedere il dispensativo e compensativo. Su questa parte di neo-disturbati si diede alle scuole la possibilità di individuarli internamente. E per tutti i Bes si impose il Piano Didattico Personalizzato-Pdp, parodia del Piano Educativo Individualizzato-Pei.
L’ultimo utilizzo (quanto mai strano) della categoria Bes è avvenuto nel 2022, in risposta all’arrivo dei bambini e ragazzi ucraini profughi dalla guerra cui si concesse di fare scuola un po’ alla buona,

dispensando e compensando, e dimenticandoci di collegarsi invece con la fortissima pratica della didattica online che la scuola ucraina offriva ogni giorno nonostante la guerra!
Tenendo conto che la categoria Bes non ha dati precisi raccolti, si può comunque sostenere che in Italia ci sono oggi circa un milione di bambini e ragazzi considerati “speciali” da coprire con una certificazione e una didattica “speciale” o forse meglio verrebbe da dire “non-normale”.

Perché questo è il dramma di questi numeri: un processo di separazione-isolazione dei giovani secondo categorie cliniche sempre più invadenti, centrate sul “sintomo”, con lo sviluppo di una neo-burocrazia pedagogica, fatta di carte, riunioni, programmazioni separate. Una normativa barocca e ovviamente nuove cause giudiziarie su quanto dispensare e compensare. Ha accompagnato questa esplosione diagnostica, stravolgendo anche il sistema sanitario, una pesantissima normazione ministeriale delle regole amministrative e scolastiche, tra Gruppo di Lavoro Operativo per l’inclusione-Glo militarizzati e la raccolta informatica di tutti i Pei visti come “moduli da compilare”, e all’Icf usato come “contatore para-clinico per le ore di sostegno/per caso h” piuttosto che nuovo strumento pedagogico interpretativo della persona in una più aperta dimensione bio-psico-sociale.

L’esplosione numerica della casistica clinica, para-clinica, para-sociale dei nostri alunni/studenti ha fatto esplodere una forte sofferenza e confusione nelle scuole e un aumento di conflittualità e incomprensioni con le famiglie e i servizi territoriali.

Ha accompagnato questa esplosione di confusione nelle scuole un parallelo e abnorme sviluppo di strutture cliniche e paracliniche, enti e associazioni specialistiche con operatori privati che offrono servizi “tecnici” con “esperti” di incerta validazione accademica. A volte con l’apertura di nuove para-scuole speciali che giungono all’isolazione definitiva. Un sistema clinico parallelo al pubblico servizio tradizionale mai effettivamente regolato, eppure molto assertivo.

Il grande dolore
Ma non basta. I lettori più attenti rileveranno facilmente come negli stessi anni di questa esplosione di disabilità e di vari disturbi si è sviluppata una vasta letteratura sul “grande dolore” di essere piccoli e giovani, che ha avuto al tempo del Covid la sua apologia. Superfluo qui descrivere i numerosi casi di ricerche drammatizzanti, i fantasmi su nuove malattie della crescita, la predicazione di nuovi santoni in tanti convegni dolenti. Insomma, si è diffuso negli adulti italiani un pessimismo fatale circa l’idea che essere piccoli e giovani oggi è più di sempre nella storia “una grande malattia”. E chissà se anche questo può essere annoverato tra le varie cause del calo demografico? Avere un figlio appare sempre di più un rischio da evitare, piuttosto che un sogno?

A livello governativo, la questione pare prendere in questi tempi una doppia piega. Una prima piega piagnona sui “disturbi esistenziali” (introducendo di volta in volta ore di lezione-predica) e una piega cattiva verso i ragazzi che disturbano, che menano, che marinano la scuola: da qui la terapia della minaccia (dal voto in condotta ai genitori in galera). Insomma, pietismo e castigo, abbandonando una visione olistica di ogni nostro singolo alunno/studente e una pratica attiva comunitaria e sociale dell’esperienza educativa. Ad ognuno la sua terapia. La scuola non come comunità aperta e creativa, ma come triste luogo di para cura protetto da leggi, commi, documenti manualistici, terapie sintomatologiche. Mai un pensiero pedagogico attivo e ottimistico verso i nostri piccoli.

Insegnare nell’isolazione

Naturalmente all'esplosione iatrogena si è accompagnata un'esplosione di posti di lavoro nell'area educativa, svolta con un apparato professionale e amministrativo confuso e arruffato e "corsi di corsa" (si scusi il bisticcio) per coprire migliaia di posti di sostegno. Oltre alla triplicazione dei posti di sostegno, però, nulla si è fatto per far crescere nell'intero sistema docente la consapevolezza comunitaria dell'inclusione. Anzi, c'è di peggio: si è ormai consolidata l'idea che è l'insegnante di sostegno sia l'unica soluzione all'inclusione dei disabili, che tocca solo a lui/lei sapere e insieme saper fare, accompagnati da circa 70mila educatori (laureati triennali in pedagogia) dipendenti da cooperative sociali, non dalla scuola e pagati sovente ben sotto i 9 euro/ora. Insomma l'inclusione scolastica attuale ha un altro nome, mitico e affannosamente richiesto dalle famiglie: la cosiddetta copertura. Se non c'è la copertura di tutte le ore di frequenza scolastica la scuola rischia il tribunale e soprattutto: se non c'è la copertura come fa il docente disciplinare a insegnare?

Sta dilagando nelle nostre scuole un modello duale di scolarità: si entra tutti dallo stesso portone, ma dove e con chi si fa scuola dipende dai certificati e dalle diagnosi, dalle "aule H", dalle teorie dei tanti "tecnici". Come non vedere in questo mito della copertura l'inizio di un nuovo modello di "scolarità speciale"? È una regressione triste dall'esperienza di inclusione così aperta e coraggiosa nata negli anni 70. D'altra parte se tutti i bambini e ragazzi sono ormai un problema a sé, non è più comodo dividere gli insegnanti ancora di più per problema? Infatti c'è di peggio. Anche nell'area della cosiddetta "dispersione", nell'area dei cosiddetti Neet, nei diversi progetti del Pnrr per migliorare la qualità degli esiti scolastici per tutti riducendo i fallimenti scolastici, emerge sempre di più un'idea separativa delle professioni: dai diversi tipi di tutor ai progetti col volontariato sociale.

Cambiare rotta per un'inclusione comunitaria

Sta emergendo insomma sempre più un sistema educativo binario, composto da un sistema doppio di operatori educativi: quelli detti del "curricolare" che si occupano degli allievi cosiddetti normali e quello degli "esperti coperti" che si occupano di disabili, poveri, stranieri, dispersi e così via. Carriere separate e funzioni separate.

Da parte di chi – come me – crede che la scuola è inclusiva se tiene tutti insieme, traendo da tutte le diversità un valore, è doveroso alzare la voce. L'art. 3 della Costituzione ci chiede di "rimuovere gli ostacoli" e l'accomodamento ragionevole dell'Onu ci chiede appunto la ragionevolezza del fare comunità. La scuola invece sta dolorosamente diventando sempre più isolante. È necessaria una svolta radicale. Per questo motivo, assieme ad un gruppo di amici senza alcun potere politico né professionale, gente che si è occupata di inclusione dagli anni 70, ho partecipato alla costruzione di un progetto radicale di ricostruzione della professionalità docente inclusiva che ha come struttura fondante una semplice ed essenziale regola: tutti gli insegnanti si occupano di tutti i loro alunni/studenti. L'abbiamo chiamata "cattedra inclusiva", cioè capace di superare la dicotomia disciplinare versus sostegno, cioè una competenza strutturale necessaria per tutti e da diffondere oggi ben oltre la disabilità. Ne è uscito perfino un disegno di legge.

La crisi dell'inclusione di cui qui scrivo infatti è conseguenza del totale abbandono dei docenti in genere alla formazione intensa e obbligatoria di una loro effettiva competenza inclusiva. Gran parte dei docenti italiani non ha alcuna competenza sostanziale sulle pratiche inclusive, sia che riguardino studenti con disabilità, sia tutte le altre categorie umane e sociali che rischiano la dispersione e l'abbandono.

Sappiamo già che sarà molto difficile. Ma vogliamo seminare un pensiero radicale nuovo, partendo da quegli insegnanti e scuole che non si sono arrese alla delega ai sostegni solitari e agli esperti vari. In fondo la questione non riguarda la qualità educativa per una parte debole, ma tocca tutti i nostri bambini e ragazzi. Insomma non lo facciamo per bontà, ma per una questione di democrazia pedagogica reale. In una scuola in cui tutti siano utili agli altri. In cui crescendo insieme si diventa cittadini. Crescendo separati si diventa invece semplicemente e solo egoisti. È dunque una

questione pedagogica e insieme politica. Radicale, appunto, come fu negli anni 70 ai nostri giovanili inizi.

Raffaele Iosa, già ispettore scolastico e dirigente scolastico, è uno dei firmatari della proposta sulla cattedra inclusiva, insieme a Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Massimo Nutini e Nicola Striano. Dei dati Istat e della proposta di cattedra inclusiva ha parlato settimana scorsa “Dire, Fare, Baciare” la newsletter di Sara De Carli – dedicata agli abbonati di VITA – sui temi dell’educazione (puoi leggerla qui, mentre se sei abbonato e vuoi riceverla ogni martedì clicca qui): il 40% degli insegnanti tornerebbe alle classi speciali, secondo il sondaggio che La Tecnica della Scuola ha fatto dopo le esternazioni di Ernesto Galli Della Loggia. Sul tema c’è un acceso dibattito: la Fish per esempio ritiene che la via migliore per rispondere ai problemi dell’inclusione scolastica italiana sia la separazione delle carriere, con un investimento professionale forte da parte di chi decide di percorrere la strada del sostegno. Qui Vincenzo Falabella, presidente Fish, spiega le ragioni della proposta.

I processi di inclusione sono ormai arrivati al capolinea, bisogna cambiare rotta. Iosa parla di "grande malattia" [INTERVISTA a Raffele Iosa]
Tecnica della scuola, 11 febbraio 2024
di Reginaldo Palermo

Il modello italiano di inclusione scolastica sta segnando il passo, anzi forse è addirittura "arrivato al capolinea".
A sostenerlo con convinzione è Raffaele Iosa, ex ispettore scolastico, responsabile per anni dell'Osservatorio nazionale sull'handicap.

Perché lei si è fatto questa convinzione?
Basta guardare i numeri forniti dall'Istat proprio in questi giorni.
Nel 2022/23 gli alunni con disabilità dalla scuola dell'infanzia alle superiori erano 338mila, il 7% in più dell'anno scolastico precedente. Per la prima volta nella storia dell'inclusione il numero degli alunni con disabilità supera il 4% della popolazione scolastica.
Lei hai coniato un termine per descrivere questa situazione?
Negli ultimi 20 anni alunni e studenti con disabilità sono triplicati. Nel 2000/2001 erano 126mila (1,3% della popolazione scolastica complessiva); nel 2010/2011 siamo passati a 208.520 (2.3%), nel 2022/2023 siamo arrivati a 338mila (4.1% della popolazione scolastica).
E' un dato cui ho prestato attenzione da molto tempo e che ho chiamato in molti miei scritti "l'epoca della grande malattia", cercando di comprendere le ragioni sociali, cliniche, antropologiche, di questa esplosione.

E a quale conclusione è arrivato?
Siamo di fronte ad una perversa e poco studiata medicalizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza. Domina il mito dell'eziologia genetica e (come spesso capita se non si hanno prove certe) dell'epigenetica. Dunque una colpa chimica e biologica, che frammenta l'umano in sintomi circoscritti, perdendone l'unitarietà olistica.

Tutto questo senza considerare i soggetti con DSA…?
Nel 2010 con la 170 (una legge a mio parere iatrogena) si introdusse la neo categoria medicale dei D.S.A. (dislessia, disgrafia, ecc..). L'intenzione era di "dare aiuto" ai ragazzini dislessici, che io da buon figlio di Vigotsky mai avrei chiamato "disturbati" (avrei parlato piuttosto di "difetti"). Si inventò la categoria quasi metafisica dell'aiuto didattico dispensativo e compensativo con un'esplosione di conflittualità nuove tra scuola e famiglie su cosa volesse dire, con conflitti e cause in tribunale. Oggi questi ragazzini con DSA sono ormai superiori ai 320mila certificati; ma non basta: per una scelta tutta ministeriale e non politica nel 2012 si inventò la categoria dei cd. BES, contenente studenti con "disturbi" i più vari non catalogabili dalla clinica, ma a cui concedere il dispensativo e compensativo.
Tenendo conto che la categoria "Bes" non ha dati precisi raccolti, si può comunque sostenere che abbiamo oggi in Italia almeno un milione di bambini e ragazzi considerati "speciali" da coprire con una certificazione e una didattica "speciale" o forse meglio verrebbe da dire "non-normale".

Qual è la conseguenza?
Che si sta assistendo nella scuola ad un processo di separazione-isolazione dei giovani umani secondo categorie cliniche sempre più invadenti, centrate sul "sintomo", con lo sviluppo di una neo-burocrazia pedagogica, fatta di carte, riunioni, programmazioni separate. Una normativa barocca e ovviamente nuove cause giudiziarie su quanto dispensare e compensare.
Nel medio periodo (diciamo 3-4 decenni) cosa potrebbe accadere?

Ormai è diffuso negli adulti italiani un pessimismo fatale circa l'idea che essere piccoli e giovani oggi è più di sempre nella storia "una grande malattia". Può essere anche questo, tra le varie cause, motivo del calo demografico? Avere un figlio appare sempre di più un rischio da evitare, piuttosto che un sogno?
E sul piano organizzativo e didattico cosa significa tutto questo per la singola scuola?
Significa che ormai si è consolidata l'idea che l'insegnante di sostegno sia l'unica soluzione all'inclusione dei disabili, che tocca a lui/lei sapere e insieme saper fare (non parliamo poi dei circa 70.000 educatori, per lo più laureati triennali in pedagogia) dipendenti da cooperative sociali pagati ben sotto i 9 euro/ora.
E così sta di fatto dilagando nelle nostre scuole un modello duale di scolarità: si entra tutti dallo stesso portone, ma dove e con chi si fa scuola dipende dai certificati e dalle diagnosi, dalle aule h, dalle teorie dei tanti "tecnici" con soluzioni spicce se un bambino mena i compagni o si fa la cacca addosso.

Lei non vede soluzioni?
Qualche soluzione forse c'è ma bisogna ripensare completamente il modello di insegnamento, le scuole devono trasformarsi da luoghi di trasmissione del sapere a luoghi in cui si coopera e si costruisce insieme il senso del "vivere insieme".

Nel concreto cosa vuol dire?
Insieme con altri amici ed esperti abbiamo messo a punto un disegno di legge che parla di cattedra inclusiva.
La questione è complessa e va ripresa in modo più puntuale.
E' meglio riparlarne in una prossima occasione.

La cattedra inclusiva, una proposta impossibile? Le utopie servono per cambiare
Gessetti Colorati 11 febbraio 2024
di Antonio Giacobbi

Ho trovato molto interessante il documento, presentato nella forma di progetto di legge, che mira ad introdurre nelle scuole di ogni ordine e grado la "cattedra inclusiva" .
È firmato da esperti da sempre impegnati per l'inclusione degli alunni con disabilità, tra i quali Dario Ianes del Centro Erikson e Raffaele Iosa, già dirigente tecnico e componente il Comitato Tecnico Scientifico di Proteo Fare Sapere.
Di cosa si tratta?
Per dirla con Ianes da una intervista su Orizzonte Scuola: "Una scuola inclusiva, una scuola dove non ci sia più la separazione netta e perversa tra insegnanti curriculari normali, cosiddetti, insegnanti di sostegno dedicati a chi ha una specialità, una disabilità. Ecco, questa non è una scuola inclusiva" e ancora "Il curricolare fa il sostegno, il sostegno fa il curricolare, si è abilitato, per cui abbiamo questo intreccio di competenze per una scuola più inclusiva per tutti e per tutte."
Detto così può sembrare complicato da un lato e riduttivo da un altro, e probabilmente produrre una prima reazione: "impossibile". In realtà il testo articola tempi, procedure, formazione, finanziamenti.
Intanto ha sicuramente il merito di riaprire il dibattito sull'inclusione che sembrava chiuso dopo il D.Lgs 66 del 2017 emanato in applicazione della delega prevista dalla legge 107/2015. È vero che il testo della legge parlava (ancora!) di "docente di sostegno", ma sarebbe stato possibile, pur confermando la figura, andare verso una scuola inclusiva in cui tutti i docenti fossero formati a lavorare con gli alunni disabili, mantenendo la specializzazione sul "sostegno" per una piccola quota di insegnanti, per disabilità particolarmente gravi e per coordinare e sostenere, con competenza, le attività di tutti i docenti dell'Istituto.

Non andò così, occasione sprecata. Negli anni sono poi cresciuti gli alunni certificati e i docenti per il sostegno. Sul punto rinvio alle considerazioni svolte da Raffaele Iosa (Iosa, la grande malattia). È possibile riprendere la discussione e formulare altre ipotesi? Sì, ci dice la proposta di legge, e indica una direzione.
La proposta sembra incontrare più di una difficoltà. Appare maggiormente praticabile nella scuola dell'infanzia e primaria. Le competenze che i docenti acquisiscono nei corsi di scienze della formazione primaria aprono a questa possibilità. Sarà necessario probabilmente rivedere il percorso di studi o aggiungere qualche esame. Sarebbe interessante sapere se in qualche scuola già si applica.

Nella scuola secondaria è oggettivamente più complicato soprattutto per via della formazione esclusivamente discliplinarista dei docenti. Il progetto di legge propone un percorso graduale. Si tratta infatti di assicurare sia la specializzazione sul sostegno sia l'abilitazione sulla disciplina, senza che si dia luogo né a minor competenza didattica nell'insegnamento della disciplina né ad una minor qualità dell'inclusione. Si può fare? Penso di sì. È necessario approfondire ma il testo mette già in campo proposte importanti a partire da un piano di formazione in servizio e di quella iniziale che dovrebbe assicurare che almeno un terzo dei CFU/CFA previsti dal DM 4 agosto 2023 siano dedicati ad aspetti metodologico-didattici per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Da sottolineare la proposta del coordinamento pedagogico di istituto e territoriale che trovo necessari. In quello territoriale confluiscono centri già presenti con lo scopo, credo, di qualificare e semplificare gli interventi e le relazioni con i diversi attori coinvolti nell'inclusione. Il coordinamento

interno all'istituto scolastico che "sostiene la qualità dell'insegnamento attraverso supervisioni, supporto formativo e attività inclusive" è formato da docenti formati che sono distaccati dall'insegnamento per metà dell'orario.
Perché no, visto il decremento della popolazione scolastica? Sulla proposta ho letto perplessità, chiusure (alcune inaccettabili: "io ho studiato per insegnare una disciplina, non per fare il sostegno": ai docenti che lo pensano suggerisco, oggi che sono buono, di rileggere la Costituzione e Don Milani), interesse, qualche condivisione, ma anche notevoli aperture… Da parte mia ringrazio gli autori e penso che vale la pena di discuterne.

La cattedra inclusiva e la proposta di legge che la introduce. Fernanda Fazio risponde.
Informazionequotidiana.it 8 febbraio 2024

a cura di Rosaria Brocato

Presentata ufficialmente per la prima volta a Roma il 25 gennaio scorso presso la Sala Stampa del Centro multimediale 'Esperienza Europa-David Sassoli', la proposta di legge 'Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado mira, come previsto dai proponenti, ad attuare una nuova organizzazione secondo la quale tutti i docenti del sistema scolastico italiano saranno impegnati in un incarico polivalente, in parte svolto nelle attività disciplinari e in parte nelle attività di sostegno, a beneficio dell'inclusione di tutti gli alunni.
Il Progetto di Legge, comprensivo del 'Piano straordinario di formazione pluriennale in servizio' di cui all'Art. 2, da leggersi nelle sue note estensive cliccando sul link 'incollato' in calce al presente articolo, nasce dalla ferma volontà dei proponenti di intervenire in positivo sulle attuali criticità che ci investono ormai da troppo tempo.
Moderati da Maurizio Molinari, giornalista e capo Ufficio stampa del Parlamento Europeo, a Milano, i sette estensori della proposta di legge, Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano rientrano tutti tra le personalità di spicco del mondo scolastico, esperti di lungo corso, dirigenti scolastici, formatori, pedagogisti, docenti specializzati, professori universitari ed esperti in legislazione scolastica nonché profondi conoscitori del sistema scolastico nazionale.
Oggetto di attenzione mediateca da parte degli organi di stampa ancor prima della sua presentazione pubblica, la proposta di legge ha sin qui favorito un gran numero di dibattiti politici e culturali, commenti e valutazioni allo scopo di saggiarne l'effettiva fattibilità sia in termini economici e sindacali che di impatto sul sistema formativo universitario. Soprattutto, il merito ad oggi da tutti riconosciuto ai sette estensori è stato quello di aver riportato l'attenzione dell'opinione pubblica sui temi dell'inclusione scolastica, sulle sue criticità e sulle possibili soluzioni strutturali da mettere in campo, in ipotesi, per realizzare la piena inclusione di tutti gli alunni, con particolare riferimento a quelli con disabilità.
Per fare chiarezza e rendere noti ai lettori gli annosi problemi che limitano la pratica inclusiva nel sistema scolastico italiano abbiamo chiesto a Fernanda Fazio, docente specializzata per il sostegno, già consulente per il Centro Regionale Sant'Alessio di Roma, anche formatrice e docente nei corsi di specializzazione universitaria, di sintetizzare quello che ha spinto lei e il gruppo redigente a formulare la proposta di legge sulla cattedra inclusiva.
Prof.ssa Fazio, quali criticità presenta attualmente il sistema scolastico italiano riferito in modo particolare all'inclusione delle alunne e degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado?
L'aspetto, che per importanza viene anteposto alla pluralità delle lamentele, riguarda la frequente delega del processo inclusivo al solo insegnante di sostegno che vede in tal modo limitata l'efficacia dei suoi interventi didattici nonostante l'impiego a volte logorante di molte risorse personali e professionali a fronte di minimi riconoscimenti. L'insorgenza dello stress da lavoro correlato comporta l'aumentata richiesta di trasferimento dei docenti specializzati su posto comune, la conseguente destabilizzazione del personale scolastico e la mancata continuità educativa che pesa soprattutto sugli alunni come da tempo denunciato dalle associazioni rappresentative dei genitori.
Da non sottovalutare inoltre il numero ad oggi molto elevato di docenti impiegati sul sostegno che risultano essere privi di specializzazione e/o di abilitazione, spesso attinti dai dirigenti scolastici in via emergenziale ad inizio anno scolastico dalle graduatorie di Istituto o dalle MAD (Messa a Disposizione). L'aumento anomalo delle diagnosi di disabilità, ovunque riscontrato, comporta

inoltre un'alta richiesta di docenti di sostegno non specializzati da impiegare annualmente per la copertura dei posti e la contemporanea carenza di formazione all'inclusione che riguarda l'insieme degli insegnanti curricolari.
La proposta di Legge tratta (Art. 3) della formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento dei docenti su posto comune delle scuole di ogni ordine e grado. Quali competenze sono state individuate come carenti?
Per rendere operativa la proposta di legge, come più sopra enunciata nelle sue linee essenziali, si richiede che il Piano di Formazione per l'Inclusione, ad oggi per lo più dedicato ai futuri insegnanti di sostegno, coinvolga anche tutti i docenti curricolari con la sola esclusione degli insegnanti, salvo diversa volontà degli stessi, che hanno compiuto 60 anni di età o 25 anni di servizio. Il percorso universitario di formazione, come da lei enunciato nella domanda, comprende competenze culturali, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e l'insieme delle metodologie necessarie per promuovere l'inclusione scolastica, comprensive di un tirocinio diretto da svolgersi nelle classi ove siano iscritti alunni con disabilità certificata.
Un programma formativo così concepito consentirà a tutti i docenti, una volta attuato nel periodo massimo previsto di sei anni, di operare una reale corresponsabilità tra i docenti dei Consigli di Classe in merito alla progettazione della didattica, allo svolgimento dei programmi personalizzati e alla valutazione dell'alunno con disabilità. Riferiamo inoltre che il vantaggio di tale co-progettazione sarà estremamente importante per favorire l'inclusione scolastica di tutti gli alunni, anche di quelli senza disabilità, quali che siano le loro caratteristiche uniche e personali.
Teniamo inoltre presente che la nostra proposta deve poter essere sperimentata sul campo per apportare quegli "accomodamenti possibili" necessari perché la scuola è un tessuto sociale in continua trasformazione e il suo compito è quello di lavorare con il futuro della società: i nostri ragazzi, tutti.
Gli Artt. 4 e 5 della proposta di legge prevedono, rispettivamente, un Coordinamento pedagogico dell'istituzione scolastica autonoma e un Coordinamento pedagogico territoriale. Quali le loro funzioni?
I Coordinamenti pedagogici interni ad ogni istituzione scolastica autonoma, costituiti da esperti nel campo della pedagogia inclusiva e della didattica avranno la funzione di affiancare gli insegnanti nel loro lavoro apportando esperienze e competenze supplementari attraverso un monitoraggio ed un supporto formativo.
I Coordinamenti Pedagogici Territoriali per l'Inclusione (CPTI), che si prevede siano distribuiti sui territori in base alla popolazione scolastica, saranno guidati ciascuno da un dirigente tecnico e svolgeranno analoghe funzioni di supporto delle istituzioni scolastiche promuovendo iniziative, attività e servizi per l'inclusione. All'interno del coordinamento pedagogico territoriale confluiranno gli esperti dei Centri Territoriali di Supporto (CTS), Centri Territoriali Risorse per l'Handicap (CTRH), Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), le Scuole Polo per l'Inclusione e i Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT).
L'impegno economico necessario per l'attuazione del piano straordinario di formazione, come enunciato nell'Art. 7 della proposta, prevede uno stanziamento di fondi complessivo pari a 900 milioni di euro per tutto il periodo indicato come necessario per il completamento della proposta. Come pensa si possa fare per reperire una somma così imponente?
La scuola necessita di interventi strutturali profondi per porre rimedio ad una situazione preoccupante, soprattutto riferita all'inclusione che, come sappiamo, è prerogativa assoluta del sistema scolastico italiano. Per questo motivo vediamo intanto appropriato convogliare sulla proposta formativa tutti gli esosi investimenti economici, attualmente dispersivi e spesso riservati al solo sviluppo delle tecnologie nelle scuole. Ricordiamoci che, come diceva Mario Mazzeo, indimenticabile pedagogista e psicologo, già insegnante dell'Istituto Romagnoli di Roma,

'l'ospedale per essere tale ha necessità di strumenti, la scuola può essere scuola ovunque perché basata prioritariamente sulla relazione educativa'.

Ringraziamenti
La redazione di Informazione Quotidiana e la curatrice della Rubrica 'Percorsi Inclusivi' ringraziano la Prof.ssa Fernanda Fazio per i preziosi chiarimenti e l'Agenzia Iura per aver messo a disposizione i testi di approfondimento e l'utilizzo dell'immagine.

Gli inclusioscettici
VITA.IT (newsletter) Numero 25, 6 febbraio 2024
di Sara De Carli

Il 40% degli insegnanti tornerebbe alle classi speciali, secondo il sondaggio che La Tecnica della Scuola ha fatto dopo le esternazioni di Ernesto Galli Della Loggia. L'Istat dal canto suo lo ha messo nero su bianco ancora una volta: un insegnante di sostegno su tre sta in aula senza essere specializzato. Con buona pace di Galli Della Loggia a me la farsa dell'inclusione pare questa, insieme al fatto che le famose 25 ore di formazione sulla didattica inclusiva per tutti i docenti curricolari sono nate, morte e sepolte nel giro di un solo anno, tanta è stata la resistenza della scuola. Secondo l'Istat sono 67mila gli insegnanti di sostegno selezionati dalle liste dei curricolari: «si tratta di docenti che non hanno una formazione specifica per il sostegno ma che vengono utilizzati per far fronte alla carenza di figure specializzate». Il fenomeno è più frequente al Nord (42%), mentre si riduce al 15% nel Mezzogiorno, dove ci sono più insegnanti specializzati sul sostegno.

Continuano le polemiche sollevate a metà gennaio dall'editoriale di Ernesto Galli Della Loggia, che con il suo secondo articolo - imperniando tutto il ragionamento sul numero di ore di sostegno che i ragazzi hanno - dimostra di avere proprio un'idea distorta dell'inclusione scolastica, come se l'inclusione e il suo successo si misurassero solo dalle ore di presenza in classe dell'insegnante specializzato.

È passato sottotraccia, ma il sondaggio lanciato dalla rivista specializzata La Tecnica della Scuola (1.300 risposte, di cui il 72% docenti), ha visto il 40% degli insegnanti favorevole al ritorno delle classi speciali (leggi qui): a me ha sorpreso molto.
Il 25 gennaio a Roma c'è stata la presentazione della proposta di legge sulla "cattedra inclusiva", nata dall'esperienza e dalle riflessioni di Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano. Una proposta che ha riacceso il confronto sul tema, con i sostenitori della cattedra mista da una parte e quelli della cattedra per il sostegno dall'altra.

I numeri dell'Istat
Il report dell'Istat sull'inclusione scolastica nell'anno scolastico 2022/23 mette in fila i numeri: 228mila gli insegnanti di sostegno che lavorano nelle scuole d'Italia, il 10% in più in un anno. Nella scuola statale si sfonda per la prima volta nella storia quota 200mila. Il 30% dei docenti incaricati non ha la specializzazione (erano il 32% l'anno prima). Gli alunni con disabilità sono 338mila (+7%) e fra essi il 39% ha una pluridisabilità. La continuità didattica non esiste: il 60% degli alunni ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno precedente. Il 9% lo cambia anche nel corso dell'anno. Tuttoscuola l'ha definita «una girandola diabolica al costo di 5 miliardi l'anno». A un mese dall'inizio della scuola, il 12% degli insegnanti di sostegno non è ancora stato nominato. Nelle scuole del Mezzogiorno gli alunni hanno in media 3 ore di sostegno alla settimana in più rispetto al Nord. Il 4% delle famiglie fa ricorso al Tar per avere più ore (francamente pensavo di più). Sempre Tuttoscuola ha ricordato che il ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara, a dicembre 2022, aveva annunciato l'avvio di «una riforma del sostegno a scuola, altrimenti sono soltanto chiacchiere». Stiamo ancora aspettando.

La cattedra inclusiva: la proposta
La proposta prevede che gradualmente tutti i docenti della scuola italiana siano impegnati in un incarico polivalente, nel quale una parte delle ore di servizio siano impiegate in attività disciplinari e

una parte nelle attività di sostegno (qui il testo della proposta di legge, che non ha ancora dei firmatari tra i parlamentari). L'obiettivo è quello di far fare un passo avanti all'inclusione, superando malintese deleghe e rendendo effettiva la corresponsabilità di tutti i docenti.

«La scuola ha bisogno di recuperare il senso profondo di parole molto utilizzate, come una "scuola di qualità che garantisca ad ogni persona il diritto all'educazione e all'istruzione", ma non attuate. La scuola italiana ha fatto la scelta dell'inclusione e questo significa che tutti gli alunni della classe sono alunni di ogni docente e che ogni docente che entra in classe deve essere in grado di lavorare con tutti i suoi alunni», spiega Evelina Chiocca, presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno, una delle promotrici.
«Troppo spesso oggi ci sono docenti che dicono che "non se la sentono" di lavorare con alunno con disabilità perché non hanno le competenze. La cattedra inclusiva vuole rispondere a queste istanze, rendendo l'inclusione un diritto effettivo, dove ogni persona possa imparare e dove ogni docente abbia le competenze. Si tratta innanzitutto di una sfida culturale e di consapevolezza professionale, perché un docente deve avere la consapevolezza che quando entra in una classe quelli che ha davanti sono tutti suoi alunni»
Perni della legge sono un grande piano di formazione pluriennale per i docenti in servizio, dando a tutti i curricolari privi di specializzazione per il sostegno una formazione sulla didattica inclusiva e a tutti gli insegnanti di sostegno specializzati la preparazione per l'abilitazione all'insegnamento. In ogni scuola ci sarebbe un coordinamento pedagogico di docenti esperti e un altro coordinamento pedagogico ci sarebbe a livello territoriale. Previsto anche il congelamento degli organici, che con la denatalità significa garantire classi con meno alunni.
All'obiezione che difficilmente un docente di disciplina potrà specializzarsi tanto da saper interagire con il singolo studente e la sua specifica disabilità, Chiocca replica che «il docente deve essere competente di pedagogica e di didattica, queste sono le competenze professionali che gli sono richieste, deve sviluppare gli apprendimenti e la socializzazione degli alunni. Se conosco la LIS o la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) è utile, ma non dimentichiamo che nell'équipe ci sono anche gli assistenti alla comunicazione che hanno un ruolo importantissimo».

Le repliche
La proposta di cattedra inclusiva ha suscitato un acceso dibattito. La Federazione Italiana Superamento Handicap per esempio, una delle due principali federazioni di associazioni impegnate sulla disabilità, è su posizioni praticamente opposte e da anni chiede l'istituzione di una cattedra dedicata per gli insegnanti di sostegno. Già nei mesi scorsi su VITA Vincenzo Falabella e Salvatore Nocera avevano spiegato le ragioni della loro contrarietà alla "cattedra mista". Ora segnalo la riflessione fatta in questi giorni da Gianluca Rapisarda su Superando, per cui la proposta della "cattedra inclusiva" o "mista" «di primo acchito e ad una lettura veloce e superficiale potrebbe sembrare ai più estremamente innovativa o addirittura "rivoluzionaria". Tuttavia, se ne approfondiamo i contenuti e ci addentriamo più nel dettaglio, ci si accorge come l'eventuale attivazione di tale proposta sia al contrario in conflitto con la legislazione "inclusiva" del nostro Paese, che ha previsto il lungimirante principio del "sostegno del contesto" a supporto dell'inclusione scolastica e non solo la preziosa figura del docente di sostegno».
«Ritengo quella della "cattedra mista" una soluzione didattica sbagliata, perché più centrata sulle esigenze di "gratificazione" professionale dell'insegnante che sugli effettivi bisogni formativi specifici degli alunni/studenti con disabilità, i quali, con siffatto modello scolastico, rischierebbero di non avere né un sostegno, né insegnamenti disciplinari idonei e sufficienti»
PS: l'efficace definizione di "inclusioscettici" del titolo è di Dario Ianes e Giuseppe Augello, che già nel 2019 scrissero Gli inclusioscettici.

Alunni con disabilità: discontinuità didattica al 60%, lo certifica l'ISTAT
Tuttoscuola 5 febbraio 2024
di Redazione

"Un esercito di 137 mila insegnanti di sostegno, più dei Carabinieri, il doppio dei medici; un grande investimento (5 miliardi di euro l'anno solo per gli stipendi), nel Paese che per primo 40 anni fa ha creduto nell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità, superando le terribili classi differenziate: tutto in buona parte vanificato da un'insensata girandola di cattedre: 100 mila alunni con disabilità (il 43%) hanno cambiato quest'anno docente, spesso più di uno. Siamo andati nella scuola dove 15 bambini disabili tra i 4 e i 6 anni hanno visto alternarsi in pochi mesi 27 docenti di sostegno. Purtroppo non è un caso isolato. Eppure i rimedi organizzativi non sarebbero così difficili da attuare…" gennaio 2017.
Fece scalpore il dossier di Tuttoscuola pubblicato nel gennaio 2017 (scaricabile gratuitamente qui), esattamente 7 anni fa, che denunciava con dati e analisi esclusive il fenomeno avanzando una serie di proposte sostenibili. Il "Corriere della sera" vi dedicò l'articolo di apertura in prima pagina, tre colonne sotto alla testata (per intenderci, in un'altra occasione nello stesso spazio inserì un'intervista esclusiva al Papa) con una grande firma del giornale (Gian Antonio Stella), e a fianco un editoriale di Ernesto Galli della Loggia sulla crisi del sistema scolastico. Insomma il più importante giornale italiano diede la massima rilevanza al nostro studio, per sottolineare l'enormità della situazione. Si elevò un coro di indignazione rispetto agli inaccettabili numeri fotografati dal dossier, si innalzarono proclami, chi era al Governo (non è importante specificare chi, perché solo in questi ultimi sette anni si sono avvicendate forze politiche di ogni colore) fece fiere promesse.
Ebbene, oggi il numero di docenti di sostegno ha sfondato il tetto dei 200 mila (più di Carabinieri e Poliziotti messi insieme, ha fatto quindi un ulteriore passaggio di livello: un giorno si raggiungerà il numero di tutte le Forze Armate?) e soprattutto gli alunni con disabilità sottoposti al cambio di docente sono stati circa 185 mila (+85% rispetto al sette anni fa): il tasso di discontinuità è passato dal 43% stimato allora – che sembrava un picco irripetibile – al 60%. Lo certifica l'ultimo report che l'ISTAT ha dedicato agli alunni con disabilità, che conferma tutte le criticità note di questo settore particolare del nostro sistema d'istruzione.
Secondo l'ISTAT, 6 alunni con disabilità su 10 hanno cambiato insegnante per il sostegno da un anno all'altro. Più precisamente, per l'anno scolastico 2022/2023 "la quota di alunni con disabilità che ha cambiato insegnante per il sostegno rispetto all'anno precedente è pari al 59,6%, sale al 62,1% nelle secondarie di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia.
Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e sembra consolidarsi nel tempo, non si riscontrano infatti differenze rispetto al passato. Una quota non trascurabile di alunni (9%) ha, inoltre, cambiato insegnante per il sostegno nel corso dell'anno scolastico, anche in questo caso non si riscontrano differenze significative sul territorio e tra gli ordini scolastici".

Non c'è molto di nuovo su quei dati. Infatti, il ministro Valditara li aveva anticipati nel dicembre del 2022, in occasione della giornata internazionale delle persone con disabilità, intervenendo ad un convegno della FISH, nel corso del quale aveva dichiarato: "Intendo avviare una riforma del sostegno a scuola, altrimenti sono soltanto chiacchiere", aggiungendo: "Al 59% degli alunni con disabilità non viene garantita una continuità didattica, sappiamo quanto questo sia grave per la crescita e per le prospettive formative dei ragazzi".

A distanza di oltre un anno, quell' "altrimenti sono soltanto chiacchiere" rischia di diventare un autogol per il ministro, perché l'annunciata riforma per il sostegno sembra essere rimasta al palo.
I posti stabilizzati di sostegno in organico di diritto sono aumentati di 9mila unità per il 23-24, ma per effetto della legge di bilancio del 2021, mentre l'ultima legge di bilancio non ha incrementato il

numero di posti; i criteri per la mobilità dei docenti di sostegno non sono stati modificati, confermando la possibilità di cambiare sede nel corso del vincolo quinquennale.
Si sperava anche nell'aumento dei posti per i TFA per specializzare immediatamente un maggior numero di docenti per il sostegno, ma tutto è rimasto confermato.

Non sono ancora noti i dati dell'anno scolastico in corso, ma, stando così le cose, quella percentuale di discontinuità per gli alunni con disabilità potrebbe avere già superato il 60%. E via così, "sempre più in alto!"… tra "miopia assunzionale" del Ministero dell'economia che costringe ad assumere e licenziare ogni anno, disinteresse a cambiare le ormai insostenibili regole di gestione delle supplenze, subalternità dei diritti degli studenti (anche se disabili), e rifiuto di considerare modelli alternativi (ad esempio quello recentemente avanzato sulla "cattedra inclusiva").

Cattedra inclusiva e cultura professionale
SCUOLA7 5 febbraio 2024
di Maurizio Muraglia

Lo scorso 25 gennaio è stato presentato, a firma di un gruppo di esperti di chiara fama, un progetto di legge[1] volto a creare la cosiddetta "cattedra inclusiva", ovvero un sistema per il quale "a decorrere dal sesto anno successivo all'entrata in vigore della presente legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati su posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune" (art. 1 comma 1). Come si legge nel comunicato stampa[2] dei proponenti, "vi sono nella proposta, aperta ad affinamenti successivi, gli elementi portanti ben illustrati in 8 articoli, assieme alle finalità che vedono al centro la reale inclusione anche per reagire a percepibili resistenze e a una cultura dell'esclusione e dell'abilismo difficili da estirpare. La sfida e la tensione ideale sono di migliorare la qualità della scuola, delle prassi, degli esiti, delle relazioni".

Una innovazione dirompente
Si tratterebbe dunque di un'innovazione dirompente per la quale sarebbe previsto un massiccio investimento nella formazione docenti, di cui è possibile avere contezza consultando il progetto di legge nonché le motivazioni ideali che lo hanno ispirato, che trovano il loro focus nel seguente passaggio, leggibile in una nota[3] dei proponenti: "Cogliamo sempre più involuzioni che danno luogo a pratiche che tendono a riprodurre modalità didatticamente superate se non anche formalmente illegittime e che non giovano certo alle nuove generazioni, alimentando marginalità, conflitti, perdita di opportunità. Accanto ad esse, però, è possibile cogliere nuove e vivaci esperienze che confermano come la scuola inclusiva si dimostri ancora l'unica realtà davvero capace di assolvere al compito ultimo di valorizzare le differenze e le potenzialità di ciascuno. Ed è proprio questo impulso che ci spinge ad andare oltre spiccando un ulteriore salto verso una qualità ancora più decisamente inclusiva. La visione e l'idea sono di consolidare e rendere strutturale quell'esperienza che ci piace definire 'cattedra inclusiva'. Con essa si può attuare una nuova organizzazione che, nel tempo, veda tutti i docenti della scuola italiana impegnati in un incarico polivalente nel quale una parte delle ore di servizio siano impiegate in attività disciplinari e una parte nelle attività di sostegno, superando malintese deleghe e rendendo effettiva la corresponsabilità".

Tra scetticismo e entusiasmo
Non è il caso di rendere conto qui, nel dettaglio, delle reazioni seguite a quest'iniziativa, soprattutto sul fronte sindacale, apparso alquanto scettico sia per ragioni di ordine finanziario che per motivazioni di carattere didattico, riconducibili queste ultime alla questione delle competenze disciplinari in possesso degli insegnanti di sostegno. Insomma, sembrerebbe che il sogno dell'intercambiabilità annoveri più scettici che entusiasti.
Pur ritenendo più vicini alla realtà della scuola italiana i primi che i secondi, non si può fare a meno di raccogliere quanto meno la sfida concettuale posta da un movimento di tale portata, i cui autori rappresentano l'avanguardia della didattica inclusiva. Essi denunciano una forma di deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari in tema di inclusione, cui corrisponderebbe un atteggiamento di delega nei confronti degli insegnanti di sostegno.

Frenare il rischio della medicalizzazione del disagio
Altrove[4], anche sulla scorta delle considerazioni di Raffaele Iosa[5] (uno dei proponenti) è stata già denunciata la crescente medicalizzazione del disagio scolastico. Dall'esperienza scolastica sul

campo si rileva la proliferazione di categorizzazioni e di conseguenti certificazioni, con tutto il corredo burocratico che segue. Tale fenomeno, pur lodevole in fatto di attenzione ad ogni forma di disabilità, ha finito per spingere le famiglie, che diffidano della capacità inclusiva della scuola, a moltiplicare le precauzioni e a cercare il "sostegno" (non tecnicamente inteso) del sistema sanitario.
Non c'è scuola in cui non sia presente un esercito di bisogni educativi speciali afferenti all'area socioaffettiva comunemente rubricati quali "fragilità", un termine che ormai orienta decisamente le politiche scolastiche se si pensa al massiccio investimento del PNRR proprio sulla categoria di "alunni fragili". E le recenti affermazioni di Ernesto Galli Della Loggia[6] su questi temi hanno suscitato giustamente un vespaio di polemiche.

Inclusione: troppo o troppo poco?
Insomma, pare di poter intuire da svariati indizi che la questione della didattica inclusiva si muova tra due opposti versanti: tra chi ritiene che c'è troppa inclusione e chi ritiene che ce ne sia troppo poca.
La verità esperibile nella vita scolastica è che la didattica inclusiva ha come presupposto due polarità forti: fragilità/solidità e specialità/normalità, che devono essere messe a fuoco prima di qualsiasi discorso sull'inclusione. Infatti, al netto di una quota di allievi portatrice di disturbi davvero specifici dell'apprendimento o anche di veri e propri handicap organici, esiste una platea ormai sempre crescente di discenti portatori di "disagio" (quadri familiari difficili, ansie da prestazione, irrequietezza, introversione ecc.), per la quale occorrerebbe una didattica a forte cifra di empatia umana e culturale capace di tener dentro ogni tipo di allievo, rinunciando a categorizzazioni quali fragile/solido e speciale/normale che incoraggiano la medicalizzazione del disagio scolastico.

Rimuovere gli ostacoli
I docenti curricolari ricevono un preciso mandato dalla Costituzione (art. 3). In estrema sintesi: rimuovere ostacoli. Ma per farlo occorre che sia chiaro lo statuto di questi ostacoli. Se l'ostacolo ha una base clinica per la quale risultano indispensabili misure compensative e dispensative, sarà necessario il supporto di competenze specialistiche e di figure aggiuntive per rendere ancora più inclusivo il lavoro curricolare. Ma quel che è ormai sotto gli occhi di tutti è uno scenario ben più complesso. Infatti quel che stiamo definendo "ostacolo" si può dire riguardi la quasi totalità dei ragazzi, che occupano la scena delle nostre aule portandosi dietro disagi, inquietudini, sofferenze, talora vere e proprie tragedie dinanzi a cui le stantìe ripartizioni tra fragili o meno oppure tra speciali o meno lasciano il tempo che trovano.
Pertanto, per questo genere di ostacoli, quel che servirebbe è una rinnovata capacità dei docenti curricolari di reinterpretare i propri saperi in chiave inclusiva, così come effettivamente accade in talune esperienze virtuose.

È una questione di personalizzazione…
Non c'è consiglio di classe che non veda la presenza di una quota di docenti capace di coinvolgere tutta la classe nei propri percorsi didattici. E ciò si vede bene in fase di valutazione, quando si osserva la differenza di voti o giudizi tra le discipline. Non raramente, l'insegnante di sostegno, che ha un osservatorio privilegiato poiché trasversale, è in grado di riconoscere quali colleghi sono capaci di tenere tutti dentro l'esperienza di apprendimento.
La questione, quindi, non è quella di far diventare i docenti curricolari, in parte, docenti di sostegno e viceversa. La questione riguarda la capacità dei docenti curricolari di superare inutili dicotomie – o di crogiolarsi sulla presenza di allievi presunti "solidi" – e quindi di proporre in classe itinerari differenziati di lavoro, menù didattici che mettano ciascuno nelle condizioni di esprimere senza ansie le proprie risorse. Se così fosse, probabilmente andrebbe in soffitta anche l'equazione non

incluso uguale disorientato, che ha finito per generare la gigantesca macchina pedagogico-organizzativa dell'orientamento.

… e anche di valutazione
In questo quadro – è bene ripeterlo – la valutazione ha un ruolo cruciale. Si sa che le fragilità o presunte tali esplodono di fronte alla valutazione. Si parla comunemente di allievi ansiosi davanti alla prestazione. Ma è proprio certo che la valutazione in classe debba avere caratteristiche ansiogene? Non è immaginabile un contesto di apprendimento in cui ogni intervento dal banco, ogni autonarrazione informale, ogni momento di un dibattito possano ricevere un feedback sapiente e ben registrato da chi insegna e da chi impara? Si sa bene che riescono meglio le foto in cui non ci si mette in posa…

Quando le discipline sono inclusive
L'esperienza d'aula, insomma, mostra che tanta ansia da prestazione si scioglie dinanzi ad un clima di classe coinvolgente perché disponibile ad accogliere ogni contributo attorno all'oggetto culturale che sta tra chi insegna e chi impara. Le discipline scolastiche hanno in sé un forte potenziale inclusivo, a patto che, con adeguata mediazione didattica, se ne smantelli la sintassi superficiale accademica formalizzata nei libri di testo e se ne rinvengano le possibilità euristiche, di indagine sulla realtà e sull'esperienza personale. Ogni disciplina è una risposta ai bisogni di base: comunicare, ricordare, confrontare, calcolare, misurare, ragionare, ipotizzare, creare, regolare, applicare, e via dicendo, continuando fino a coprire tutto l'arco dei saperi. È una risposta che chiama ad ulteriore ricerca, che risulterà tanto più inclusiva quanto più risponderà a bisogni cognitivi primari dei ragazzi. Di tutti i ragazzi.

Un problema reale che risiede nella cultura professionale
Gli estensori della proposta di legge hanno colto un problema reale. Ma non è un intervento legislativo che può risolverlo. È la cultura professionale ed epistemologica dei docenti che va interrogata, e con essa la cultura valutativa che va di pari passo: dimmi come interpreti la tua disciplina in classe e ti dirò cosa ti interessa valutare. Quel che invece sembra prevalere, come già rilevato in altro contributo[7], è un approccio dualistico, che separa il versante socioaffettivo (più disponibile all'inclusività) da quello cognitivo, inchiodato, soprattutto nella secondaria di secondo grado, al lessico della prestazione e della competizione. Dove chi non riesce a nuotare come gli altri non può che affogare.

[1] Progetto di legge per l'introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado – revisione 25.01.2024.
[2] Comunicato stampa. "Verso la cattedra inclusiva: Presentata la proposta di legge".
[3] La cattedra inclusiva per andare oltre.
[4] M. Muraglia, Una torsione del concetto di inclusione, Insegnare, 9 gennaio 2023.
[5] Alunni con disabilità in aumento. Raffaele Iosa: "E' in atto un processo di medicalizzazione di qualunque forma di disagio".
[6] E. Galli della Loggia, La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola, in Corriere della sera 24 gennaio 2024.
[7] M. Muraglia, Sapere disgiunto e rischio educativo, in Scuola7-362, 3.12.2023.

Docenti di sostegno, Dario Ianes: “Alunni disabili affidati a tutti gli insegnanti. Vi spiego cos’è la cattedra inclusiva e perché fa bene alla scuola”
Repubblica - 03 febbraio 2024
di Ilaria Venturi

Dario Ianes, docente Pedagogia dell’inclusione all’Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, è uno dei proponenti della cattedra inclusiva.

Ci può spiegare il senso, professore?
“Il perché è pedagogico, va a mescolare le competenze degli insegnanti per una scuola inclusiva dove non ci sia una separazione netta e perversa tra insegnanti curriculari e insegnanti dedicati a chi ha una specialità, una disabilità. Ho sempre pensato che la scelta del sostegno come categoria speciale fosse sbagliata, diffondere la funzione del sostegno tra i docenti curriculari è un passo in avanti. Tra l’altro con la Rete Senza zaino in molte scuole si sperimenta già la cattedra mista con risultati positivi. Questa normalizzazione del sostegno per me va nella direzione giusta”.
Crede possibile che un docente di matematica o italiano faccia ore sostegno scambiandosi con il collega di sostegno abilitato nella stessa materia?
“L’insegnante di sostegno prima di tutto è insegnante, se ha l’abilitazione in matematica, per esempio, può insegnarla. Partiamo da chi ha già la specializzazione, da chi può e chi vuole e via via si incrementerà un piano formazione sui curriculari. Bisogna poi smitizzare il fatto che il docente di sostegno sia una specie di super tecnico dedicato terapeuticamente a quel bambino o bambina, bisogna normalizzare, il nostro è un discorso di cambio della didattica per tutti”.

Conoscerà l’obiezione dei docenti curriculari: “Insegno la mia materia non posso improvvisarmi psicologo, esperto di disabilità…”.
“Non si chiede loro di essere fisioterapisti e psicologi ma solo di proporre in classe una didattica curriculare più inclusiva. E questa è una competenza didattica, per la quale abbiamo previsto un percorso di formazione. Conosco le resistenze, ma abbiamo fatto una ricerca in ottobre e il riscontro è che la cattedra mista trova il consenso di quasi 80% degli insegnanti sui 3.100 interpellati. C’è anche un 30-40% in difficoltà a fare inclusione, che fa fatica. Ma quando a queste persone proponi un modello scolastico di separazione, solo il 17% dice di sì. Se anche fosse un 25% nel Paese non è da trascurare. La secondaria è il segmento più complesso, è evidente, ma è anche quello più in difficoltà, quello in alcuni casi meno inclusivo e più respingente, dove i ragazzi trovano poco senso ad andare a scuola”.

C’è chi teme tagli agli organici.
“Non si perdono cattedre: se mescoli non perdi niente. Torniamo all’esempio: ho 18 ore di matematica, ne faccio dieci sulla materia e otto di sostegno e mi inverto con il mio collega. Meticciamo le due competenze, direbbe Andrea Canevaro, questo è il senso. Con l’autonomia tante scuole hanno già cattedre miste, noi volevamo dare una legittimazione normativa. Capisco le difficoltà, anche di quei dirigenti che dicono che così fare l’orario è più complicato. Ma sinora le reazioni mi sembrano positive, è chiaro che nella primaria e alle medie non c’è problema, alle superiori puoi avere più resistenza e difficoltà oggettive. Se ho la cattedra di sostegno e ho l’abilitazione in musica sarà più difficile il mescolamento. Ma allora si usi il potenziamento. Non lo vedo come problema, ma come opportunità”.

Altra osservazione: per fare l'insegnante di sostegno ci vuole predisposizione.
“Ma insegnare è una professione, questa obiezione parte da una visione vocazionale, non professionale”.

Dopo la presentazione della proposta di legge come andrete avanti?
“Il passo successivo sarà fare a Roma un incontro tra le varie scuole che l’hanno sperimentato. La raccolta di buone pratiche, a partire dal basso, servirà a dimostrare che si può fare”.

Non teme i timori dei genitori con figli disabili?
“I genitori hanno paura quando il loro unico appiglio sono ore di sostegno che non vengono mai garantite del tutto. Se mostri loro che stai creando un contesto dove tutti i docenti si prendono cura complessivamente del loro figlio, che questo non viene abbandonato ma coinvolto, la paura passa. Non è automatico, le famiglie vanno accompagnate. E bisogna farlo anche con le scuole, per questo proponiamo un coordinamento pedagogico al loro interno e territoriale”.

Non che i pedagogisti siano sempre così benevolmente accolti da chi insegna…
“Ma quando agli scrutini hai una collega che ha tutti o quasi gli studenti insufficienti questa docente non va forse aiutata? E chi lo fa? La 517 del 1977 parlava di équipe psico socio pedagogica che non è mai partita. Si tratta di non lasciare soli i docenti, di sostenerli concretamente quando sono in difficoltà senza giudicarli. È un processo lento di crescita, e al di là dei bravissimi o degli irriducibili, nella scuola c’è una zona grigia di persone che ragionevolmente possono migliorare e dare molto”.

L’alternativa della ‘cattedra inclusiva’
Tuttoscuola 26 gennaio 2024

Il 25 gennaio 2024, presso il Centro multimediale “Esperienza Europa- David Sassoli” è stata ufficialmente presentata la proposta di legge “Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado”.

La proposta è stata elaborata da un gruppo di autorevoli esperti, presenti all’iniziativa, che ne hanno illustrato i contenuti nel corso della conferenza stampa, coordinata dal giornalista Maurizio Molinari, dell’Ufficio del Parlamento Europeo di Milano, che ha colto l’occasione per sottolineare l’importanza delle elezioni europee dell’8-9 giugno 2024.

Sono intervenuti, in ordine alfabetico, Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano.

La proposta “lancia una sfida culturale e operativa per l’innovazione pedagogica dell’intero sistema scolastico italiano, rafforzando e rilanciando una visione davvero inclusiva per le nuove generazioni alle quali vanno garantite le massime opportunità educative e di sviluppo delle loro potenzialità”, come si legge nel comunicato della agenzia agenziaiura (www.agenziaiura.it/cattedra-inclusiva) che dà notizia dell’iniziativa e pubblica il testo della proposta di legge.

La “cattedra inclusiva” riguarda tutti i docenti di tutte le discipline che, opportunamente formati su base volontaria (è previsto un piano ad hoc con un finanziamento pluriennale di 900 milioni), vengono impegnati in parte nelle attività disciplinari di rispettiva competenza e in parte nelle attività di sostegno.

Senza deleghe, come ora avviene di fatto, agli insegnanti di sostegno, e rendendo effettiva la corresponsabilità di tutti i docenti.

La proposta, al momento, non è stata raccolta e formalizzata da alcun partito, ma è prevedibile che se ne parlerà presto a livello politico e parlamentare, anche perché per alcuni aspetti va incontro all’obiettivo della personalizzazione, più volte richiamato dall’attuale ministro Valditara.

A proposito della “cattedra inclusiva” (o meglio “cattedra mista”)
Superando del 01/02/2024

di Salvatore Nocera

«Dopo la presentazione al tradizionale convegno Erickson di Rimini – scrive Salvatore Nocera – e la recente presentazione a Roma della “cattedra inclusiva”, o più correttamente “cattedra mista”, si è aperto – come è giusto che sia – un ampio dibattito su questa ipotesi didattica. Stimo molto i proponenti della novità, con i quali collaboro da decine d’anni, ma devo pubblicamente dissentire da questa proposta, poiché, a mio sommesso avviso (e non solo), essa non è concretamente realizzabile per una serie di ragioni che provo ad elencare»

Dopo la presentazione durante il tradizionale importante convegno organizzato nel novembre scorso da Erickson sulla Qualità dell’inclusione scolastica e la recente presentazione a Roma della sedicente “cattedra inclusiva”, si è aperto – come è giusto che sia – un ampio dibattito su questa ipotesi didattica [se ne legga già anche su queste pagine agli “Articoli correlati” qui a fianco, N.d.R.].
Invero il termine corretto da usare è “cattedra mista”, poiché si propone che tutti i docenti siano specializzati nel sostegno e che svolgano circa mezza cattedra nella disciplina in cui sono abilitati e l’atra metà in attività di sostegno. Col termine di “cattedra inclusiva” si vuole indicare che questo è l’unico modo di inclusione scolastica degli alunni con disabilità, mentre quello sino ad oggi usato non lo sarebbe.

Stimo molto i proponenti della novità dei quali sono pure amico e con i quali collaboro da decine d’anni. Però stavolta debbo pubblicamente dissentire da questa proposta, poiché, a mio sommesso avviso (e non solo), essa non è concretamente realizzabile per una serie di ragioni che qui di seguito provo ad elencare.
– A parte il fatto che essa sarebbe spontaneamente realizzabile, data l’autonomia didattica delle singole scuole, come consente l’articolo 14 del Decreto Legislativo 66/17, ma la nuova proposta la prevede come generalizzata e quindi obbligatoria per tutte le scuole di ogni ordine e grado.

– Tale proposta è lo sviluppo di un’idea originaria del professor Dario Ianes che proponeva di mandare tutti i docenti di sostegno a svolgere attività didattica nella disciplina in cui sono abilitati, divenendo una risorsa per le scuole che hanno alunni con disabilità; le scuole sarebbero state assistite da gruppi di docenti itineranti a livello di àmbito territoriale particolarmente specializzati. Questa idea, però, non ha avuto seguito e allora è stata sostituita da quella attuale.

– L’attuale proposta, che diverrà presto Proposta di Legge, richiede la specializzazione di tutti i docenti nell’arco di circa sei anni, con una massa annuale di centinaia di migliaia di docenti; le università sarebbero subissate da tale enorme massa, senza pensare al costo, ipotizzato, nella proposta, di circa 190 milioni di euro l’anno, il che in sei anni circa si avvicinerebbe ad un miliardo di euro, con in più le spese per le annuali sostituzioni per i pensionamenti. Attualmente, con il debito pubblico fuori regola e con molte delle varie riforme che si stanno discutendo in Parlamento, l’orientamento è che esse non debbano provocare «nuovi oneri per l’erario». Ma su ciò condivido pienamente l’esauriente intervento di Flavio Fogarolo su queste stesse pagine.

– Ma i problemi più complessi sono dovuti all’attuazione nelle scuole. Occorrerebbe fare combaciare gli orari di tanti docenti che, spesso, operano su più classi e talora su più scuole. Non tutti i docenti, infatti, operano nella stessa classe con la cattedra intera e quindi frantumerebbero lo

spezzone di ore di sostegno; il singolo alunno con disabilità avrebbe così numerosi docenti di sostegno. Vero è che ciascuno svolgerebbe sostegno per la propria disciplina e tuttavia il disorientamento degli alunni con disabilità sarebbe notevole: basti pensare che attualmente la discontinuità didattica dei docenti di sostegno produce grave involuzione e ritardi nella crescita in autonomia degli stessi e talora anche gravi crisi psicologiche.

– La discontinuità didattica del sostegno si moltiplicherebbe enormemente, sommandosi a quella anch'essa grave delle singole discipline.

– Da sempre ho sostenuto, e in ciò concordo ancora con il citato intervento di Flavio Fogarolo, che il Ministero dell'Istruzione in tutti questi oltre quarant'anni di generalizzazione normativa dell'inclusione scolastica non è riuscito mai a specializzare tutti i docenti di sostegno; attualmente più o meno un terzo dei circa 210.000 docenti di sostegno non è specializzato; come riuscirà a specializzare i circa 800.000 docenti disciplinari? Mancherà infine in moltissimi docenti la vocazione professionale per questo insegnamento, che diverrebbe obbligatorio, come specializzazione.

– Altre proposte si potrebbero avanzare alternative a questa, rese possibili dall'attuale normativa e cioè una formazione obbligatoria sulla pedagogia e la didattica speciale di tutti i docenti futuri, con un anno abilitante, come previsto dalla Legge 79/22; solo però che in tale previsione il numero di Crediti Formativi è troppo scarso per dare ai docenti disciplinari un minimo di formazione che consenta loro di prendersi in carico insieme al collega di sostegno del progetto inclusivo. Occorrerebbe quindi aumentare il numero di tali crediti formativi.

– Occorre una maggiore specializzazione "polivalente" dei docenti di sostegno, attualmente ridotta ad un solo anno e quindi non in grado di rispondere agli specifici bisogni didattici, derivanti dalle differenti situazioni di disabilità. Quando queste specializzazioni riguardavano solo singole situazioni di disabilità duravano due anni, mentre ora, che abbracciano tutti i bisogni derivanti dai diversi tipi di disabilità, esse si sono contraddittoriamente ridotte ad un solo anno.

– Appare invece condivisibile la proposta, contenuta nello stesso documento della "cattedra inclusiva", riferita al coordinamento pedagogico a livello di istituto e di reti di scuole. Invero essi avrebbero dovuto realizzarsi a seguito dell'istituzione dei GLI (Gruppi di Lavoro di Istituto) e dei GIT (Gruppi per l'Inclusione Territoriale), introdotti dal Decreto Legislativo 66/17, che hanno rispettivamente sostituito i GLH (Gruppi di Lavoro sull'Handicap) e i GLIP (Gruppi di Lavoro Interistituzionali Provinciali), previsti dalla Legge 104/92. Sarebbe importante che questi coordinamenti pedagogici fossero attivi, specie a livello territoriale e operassero tramite i CTS (Centri Territoriali di Supporto all'inclusione scolastica), per i quali il precedente Governo aveva dato disponibilità ad un certo numero di semiesoneri dall'insegnamento per la loro gestione.

– E in conclusione la FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap), alle ultime tre proposte qui elencate, aggiunge quella rivolta ad eliminare la discontinuità didattica con l'istituzione di nuove cattedre di sostegno per ciascun grado di istruzione. Ma essendo anche questa a propria volta oggetto di dibattito, non è la sede per parlarne.

“Cattedra inclusiva”: un auspicio per il futuro della scuola
In Terris, la voce degli ultimi 1 Febbraio 2024
da Fortunato Nicoletti

La scuola, per essere più inclusiva, deve cambiare il paradigma attuale, soprattutto in riguardo alla figura degli insegnanti di sostegno. Molte volte, si pensa di attuare l’inclusione semplicemente mandando gli studenti in classe però poi, può succedere che, in quest’ultima, non c’è un insegnante di sostegno formato oppure, a volte, si porta l’alunno con disabilità fuori dalla classe. Occorre creare una “scuola per tutti”, svolgendo una formazione a tamburo battente per tutti gli insegnanti. L’inclusione riguarda tutta la società e, di conseguenza, il tema della formazione, riveste una valenza fondamentale. La scuola del presente e del futuro, quindi, deve e dovrà essere, accessibile e inclusiva nei confronti di tutti, a prescindere dalle capacità di ognuno. Quando tutto ciò si verifica hanno luogo degli avvenimenti stupendi, come ad esempio i bambini che dicono ai genitori di scegliere un luogo anziché un altro per fare una festa al fine di permettere al loro compagno con disabilità di partecipare. Gettare questi semi significa che, in futuro, avremo donne e uomini adulti più sensibili e con un’idea diversa in termini di accessibilità e inclusione.

Nel prossimo futuro, anche se può sembrare difficile, auspico la realizzazione della cosiddetta “cattedra inclusiva”, ovvero non più solamente l’insegnante di sostegno specificatamente formato in materia di disabilità, ma anche tutti gli altri docenti. In altre parole, occorre fare sempre più corsi di formazione sul tema e parlare di questi argomenti in misura sempre maggiore per far capire che riguardano la società nel suo complesso. Tutto ciò non è difficile ma bisogna volerlo. Basterebbe inserire in ogni scuola delle ore settimanali da dedicare a questo tema, da svolgere come programma ministeriale. Parlarne è fondamentale per conoscere e, di conseguenza, avere maggiore consapevolezza in merito all’importanza di una scuola più inclusiva.

LA "CATTEDRA INCLUSIVA": PARLIAMONE ANCORA
Gessetti colorati del 1 febbraio 2024

di Simonetta Fasoli

Lo scorso 25 gennaio è stato presentato, a cura dei suoi estensori (gli esperti Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano) un "Progetto di legge per l'introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado". Si tratta di un'iniziativa destinata ad avere, già nel suo primo impatto, una notevole risonanza per la natura e la rilevanza delle questioni di cui esplicitamente si occupa.
Io stessa, nel commentare un articolato e interessante intervento pubblicato su Facebook dal collega Pietro Calascibetta, auspicavo che fosse occasione per un approfondimento e un confronto aperto, per sviluppare quella cultura dell'inclusione di cui più che mai si sente il bisogno.
In quest'ottica si pone il contributo che oggi e qui intendo dare.
Ho letto con la dovuta attenzione il Progetto di legge, strutturato nella forma come una proposta destinata al dibattito parlamentare. Connotato che sottolineo per almeno due ragioni. La prima è che un tema così rilevante deve sottrarsi a qualsiasi rischio di velleitarismo, e alla fin troppo abusata tendenza a "gettare un sasso nello stagno" per "vedere l'effetto che fa", inevitabilmente esposta al fuoco di fila degli schieramenti opposti, che fanno agio sui buoni argomenti. La seconda è che la sede parlamentare, nei modi previsti, è il luogo istituzionale idoneo a dare forma a temi che riguardano i diritti e la loro esigibilità.
Il progetto di legge, come osservavo ieri nel mio primo breve commento al post del collega Calascibetta, è anzitutto un'occasione preziosa, da non perdere, per riflettere e confrontarsi sul tema della disabilità nel sistema di istruzione ed educazione, e sulla cultura dell'inclusione che è più di una cornice: è lo sfondo che dà senso ad ogni intervento. Grazie davvero, dunque, a questo gruppo di colleghi che, venendo da diversi contesti e biografie professionali, si sono fatti carico di dare forma e sostanza ad una tappa importante del percorso verso una "compiuta inclusione": con coraggio, onestà intellettuale, competenza e, non ultimo, passione attraversata dal vaglio dell'esperienza.

Fatte queste premesse, vorrei procedere con alcune considerazioni, possibilmente con la ragionevole sintesi che il luogo e il mezzo suggeriscono.

Parto, come uso fare in contesti anche di riflessione professionale, dalle fonti, che sono norme ma anche significati culturali che le animano. Vorrei soffermarmi sulla figura e la funzione del docente di sostegno, assumendo che il Progetto in parola non ne propugni la scomparsa (come qualcuno già sta paventando...) ma la rivisitazione. Se è questo, come mi sembra plausibile, l'intento, bisogna prenderlo sul serio. Suggerisco a questo proposito di andarsi a rileggere il D.P.R. n. 970 del 31.10.1975, che individua i tratti essenziali del profilo dell'insegnante di sostegno, assegnato, dice la norma, "a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della GENERALITA' DEGLI ALUNNI E IN PARTICOLARE DI QUELLI CHE PRESENTANO SPECIFICHE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO." Sono miei i caratteri cubitali, con cui evidenzio passaggi a mio avviso rilevanti e pertinenti al tema. E' appena il caso di sottolineare che la norma precede di circa due anni la L. 517 del 4 agosto 1977, che porta al livello ordinamentale il processo di integrazione nella Scuola di Base, superando le classi differenziali e le scuole speciali e introducendo appunto la figura dell'insegnante di sostegno all'integrazione. Il criterio ispiratore delle due norme appena ricordate è in definitiva il superamento di ogni SEPARATEZZA come "trattamento educativo" della diversità e delle differenze. La prima "separatezza" da oltrepassare è (come spesso osservo negli incontri di formazione con i docenti) quella che si pone tra docenti

comuni e docente di sostegno, emblema del trattamento separato destinato agli alunni disabili. Superfluo, per gli interlocutori di questo mio intervento, sottolineare la variegata casistica delle pratiche invalse nelle scuole di ogni ordine e grado a conferma di questa tendenza. Diverso è, ovviamente, il diritto ad una didattica differenziata che è espressione del diritto all'istruzione e alla formazione di ogni alunn*. Ma qui il discrimine è sottile quanto decisivo: si differenzia PER integrare, nella prospettiva dell'inclusione. Per questo il docente di sostegno è, a tutti gli effetti, il docente della classe e nella classe.

Di qui, l'altro principio-cardine che caratterizza, fin dall'origine, l'esercizio della funzione del docente di sostegno: la CONTITOLARITA' nel contesto del team dei docenti della classe. E' così sostanziale questo principio che dopo ben diciassette anni dalla L.517/77, le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" (Nota Miur del 4/08/2009) lo richiamano, affermando tra l'altro:
"[...] il contenuto della Legge 517/77 che a differenza della L. 118/71, limitata all'affermazione del principio dell'inserimento, stabilisce con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, da attuarsi mediante LA PRESA IN CARICO DEL PROGETTO DI INTEGRAZIONE DA PARTE DELL'INTERO CONSIGLIO DI CLASSE E ATTRAVERSO L'INTRODUZIONE DELL'INSEGNANTE SPECIALIZZATO PER LE ATTIVITA' DI SOSTEGNO".
Anche in questo caso, i caratteri cubitali sono una mia scelta grafica, per sottolineare un passaggio rilevante ai fini di questa disamina.
La cultura dell'inclusione è un processo aperto, che rifugge ugualmente dalle cristallizzazioni pregiudiziali e dalle "fughe in avanti": per questo, avviandomi a una (molto provvisoria) conclusione di questa mia riflessione, mi sembra pertinente al tema e ai motivi ispiratori del Progetto di legge in parola richiamare brevemente l'idea di "sostegno diffuso", da più parti sollevata, soprattutto a partire dall'inizio degli anni 2000. Anche qui, non mancano le insidie di interpretazioni fuorvianti e di atteggiamenti liquidatori. Per questo, mi sembra utile riportare un passo del testo "Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita." a/c di D.Ianes e S.Cramerotti, ed. Erikson, 2007:
"Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale funzione di sostegno, attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano. In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composta di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobiliterà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli alunni, in relazione al tipo e al grado di difficoltà".
E' opportuno chiarire che una corretta interpretazione di queste affermazioni non deve significare, a mio avviso, il superamento (nel senso di soppressione) della figura e della funzione dell'insegnante di sostegno, quanto piuttosto sottolineare che la sua azione POSTULA come necessaria condizione la funzione inclusiva del CONTESTO.

Mi auguro che questa mia ricognizione sia un utile contributo al dibattito culturale, professionale, politico-istituzionale attorno ad un'iniziativa come quella del Progetto di legge appena annunciato. A me sembra, dagli elementi di riflessione proposti, che la prospettiva abbia dalla sua parte solide motivazioni, anche se non manca di nodi di criticità. Ne indico un paio che possono essere oggetto di discussione sia negli ambienti che si muovono attorno alla scuola e ai temi dell'educazione in chiave inclusiva, sia (non meno) in sede di un dibattito parlamentare che auspico possa essere l'approdo dell'iniziativa.

Il primo riguarda la modalità di attuazione del percorso e le procedure che vi sono collegate, alcune esplicitamente. Mentre considero un fatto positivo la previsione dell'attuazione graduale

dell'innovazione (segno di saggio realismo) ho qualche perplessità sui modi prefigurati. Detto in termini espliciti, preferirei che gli incarichi orario (su posto di sostegno e, reciprocamente, su posto comune) ovviamente conferiti dal dirigente scolastico, nell'ambito delle prerogative attribuitegli dalle norme, siano formalizzati dopo una procedura che preveda il passaggio negli Organi Collegiali preposti alla programmazione educativo-didattica.

Non si tratta di un astratto omaggio al formalismo delle procedure, ma di una concreta cura della qualità democratica dell'istituzione scolastica. In questo caso specifico, mi sembra per di più che possa ben rappresentare a livello istituzionale quel principio di corresponsabilità educativa su cui mi sono soffermata suffragandolo con il riferimento alle norme.

Secondo rilievo: riguardo alle modalità, ho delle forti perplessità sulla previsione "a regime" dell'innovazione; qui i miei dubbi riguardano la sostanziale obbligatorietà dell'assunzione di incarico sulla cattedra "mista" (o "inclusiva"). Così vincolante che l'articolato prevede puntualmente i casi di deroga (legandoli in sostanza a fattori anagrafici). Capisco le esigenze di natura gestionale ed organizzativa che possono aver ispirato questo criterio. Ma mi domando, proprio perchè si innesti un processo di tipo culturale e professionale, attento alla qualità dei percorsi oltre che alla efficienza dei risultati, se non sia preferibile evitare una "coscrizione obbligatoria", nella prospettiva di coinvolgere la totalità della platea dei docenti. Non voglio entrare nei dettagli di eventuali dispositivi emendativi, in sede di discussione parlamentare, a questo riguardo, ma suggerirei di prevedere una prima fase di sperimentazione (ad esempio, triennale) che coinvolga i docenti come protagonisti attivi e consenzienti, e non come destinatari passivi: l'esperienza passata ci dice che questo può compromettere la buona riuscita della più illuminata delle riforme. Sarebbe un'occasione persa.

Mi fermo qui. Spero che il percorso attivato da questi colleghi (alcuni dei quali conosco personalmente, considerandoli preziosi interlocutori dell'educazione che ci sta a cuore) prosegua: con lungimiranza, come è nato, con il coraggio delle idee di cui c'è più che mai bisogno. Lo dobbiamo ai ragazzi e alle ragazze, non perchè lo "meritino" ma perchè ne hanno il diritto.

Inclusione scolastica, CHIOCCA (CIIS): “Chi vuole insegnare solo ad alunni senza disabilità dovrebbe cambiare paese”

A cura di Angelica Giambelluca
Gennaio 31, 2024

Non usa giri di parole Evelina Chiocca, presidente del Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno (CIIS), sul tema dell’ inclusione scolastica: “Chi non vuole insegnare ai bambini con disabilità, deve cambiare paese. O lavoro”.

L’Italia è l’unico paese al mondo ad aver abolito le classi separate e lo ha fatto da oltre 40 anni con la legge 517 del 1977.

Ma ad oggi la vera inclusione scolastica e la didattica inclusiva rimangono sulla carta nella maggior parte dei casi, nonostante gli sforzi di molti docenti che, come isole, portano avanti come possono la didattica inclusiva, appannaggio ormai delle singole sensibilità e non progetto condiviso a livello nazionale.

Evelina Chiocca, in questa intervista, ci racconta cosa è andato storto dal 1977 ad oggi, a partire dalla formazione che ancora oggi è carente sotto il profilo della gestione di bambini con bisogni diversi. Molti docenti ancora nel 2024 non vogliono insegnare a bambini con disabilità e rivendicano questa posizione, senza pensare che un insegnante è responsabile dell’educazione di ogni alunno, non solo di quelli che non hanno disabilità.

Formazione e cultura sono i concetti chiave su cui insiste Evelina Chiocca, rimarcando come il ruolo dei docenti sia educativo e pedagogico, e non sanitario (“La scuola non è un ospedale”, rimarca con determinazione).

Oggi il nostro paese deve capire cosa vuol fare da grande: rendere l’inclusione scolastica davvero reale o tenerla come etichetta di cui vantarsi, ma in buona sostanza inutile? Perché ogni bambino ha diritto allo studio, ce lo dice la nostra Costituzione, ma pare che la scuola non lo abbia capito. O non lotti abbastanza per farlo rispettare, questo diritto

Cattedra inclusiva, una proposta su cui discutere
Gessetti colorati del 31 gennaio 2024

di Pietro Calascibetta

Il 25 gennaio 2024 è stata presentata a Roma la proposta di legge sull' "introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado".
E' un'iniziativa importante perché è una proposta concreta che tocca aspetti strutturali del sistema scolastico ed è stata elaborata, come si suole dire dal basso, da esperti di tematiche relative all'inclusione che lavorano nel mondo della scuola e della formazione (Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini, Nicola Striano).

La proposta di legge si pone l'obiettivo dichiarato di dare "alle studentesse e agli studenti con disabilità maggiori opportunità formative e un'effettiva inclusione scolastica e sociale."
La proposta si fonda sulla convinzione che non possa esserci inclusione senza che tutti i docenti del consiglio di classe siano parte attiva di questo processo con piena corresponsabilità e senza deleghe ad altri, in particolare al docente di sostegno per gli studenti con disabilità.
Un presupposto su cui non si può che essere d'accordo.
Il merito della proposta è di aver posto la questione in termini strutturali perché per incidere realmente e perché funzioni effettivamente una proposta innovativa è necessario individuare la struttura organizzativa che è in grado di renderla praticabile.
Qui la soluzione individuata è quella di creare una cattedra "polivalente" in modo che, dopo un'apposita formazione iniziale e/o in servizio, nell'arco di un quinquennio "tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune".
In altre parole verrebbe eliminata la cattedra di sostegno per una nuova cattedra "inclusiva".
Per la rilevanza della proposta e per il fatto che tratta anche di questioni strutturali penso che possa esserci lo spazio per alcune considerazioni e domande che possono offrire un contributo alla discussione che certo si aprirà e per una riflessione ed eventualmente per un'integrazione della proposta.

PERCHE' PARLARE DI INCLUSIONE SOLO PER GLI STUDENTI DISABILI?

Condivido pienamente la necessità di una proposta di legge sull'inclusione perché è arrivato il momento di fare qualcosa non solo per migliorare l'esistente, ma anche per "reagire a percepibili resistenze e di una cultura dell'esclusione e dell'abilismo difficili da estirpare" , come scrivono nel comunicato stampa i promotori della proposta.
Sono inquietanti i segnali di un atteggiamento che, come recenti polemiche sui social hanno evidenziato, alimenta le strumentalizzazioni qualunquistiche che rischiano di mettere in dubbio lo stresso principio dell'inclusione.
Proprio partendo da questa preoccupazione noto che la proposta riguarda solo gli studenti con disabilità quando, a mio avviso, la questione dell'inclusione ha oggi dimensioni più ampie. Questo rappresenta un limite di non poco conto se si vuole affrontare anche l'aspetto culturale e tagliare le gambe al malessere comunque presente..
Oggi la normativa usa il termine " inclusione" non solo per gli studenti con disabilità, ma per tutti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali di cui fanno parte anche gli studenti con disabilità certificata.
L'acronimo BES però non lo ritrovo nella proposta. Questa mi sembra una debolezza.

Non si tratta di una questione formale, ma sostanziale che, a mio parere, non modifica il presupposto di partenza, cioè la necessità di un coinvolgimento diretto di tutti i docenti della classe, ma in parte potrebbe modificare la soluzione strutturale che propone.
Se si vuole puntare l'attenzione sull'inclusione come problema complessivo e non di un solo gruppo di alunni, come credo sia opportuno oggi, sarebbe necessario che la proposta indicasse nella finalizzazione espressamente gli studenti con BES e non solo gli studenti con disabilità.

L'INCLUSIONE NON E' PIU' UNA QUESTIONE CHE RIGUARDA SOLO GLI STUDENTI CON DISABILITA'

Perché è necessario superare l'inclusione come un problema esclusivo degli studenti con disabilità?
Le perplessità sulle modalità con cui si attua l'inclusione oggi, che sono presenti sia tra i docenti sia tra le famiglie non solo degli studenti in difficoltà in particolare quelli con DSA, ma anche dei "cosiddetti normali" come direbbe qualcuno, nasce a mio avviso proprio dalle dimensioni del fenomeno dell'inclusione che sono cambiate rispetto a 46 anni fa quando furono abolite le classi differenziali.
Dopo una fase iniziale di coinvolgimento di tutti i docenti, si è sempre più diffusa la convinzione che l'inclusione degli studenti con disabilità passasse attraverso l'intervento dell'insegnante di sostegno, da qui l'affermarsi dell'abitudine a delegare loro lo sviluppo del curricolo di questi studenti e da qui la richiesta di ore e ore di sostegno al di là dell'effettiva gravità della disabilità e la successiva contrattazione tra i docenti della classe per contendersi la presenza in aula del docente di sostegno nelle proprie ore di lezione.
Le difficoltà di una effettiva inclusione nascevano da questo rapporto disfunzionale tra ruolo del docente di sostegno e ruolo del docente curricolare, come i promotori della proposta giustamente rilevano.
Se l'inclusione riguardasse però solo gli studenti con disabilità la proposta di rimescolare le carte tra posti di sostegno e posti comuni e individuare un'unica figura con entrambe le competenze sarebbe sufficiente a superare il problema, ma con l'introduzione della normativa sui BES l'inclusione, come si è detto, si è allargata ad una platea di studenti più ampia con bisogni speciali diversi senza che per loro sia prevista la presenza dedicata e in copresenza di un docente di sostegno.

Questo ha spiazzato molti docenti perché la gestione di questo nuovo gruppo di alunni della classe non poteva essere delegata come si era finito di fare per gli studenti con disabilità.
Il problema dell'inclusione oggi, a mio parere, va oltre il rapporto tra docente di sostegno e docente curricolare, almeno per gli studenti non con gravi disabilità che richiedono una copresenza del docente di sostegno per la gran parte delle ore.
Per questo motivo per perseguire una reale inclusione si pone la necessità di una modalità diversa di gestire la complessità dei bisogni formativi della classe nel suo insieme perché l'inclusione degli studenti con disabilità non gravi, che rappresentano la maggioranza, è diventato solo parte di un problema più ampio e articolato.

Le associazioni e le famiglie degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento da sempre incalzano i docenti curricolari perché tali studenti non siano affiancati da un docente di sostegno, anche se è comunque un docente del consiglio di classe a tutti gli effetti, che non è previsto per loro neppure dalla normativa perché il disturbo non rientra nelle tipologie dalla Legge 104, rifiutando una medicalizzazione di tale disturbo e pretendendo che sia il docente curricolare stesso ad utilizzare le misure compensative e dispensative nell'ambito del repertorio di metodi e tecniche

che ormai dovrebbero utilizzare tutti i docenti per una gestione efficace della molteplicità degli stili di apprendimento degli studenti in una classe.
Insomma l'inclusione viene vissuta dalle famiglie sempre più come un compito del consiglio di classe e viceversa dai docenti come un compito complesso per il numero di studenti coinvolti e troppo oneroso per la pressione a cui sono sottoposti dalle famiglie e a cui non si sentono adeguatamente preparati .

IL DOCENTE INCLUSIVO SU POSTO COMUNE

Se il problema è quello di fare in modo che i docenti su posti comuni abbiano tutti competenze per una didattica e una relazione educativa inclusiva con anche delle competenze più specialistiche non solo per gli studenti con disabilità, ma per tutti gli studenti con BES e in particolare con DSA, basterebbe curvare la formazione iniziale e in servizio esplicitamente su tali tematiche ed è quanto prevede l'art. 3 della proposta di legge " Il percorso universitario di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento dei docenti di posto comune delle scuole di ogni ordine e grado comprende la formazione volta a sviluppare e accertare, nei docenti abilitati, le competenze culturali, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, necessarie a promuovere l'inclusione scolastica ed in particolare l'inclusione degli alunni con disabilità."

E' vero che leggendo il testo dell'articolo si può intuire che tale preparazione possa servire per affrontare la situazione di tutti gli studenti, ma per la particolarità del nuovo contesto in cui si attua l'inclusione disegnato dalla normativa sugli studenti con BES a cui accennavo, andrebbe precisato a chiare lettere nella proposta di formazione che le competenze metodologiche da acquisire dovrebbero essere anche finalizzate alla gestione unitaria della molteplicità dei bisogni educativi speciali presenti in un gruppo classe e degli stili di apprendimento individuali di tutti gli studenti.

Si tratta a mio avviso di una ulteriore specifica competenza che va oltre la specializzazione del docente di sostegno orientata ad un intervento in genere individuale in compresenza.
Il nodo critico dell'inclusione in questo scenario è proprio la competenza a gestire nell'attività didattica in modo unitario e olistico la complessità dei bisogni degli studenti con BES.
Non è raro nella scuola sentire docenti che si lamentano di avere una classe non tanto con uno, due studenti con disabilità, ma "in aggiunta" , fanno presente "disperati", di avere 8 studenti con DSA, 5 stranieri, 3 con situazioni familiari particolari e via discorrendo.

E' da qui che nasce il desiderio di avere classi con solo "cosiddetti normali" !
La questione dell'inclusione come ho cercato di tratteggiare ha assunto ora la dimensione di un problema di gestione della classe in presenza di una molteplicità di nuovi bisogni speciali che sono come per gli studenti con disabilità tutelati formalmente e giuridicamente da una serie di adempimenti che la normativa richiede al consiglio di classe e al singolo docente.
Con la proposta di legge così modificata, la figura professionale del docente inclusivo durante le ore curricolari si arricchirebbe effettivamente delle competenze necessarie a gestire l'inclusione scolastica per tutti gli studenti con BES e quindi anche per gli studenti con disabilità in presenza e soprattutto in assenza del collega di sostegno .

IL DOCENTE INCLUSIVO SU POSTO DI SOSTEGNO

La situazione, a mio avviso, presenta invece delle criticità quando vediamo il docente inclusivo sul posto di sostegno per svolgere di fatto la funzione dell' insegnante specialista "per le attività di

sostegno didattico" richieste dalla progettazione in compresenza con il docente inclusivo curricolare per le ore previste in base alla gravità e alla tipologia della disabilità .
In altre parole farebbe ciò che oggi fa il docente di sostegno,. E' vero che sarebbe anche abilitato nella disciplina curricolare , ma anche il docente di sostegno oggi è comunque un docente disciplinare abilitato o meno.
Premesso che il monte ore complessivo di sostegno di una scuola è determinato in base ai casi presenti e che in base alla proposta di legge andrebbe distribuito in quota parte a ciascuno dei docenti inclusivi, ne consegue che nell'attuale ordinamento si porrebbero diversi problemi nell'organizzare l' orario di lavoro di ciascun docente e di conseguenza ciò limiterebbe quella flessibilità nell'assegnazione delle ore ai singoli studenti in base alle effettive necessità di ciascuno di loro e in base alla progettazione che è l'aspetto più qualificante dell'utilizzo di tali ore perché non siano solo di assistenza o di "sollievo" per i docenti curricolari.

Un altro problema di non poco conto è legato a come ripartire la cattedra di un docenti con 8 o 6 classi su entrambi i posti . Escludendo tali docenti da questa possibilità di accedere alla cattedra inclusiva si riprodurrebbe una diversità tra i docenti questa volta sulla base del numero di classi, soprattutto nella secondaria di secondo grado dove ad avere più classi sono proprio i docenti delle materie di indirizzo.
Organizzare poi un orario settimanale di un docente in cui si incrocino ore curricolari di cattedra e ore di sostegno è molto complesso e il ricorso ad algoritmi di alcune piattaforme in commercio non è certo garanzia per un utilizzo individualizzato di tali ore sugli studenti con disabilità che ne hanno diritto in base alla Legge 104 (l'IA potrà forse aiutaci?).
Un altro problema sarebbero le supplenze temporanee dei docenti inclusivi nella fase di transizione.

Già oggi vi sono numerosi casi in cui un docente con uno spezzone curricolare ha un completamento nel sostegno con non pochi problemi di "incastri" di orario e anche sul piano logistico ad esempio se su più plessi o ordini di scuola.
A questo punto sorge la domanda se effettivamente abbia una reale utilità assegnare al docente inclusivo ore sul posto di sostegno e non puntare invece solo ad arricchire la formazione del docente curricolare attribuendogli il ruolo di docente "inclusivo" .mantenendo comunque la separazione nell'assegnazione dei posti con il vantaggio comunque che un docente potrebbe passare da una tipologia all'altra dando la propria disponibilità nell'ambito delle scelte progettuali della stessa scuola o del consiglio di classe in relazione alle problematiche specifiche..

I COORDINAMENTI

La proposta di un COORDINAMENTO PEDAGOGICO DI ISTITUTO mi trova non solo d'accordo, ma entusiasta essendo stato uno degli organismi centrali nell'organigramma della sperimentazione a cui ho lavorato e un cavallo di battaglia nel proporre l'esperienza alle altre scuole.
Se, come mi sembra di aver compreso, dovrebbe essere un organismo che non si occupa esclusivamente di inclusione, in altre parole non sostituisce il GLI, ma " persegue il raggiungimento degli obiettivi del piano dell'offerta formativa e sostiene la qualità dell'insegnamento" con una visione di insieme attraverso le " supervisioni" e il " supporto formativo" , lo trovo assolutamente necessario e può essere uno strumento molto potente di rilancio dell'autonomia scolastica se ha una funzione s di sintesi..
Naturalmente per questo motivo il suo funzionamento, anche se non finalizzato all'inclusione, avrà una significativa ricaduta su di essa e non solo per gli studenti con disabilità, ma anche per gli i studenti con BES e in generale per tutti gli alunni.

Per questo motivo trovo pertinente il suo inserimento nella proposta di legge anche se si occupa di inclusione.

Sarebbe però il caso di chiarire meglio nel testo della proposta questa funzione non settoriale per evitare fraintendimenti visto che si individua nell'articolo successivo un organismo di coordinamento territoriale espressamente dedicato all'inclusione. .
Un Coordinamento didattico, diventa all'interno delle scuole una risorsa strutturale che potrebbe diventare il motore di quell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art.6) che dovrebbe fare del PTOF non un semplice menù di attività come di fatto il più delle volte è finito per diventare nonostante la buona volontà dei docenti., ma una vera e propria ipotesi didattico-pedagogica-organizzativa elaborata professionalmente dai docenti con la collaborazione delle altre componenti scolastiche per raggiungere i traguardi previsti a livello nazionale tenendo conto dei bisogni speciali o no degli studenti nello specifico contesto territoriale.
Un organismo che potrebbe lavorare in tandem con chi si occupa dell'autovalutazione di istituto e la rendicontazione sociale per lo stretto legame dell'azione di coordinamento con i processi di miglioramento.
Per la verità vi sono diversi istituti che hanno nell'ambito dell'autonomia organizzativa introdotto organismi simili, ma il passo avanti sarebbe avere un organismo di sistema normato per legge in tutti gli istituti con delle figure anch'esse di sistema e soprattutto, questo è l'aspetto qualificante e determinante per fare la differenza, con un distacco "dall'insegnamento per metà orario del servizio prestato" o comunque per un monte ore che possa permettere di poter effettivamente essere una risorsa per i consigli di classe alle prese con le problematiche legate all'applicazione del PTOF nel proprio contesto operativo.
Per quanto riguarda la composizione mi domando perché non possa essere questa una delle collocazioni dei "docenti esperti" dando ad essi un ruolo di sistema che attualmente la normativa non assegna loro contribuendo a fare in modo che queste novità introdotte per i più svariati motivi convergano finalmente in un'ottica organizzativa invece di essere scollegati gli uni dagli altri.

In un tale organismo, che dovrebbe essere il cuore dell'azione formativa, dovrebbe essere presente sicuramente la figura del dirigente scolastico proprio in virtù del suo ruolo di garante dell'unitarietà dell'azione formativa e forse un ispettore (anche se su più scuole) con quel profilo di consulente così come delineato dal recente decreto n. 41/2022 che ne potrebbe fare una risorsa del sistema delle autonomie e non solo un funzionario dell'apparato ministeriale.
Per quanto riguarda invece la gestione solo degli aspetti più specifici dell'inclusione ritengo che sia utile il mantenimento del GLI come organismo a questo deputato con i compiti attualmente assegnati di cui la proposta non parla..

Mi trova concorde poi la proposta di un "COORDINAMENTO TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE (CPTI)" per come è stato concepito con l'obiettivo di semplificare sul territorio la gestione degli interventi specifici sull'inclusione ed evitare l'attuale frammentazione..
Frazionare gli organismi e i compiti sul territorio mi sembra che non favorisca la sinergia tra le varie istanze.

Cattedra inclusiva: UIL Scuola dice no
La Tecnica della Scuola del 30/01/2024

ROMA. “Il modello italiano di inclusione è un esempio per gli altri paesi, perché modificarlo? Dell’idea delle cattedre miste non se ne sente il bisogno”.
Queste le parole del Segretario Generale della UIL Scuola Rua D’Aprile in merito alla proposta di legge red atta da un gruppo di esperti in inclusione scolastica che prevede che tutti i docenti si occupino sia della propria disciplina che del sostegno.
“La collaborazione dei docenti di sostegno con quelli della materia esiste già – afferma il Segretario – e non c’è bisogno di inventarsi cattedre miste, con una parte dell’orario di servizio su posto disciplinare e una parte su posto di sostegno. A risentirne sarebbe sicuramente la qualità dell’insegnamento. La compresenza fra i due insegnanti è il vero successo formativo per l’alunno con disabilità e non ci può essere interscambiabilità”.
“Il nostro sistema di inclusione – prosegue – è un esempio per gli altri paesi europei che si recano in Italia per studiare il nostro modello di inclusione sottolinea. In paesi come Germania, Danimarca, Francia e Inghilterra, esistono ancora le classi differenziali. In Italia questo non succede da circa 50 anni”.
Secondo D’Aprile “è indispensabile abolire il numero chiuso per l’accesso ai corsi universitari e stabilire un collegamento tra il numero di posti disponibili e il reale fabbisogno a livello nazionale. Le 21.000 ammissioni ai corsi universitari di specializzazione, tra l’altro situati in luoghi geograficamente non funzionali alle reali esigenze dei territori, costituiscono un fabbisogno che non corrisponde adeguatamente alle necessità dell’intero Paese”.
“Al contempo – conclude il segretario – è essenziale intervenire sulla composizione effettiva del personale: un posto di sostegno, rimasto tale fino al 30 giugno per due o più anni, dovrebbe necessariamente essere convertito al 31 agosto.
Questo non solo consentirebbe di effettuare nuove assunzioni, ma garantirebbe la continuità didattica per gli alunni con disabilità”.

Cattedra inclusiva, Evelina Chiocca: "Chi non vuole avere a che fare con la disabilità dovrebbe cambiare mestiere"
La Tecnica della Scuola del 30/01/2024

Le polemiche sulla proposta della "cattedra inclusiva" proseguono senza sosta. Numerose le lettere pervenute alla nostra redazione e ancora più numerosi i commenti dei lettori nella nostra pagina Facebook.

Per il momento fra le prese di posizioni sindacali va segnalata quella della Uil Scuola, di cui abbiamo dato conto nelle ultime ore.

A molte delle critiche e delle osservazioni risponde anche Evelina Chiocca, una delle esperte che ha lavorato per la messa a punto della proposta di legge.
"Molti docenti – sottolinea Chiocca – affermano che il progetto di legge taglierà le ore di sostegno e quindi temono di perdere il posto di lavoro; ma è affatto così, perché con la cattedra inclusiva le ore di sostegno sono garantite. Ogni ora sarà garantita, grazie alla presenza, in classe, di due docenti secondo le ore indicate dal GLO. In altre parole non viene meno la risorsa sostegno".

Ma c'è un altro timore e cioè quello di dover lavorare "anche" con l'alunno con disabilità. "Mi sembra che molti – interviene Chiocca – stiano dimenticando che l'alunno con disabilità è alunno di tutti i docenti della classe. L'obbligo di garantire all'alunno con disabilità il successo formativo è già presente oggi, non viene introdotto con la cattedra inclusiva". "Già oggi – ribadisce l'esperta – ogni insegnante, compreso quello curricolare deve insegnare all'alunno con disabilità, preparare le verifiche, valutare l'alunno, riportare il voto nel suo registro personale".
"Se qualcuno pensa che l'alunno con disabilità non sia suo alunno – ammonisce Evelina Chiocca – allora ha sbagliato lavoro, vada altrove, non nella scuola. L'alunno con disabilità, esattamente come i suoi compagni, ha diritto di apprendere e di socializzare, di essere accompagnato nel suo percorso e di vivere la quotidianità scolastica, crescendo e imparando insieme ai coetanei. Il diritto è garantito dalla Costituzione, è meglio ricordarlo!"

Quanto alle accuse di appartenenza partitica, Evelina Chiocca è categorica: "La cattedra inclusiva non è un'idea né della sinistra, né della destra, né del centro; molto semplicemente è il frutto di una riflessione e di una ricerca di 7 persone che all'inclusione credono davvero e che hanno a cuore la scuola italiana".
Come spesso accade ci sono anche critiche del tutto infondate come quelle di chi mette in dubbio le competenze dei promotori dell'iniziativa usando alle volte anche espressioni fuori luogo ("esperti di che?", "i sedicenti esperti che non sono mai entrati in un'aula in vita loro", ecc…) e che addirittura, riferendosi ad uno dei 7, noto persino a livello internazionale, parlano di "un tal xxx".

Evelina Chiocca replica anche su questo: "Siamo 7 persone che conoscono la scuola e che dentro la scuola stanno lavorando o ci hanno lavorato per anni, alcuni per decenni".

di Reginaldo Palermo

Perché è impossibile specializzare sul sostegno tutti gli insegnanti curricolari
Superando del 30/01/2024

di Flavio Fogarolo

Non è difficile, è proprio impossibile rendere realizzabile l'intero progetto della cosiddetta "cattedra inclusiva", presentato nei giorni scorsi [se ne legga anche su queste pagine, N.d.R.].
Che sia difficile penso sia evidente: se in quarant'anni di inclusione scolastica non si è riusciti nemmeno a specializzare tutti gli insegnanti di sostegno che lavorano nelle nostre scuole, non può essere certo semplice farlo in pochi anni con tutti i docenti curricolari d'Italia.
Ma è anche del tutto "impossibile": prima di tutto perché avrebbe un costo enorme, assurdo e improponibile. Il Progetto di Legge recentemente presentato, infatti, parla di 900 milioni di euro in 6 anni, ossia 150 milioni all'anno, ma senza indicare nessuna reale copertura finanziaria.
Nella proposta (articolo 7, comma 1), si dice che si provvederà mediante stanziamento delle risorse necessarie aggiuntive, aumentando la spesa per la formazione degli insegnanti prevista all'articolo 1, comma 125 della Legge 107/15, ma senza spiegare come. Vorrei proprio vedere la faccia dei contabili della Ragioneria dello Stato che, se mai la proposta arriverà nelle loro mani, vedranno una copertura finanziaria del genere.
La spesa di 900 milioni dovrebbe rappresentare il costo dei corsi di specializzazione che adesso, come è noto, sono sostenuti direttamente dai corsisti, ma che, se si rendono obbligatori per tutti gli insegnanti, devono essere ovviamente a carico dello Stato.
Ma una formazione obbligatoria non ha solo questi costi. In base al Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della scuola, al personale che frequenta corsi di formazione organizzati dall'amministrazione scolastica devono essere rimborsate le spese di viaggio (articolo 36, comma 5) e adesso, con il contratto firmato da pochi giorni, se si superano le 40 ore annue, il personale in formazione deve anche essere retribuito (articolo 36, comma 7). Quanto non mi è chiaro, ma, da quel che si legge, dovrebbe essere tra i 20 e i 40 euro l'ora e considerando che il corso per la specializzazione sul sostegno prevede 60 CFU (Crediti Formativi Universitari), ossia a spanne almeno 1.000 ore, si arriverebbe a qualche decina di migliaia di euro a testa, il tutto per 500.000 insegnanti. Come dire, sempre molto a spanne, che la spesa di 900 milioni aumenta di oltre 10 volte e arriviamo a circa 10 miliardi. Non come il ponte sullo stretto di Messina, ma quasi!
Dovrebbe bastare questo per capire che è un progetto del tutto irrealizzabile, ma aggiungo un altro elemento di riflessione: chi organizzerà questi corsi? Quante università sono disposte a gestirli con un numero elevatissimo di partecipanti?
Attualmente in Italia ci sono una cinquantina di Atenei, pubblici e privati, che organizzano corsi TFA [Tirocini Formazione Attiva, N.d.R.] per 29.000 futuri insegnanti di sostegno e accolgono di media circa 500 corsisti ciascuno. Sono una decina, tutti al Centro-Sud, quelli che hanno 1.000 o più iscritti, mentre nessuna delle Università delle Regioni del Nord ha più di 500 corsisti. Nonostante sia proprio al Nord che si registra la maggiore carenza di insegnanti di sostegno specializzati, esse si sono sempre compattamente rifiutate di aumentare i posti disponibili,, perché ritengono che sarebbe impossibile, con numeri troppo elevati, garantire una qualità accettabile della formazione.
In base alla proposta della "cattedra inclusiva", ammesso che si trovino i soldi per farlo, le Università dovrebbero accogliere 80.000 corsisti (quasi tre volte in più di adesso) che, essendo il corso biennale, diventerebbero 160.000 dal secondo anno. Si pensa davvero che le Università del Nord cambieranno idea e accoglieranno tutti? O vedremo quelle private affittare qualche palazzetto dello sport per tenere i corsi?
E, in tutto questo, che fine farebbe la qualità della nostra inclusione scolastica?

di Flavio Fogarolo, Conduttore insieme ad altri del gruppo Facebook "Normativa Inclusione".

Cattedra inclusiva, Fasce: "Fondamentale il coordinamento pedagogico. Piani personalizzati per la crescita professionale dei docenti"
Orizzonte scuola - 30 gennaio 2024

Non si ferma il dibattito sulla proposta riguardante la cattedra inclusiva. Durante la presentazione del disegno di legge per l'introduzione del provvedimento è intervenuto Paolo Fasce, dirigente scolastico.

Con una carriera radicata nell'inclusione scolastica e nel sostegno, Fasce sottolinea l'importanza di un approccio copernicano all'insegnamento, promuovendo una trasformazione mentale fondamentale. Tale cambiamento mira a superare gli ostacoli organizzativi e a promuovere un'inclusione effettiva e operativa, una sfida particolarmente evidente nella scuola secondaria.

Un aspetto cruciale della proposta è il coordinamento pedagogico. Fasce sottolinea la necessità di un collegamento più stretto tra la pratica scolastica e l'università, sottolineando l'importanza della formazione continua e dell'aggiornamento per gli insegnanti. Il coordinamento pedagogico servirà a portare innovazioni e buone pratiche direttamente nelle scuole, favorendo uno scambio dinamico di conoscenze.

Fasce evidenzia la necessità di una maggiore competenza e formazione per gli insegnanti. La proposta suggerisce la creazione di piani di sviluppo personalizzati per la crescita professionale, rendendo l'insegnamento un campo più aperto all'evoluzione e all'adattamento. Con questa iniziativa, si pone l'attenzione sullo sviluppo di un sistema educativo più inclusivo e adattabile anticipando un cambiamento significativo nel modo in cui gli insegnanti si approcciano all'insegnamento e nell'interazione con gli studenti.

Si punta a un futuro dove ogni studente possa beneficiare di un'educazione di qualità, indipendentemente dalle loro esigenze individuali.

Linclusione riguarda tutti: va incentivata
Corriere della Sera del 30/01/2024

L'inclusione non riguarda solo i bambini e ragazzi con disabilità, ma anche quelli con background migratorio o con disturbi specifici dell'apprendimento: non si tratta di fare spazio a nessuno in particolare, né tantomeno a scapito di qualcun altro. L'inclusione, per definizione, riguarda tutti. Una scuola è inclusiva se è di tutti e di ognuno; se e quando riesce a offrire a ogni studente le attenzioni, gli stimoli e gli apprendimenti di cui ha bisogno e diritto.

L'esperienza dei quasi 50 anni che abbiamo alle spalle dimostrano che si tratta di un obiettivo raggiungibile e che la scuola inclusiva è la migliore delle scuole possibili. Al contrario, ogni tentativo di separazione, porta sempre risultati negativi: sia per chi viene escluso sia per chi rimane in classe, che viene privato di importanti occasioni di relazione e di apprendimento che solo il lavoro insieme a compagni (anche molto differenti tra loro), può offrire.

E invece persiste l'idea che la separazione sia "meglio". Che gli alunni con disabilità - magari non tutti, di sicuro quelli "gravi"- starebbero "meglio" se potessero stare per conto proprio, seguiti da insegnanti specializzati.

Ad alimentare questa idea sono certamente i molti ostacoli che ancora rendono complessa l'inclusione scolastica e che noi come Ledha - Lega per i diritti delle persone con disabilità conosciamo perfettamente, denunciamo e contrastiamo attivamente attraverso l'azione del Centro antidiscriminazione Franco Bomprezzi.

A causa di questi problemi i ragazzi con disabilità, così come quelli con altre difficoltà, purtroppo, rischiano ancora oggi molto più degli altri di abbandonare precocemente gli studi e di essere vittima di diverse forme di discriminazione dentro e fuori la scuola.

I problemi della scuola italiana non hanno a che fare con l'inclusione, ma con la carenza di risorse economiche, con lo scarso impegno sulla formazione degli insegnanti, con la mancanza di materiale e la deplorevole condizione di molti edifici scolastici, con un eccesso di burocratizzazione del mestiere di dirigente e di insegnante a scapito della dimensione educativa.

Tra i meriti che invece la scuola italiana può vantare - anche rispetto ad alcuni Paesi che spesso prendiamo ad esempio - c'è invece proprio quello, pure tra mille difficoltà, di garantire uno spazio e una esperienza di incontro e di lavoro insieme a ragazzi con differenti caratteristiche, fisiche, intellettive, mentali e sociali.

Garantire alla scuola italiana le risorse e le competenze necessarie per offrire a tutti i bambini e ragazzi - in relazione alle loro caratteristiche - uno spazio di educazione, socializzazione e apprendimento adeguato dove poter crescere insieme non è un atto di carità, ma una scelta di civiltà di cui tutti traiamo vantaggio.

di Giovanni Merlo e Ilaria Sesana (Ledha)

L'inclusione non è un personaggio in cerca d'autore
Superando del 29/01/2024

L'inclusione è cosa seria e non è il personaggio in cerca d'autore… Dopo quasi oltre trent'anni di insegnamento nei percorsi di formazione universitaria per futuri docenti sul sostegno didattico, dopo avere sentito le teorie più "incredibili" e inseguito, per comprenderne le ragioni, fenomeni che invece di formare futuri docenti sul sostegno didattico per supportare i processi scolastici volti a includere, integrare alunni e studenti, hanno avuto il solo compito di garantire il posto sulla cattedra comune – certo non sempre e non per tutti, ma comunque è accaduto e accade ancora -, dopo le riflessioni "illuminanti" di Ernesto Galli Della Loggia, oggi a tenere banco c'è la "teoria" del paradosso della "cattedra inclusiva". Paradosso sì, perché ci sono competenze didattiche, ma anche di tipo relazionale e di tipo emotivo. Quelle di tipo sociale, progettuale, organizzativo; ci sono competenze curriculari, docimologiche, ma anche tecniche. Competenze nella comunicazione, educative e formative, linguistiche. Competenze psico-pedagogiche, bio-psico-sociali. E infine, anche competenze legate ad una capacità di gestione degli spazi, di quelle afferenti agli apprendimenti e dunque cognitive, delle competenze medesime e dell'organizzazione.
Immagino colleghe e colleghi disciplinari impegnati nell'attività curriculare spostarsi ora qua, ora là, per svolgere attività di sostegno e – specifico – su studenti con disabilità differenti e criticità molteplici.

Vivo nella scuola da quasi trent'anni e mai ho sentito colleghi esprimersi in maniera sostanziale a favore di una formazione general-generalista sui temi del sostegno, tantomeno su una formazione obbligatoria per tutti, cosa quest'ultima su cui non mi ripeto, essendo già stata ampiamente discussa in articoli e scritti da colleghi quali l'amico Tillo Nocera, Flavio Fogarolo e da molti altri.
Ma chi sono gli attori dell'inclusione scolastica? Anzitutto gli allievi con disabilità per i quali credo si debba avere rispetto e non "interpretarli" quali persone prive di sentimenti e aspettative. Un allievo ha bisogno di sentirsi accolto e sicuro e ciò non può accadere se a occuparsi di lui oltre all'insegnante di sostegno, il già citato Consiglio di Classe, le figure educative e tecniche, già previste dalla legislazione vigente, ci sarà a turno "qualcuno" che sulla carta ha le competenze per affiancarlo, ma che nella realtà potrebbe essere completamente il contrario, e in più anche demotivato, perché costretto ad essersi formato "obbligatoriamente" su ciò di cui non ha alcun interesse.
Lo studente con disabilità, per esempio visiva, ha bisogno di un ambiente inclusivo, di persone che ne comprendano la condizione. Ma per fare sì che questo accada non c'è bisogno della "cattedra inclusiva", ma di competenze specifiche, mirate e efficienti, che non possono essere garantite da tutti e da "chiunque".
Immaginiamo che a seguire un allievo con disabilità visiva per ciò che concerne gli apprendimenti della segnografia Braille intervengano più di una persona, magari tre o cinque figure, ognuna delle quali porti – ammesso che le competenze siano realmente acquisite – non solo le stesse con modalità differenti, ma magari diversissime da l'una all'altra.
La "cattedra inclusiva" non tiene conto, a parere di chi scrive, della Persona con disabilità, che infatti non è un "personaggio" in cerca di autori, perché autore di se stesso è lui medesimo e nessun altro. Non è la "comparsa" di pirandelliana memoria, in cerca di qualcuno che lo renda personaggio.
L'allievo con disabilità ha bisogno di ambienti confortevoli, accoglienti, perché abitati da persone comprensive, attente e capaci di rendere quegli spazi, quei luoghi luminosi, illuminanti.

Ci sono allievi con disabilità per i quali sono utili percorsi strutturati didatticamente, altri per cui sono necessari interventi di tipo psico-sociale, altri ancora a cui servono interventi quasi “medico-riabilitativi” e/o di contenimento.

Giusto per ribadire un concetto di cui il sottoscritto è profondamente convinto e sostenitore: la Scuola è luogo di istruzione-formazione-educazione e non dovrebbe essere considerata succursale medico-sanitaria riabilitativa, pur con tutte le attenzioni e gli interventi didattico-educativi per i quali gli alunni tutti debbono essere messi nelle condizioni di poter stare a scuola al pari di tutti e di chiunque, senza alcuna distinzione di condizione personale, sociale, ambientale, economica e culturale.

Ci sarà sempre qualcosa per cui la “cattedra inclusiva” è mancante, quella competenza tecnica piuttosto che culturale, professionale che la renderà insufficiente, mancante a rischio e pericolo di diventare “cattedra escludente” e non inclusiva.
D’altro canto, oggi, ci sono casi in cui può accadere che vi sia l’insegnante sul sostegno didattico, che a causa di una formazione non adeguata possa determinare un insuccesso formativo per l’allievo con disabilità; figuriamoci quando tutti dovranno sapere tutto di tutti, avere cioè quelle competenze, ma che queste non potranno essere spalmate sulla “cattedra inclusiva”. Meglio sarebbe finanziare e istituire percorsi rivolti agli studenti e al personale tecnico-educativo perché le scuole siano equipaggiate con strumenti, materiali e tecnologie indispensabili per alunni e studenti con disabilità.
Tutto l’“ambiente scuola” deve essere direttamente e indirettamente coinvolto nel processo di integrazione-inclusione.

Tutti conosciamo e apprezziamo le competenze di Dario Ianes, così come quelle dei colleghi Massimo Nutini, Fernanda Fazio, Evelina Chiocca, Nicola Striano, ma la loro proposta di “cattedra inclusiva” per un ipotetico Disegno di Legge proprio non riesco a comprenderla né a immaginarla calata nella realtà scolastica italiana.
Sono sempre stato contrario alla figura del “tuttologo” in e per ogni campo, sempre. Affermare che non si debba tenere in conto dei costi che questo “paradosso” della cattedra inclusiva comporta dal punto di vista dell’impegno economico e strutturale, a mio personale giudizio denota cecità e scarsità politica; l’economia, infatti, interessa moltissime aree del Paese, non solo la Scuola, che pure sta soffrendo e meriterebbe assai molto di più. Tuttavia, è vero anche che lo Stato non dovrebbe fare risparmio su quelli che sono i diritti sociali, faticosamente conquistati negli anni precedenti.

Credo in conclusione che questa idea contribuisca a destabilizzare la precarietà, discontinuità dei processi inclusivi, la formazione pensata per la realizzazione della “cattedra inclusiva”, il tutto sotto la scure dell’obbligatorietà formativa, al fine di diventare “tuttologi”, ciò che a mio modesto giudizio rischia di svilire tanto le figure di riferimento per la persona con disabilità, quanto di determinare smarrimento per noi insegnanti, già sottoposti a ritmi sin troppo impegnativi.
La normativa vigente in materia di integrazione e inclusione scolastica c’è, sono anni che la si discute, corregge, perfeziona, integra. Ricordo quando, in un fresco pomeriggio romano, nello studio dell’allora ministra Valeria Fedeli, con gli amici Tillo Nocera e Vincenzo Falabella, fummo convocati dalla stessa, proprio per esprimere una nostra riflessione su quello che sarebbe stato poi diramato quale documento sull’inclusione scolastica, in riferimento ai Decreti Attuativi della Legge 107/15 [se ne legga anche su queste pagine, N.d.R.].
Certo, eravamo lì in rappresentanza delle due Federazioni Nazionali FISH e FAND, dunque rappresentammo in quell’occasione l’orientamento di un’ampia fascia di Associazioni, orientamento

ampiamente discusso pochi minuti dopo in una riunione fiume dell'Osservatorio per l'Inclusione degli Alunni e Studenti con Disabilità del Ministero, allora MIUR. Le Associazioni maggiormente rappresentative di quel consesso approvarono le ipotesi di disegno normativo, con lunghi dibattiti e correttivi. Oggi, quella normativa, integrata con il Decreto Legislativo 96/19, è un valido supporto all'inclusione scolastica.
Certo, è necessario diminuire gli alunni-studenti per classe, applicare la norma sull'inclusione scolastica, diffondere la cultura del successo formativo, sociale e umano per tutti gli allievi, nessuno escluso, con il supporto di personale educativo scolastico debitamente formato, garantire umanità e professionalità in e per ogni processo di istruzione-formazione, perché tutto questo deve ed è tra le priorità di questa nostra Scuola.

Dunque, non sarà la "cattedra inclusiva" a rappresentare la panacea di tutte le criticità, ancor di più per come viene presentata ("mission": sostenere gli allievi più fragili), poiché a parere di chi scrive, gli allievi con disabilità sono prima di tutto persone che al pari dei compagni hanno diritto di accedere al percorso di istruzione, punto.
La cattedra "mista", ora "inclusiva", rischia di essere il percorso ad ostacoli per alunni, studenti e insegnanti. Una "utopia" che soffre di miopia grave per la quale non vi sono cure se non una sana prevenzione di coscienza sociale e culturale, per cui la Scuola, tutti gli "attori" della stessa, per primi gli allievi, stanno maturando con grande impegno umano, sociale, progetti di istruzione, di vita, quotidianamente.
Vero, la Scuola è "anche" luogo di sperimentazione, ma, prima di tutto, deve, a mio modesto parere, rappresentare la risposta a bisogni educativi, sociali e ambientali e a tal fine dev'essere nelle condizioni di dare sicurezza, in qualche modo "certezze", su quelle che sono e restano le principali competenze (didattico-educative) specifiche in risposta a bisogni sociali, cognitivi, sia per gli allievi con disabilità, ma anche per chi la condizione di disabilità ha l'occasione di incontrarla e comprenderla, quale esperienza da cui apprendere bellezza e però anche criticità.
Noi persone con disabilità ci sentiamo parte del mondo e non un mondo a parte, parte della Scuola e non qualcosa per cui basta progettare una cattedra inclusiva credendo di risolvere tutte le criticità sociali, di istruzione, integrazione, col rischio di essere poi sempre più discriminati, isolati.
Non potrà certo un'ipotesi così "platonico-contemplativa" risolvere alcun problema oggi serio e urgente tra cui quello della continuità didattico-educativa, l'impreparazione del personale educativo e per l'istruzione, l'assenza degli insegnanti per il sostegno.
Non si apprende per "obbligo" ma per "amore di sapienza".

Marco Condidorio,
Docente di storia e filosofia nei licei classico-scientifico e docente incaricato sui corsi per il sostegno da oltre trent'anni. Esperto di inclusione scolastica, coordinatore delle attività dell'Ufficio Scuola-Formazione Nazionale per la Presidenza Nazionale dell'ADV (Associazione Disabili Visivi), nella quale fa parte del Direttivo Nazionale. Autore del Manuale di tiflologia "Imparare a non vedere per comprendere quel che c'è e cogliere quel che non c'è" (Volturnia Edizioni).

La “cattedra inclusiva” divide il mondo della scuola
Quotidiano del Molise 28 gennaio 2024

Marco Condidorio, docente alle superiori di Isernia, coordinatore dell’ufficio nazionale per l’istruzione e la formazione della direzione nazionale dell’associazione disabili visivi, interviene sulle modifiche legislative in cantiere per le cattedre di sostegno, affermando:

“In queste ultime settimane, il mondo dell’associazionismo, comprese le organizzazioni di insegnanti sul sostegno didattico e gli Assistenti per la comunicazione e l’autonomia personale, muovono obiezioni circa l’idea per il momento, per una ipotesi di disegno di legge proposta da un gruppo di “esperti” al fine di far istituire la “Cattedra inclusiva”.

Mi chiedo, in qualità di esperto dell’inclusione scolastica e di dirigente associativo nazionale dell’Associazione Disabili Visivi APS-ETS: Ma il mondo dell’associazionismo dov’è?

Cosa ne pensa il MIM -Ministero dell’Istruzione e del Merito?

Quando sarà interpellato l’Osservatorio per l’Inclusione scolastica di alunni e studenti con disabilità, per sapere cosa ne pensano le associazioni maggiormente rappresentative e che siedono al tavolo dell’istituzione sopra citata?

La Scuola, istituzione chiamata in causa e direttamente interessata, cosa ne pensa? E gli insegnanti curriculari, quelli per il sostegno didattico?

E i genitori, gli stessi studenti tutti, nessuno escluso, che ne pensano?

L’idea prevede un ipotetico impegno di spesa esorbitante, circa un “MILIARDO DI EURO” e non finisce qui!

Per cosa? Per garantire, a detta del gruppo di esperti, risolvere le maggiori criticità di cui oggi soffre il processo di inclusione per gli allievi con disabilità, dallo stesso gruppo definiti “fragili”.

Ma la loro proposta non cancellerà la carenza di personale docente sul sostegno didattico né quella circa la preparazione degli stessi; non solo: permarranno le criticità legate alle infrastrutture scolastiche, alla presenza di barriere educative, cognitive, infrastrutturali, sensopercettive, professionali.

Resterà l’annoso problema della continuità didattica e di quella dei docenti che, dopo un periodo di docenza sul sostegno, guarderanno con trepidazione alla cattedra comune.

L’Inclusione è cosa seria e non è il personaggio in cerca d’autore…

Dopo quasi oltre trent’anni di insegnamento nei percorsi di formazione universitaria per futuri docenti sul sostegno didattico, dopo aver sentito le teorie più “incredibili” e inseguito, per comprenderne le ragioni, fenomeni che invece di formare futuri docenti sul sostegno didattico per supportare i processi scolastici volti a includere, integrare alunni e studenti, hanno avuto il solo compito di garantire il posto sulla cattedra comune -certo non sempre e per tutti, ma comunque è accaduto e accade ancora-, dopo le riflessioni “illuminanti” di Galli Della Loggia, oggi a tenere banco c’è la “teoria” del paradosso della “cattedra inclusiva”.

Paradosso sì, perché ci sono competenze didattiche, ma anche di tipo relazionale e di tipo emotivo.

Quelle di tipo sociale, progettuale, organizzativo; ci sono competenze curriculari, docimologiche, ma anche tecniche. Competenze nella comunicazione, educative e formative, linguistiche. Competenze psico-pedagogiche, bio-psico-sociali. Ed infine, anche legate ad una capacità di gestione degli spazi, di quelle afferenti gli apprendimenti e dunque cognitive, delle competenze medesime e dell'organizzazione.

Immagino colleghe e colleghi disciplinari impegnati nella attività curriculare spostarsi ora qua, ora là per svolgere attività di sostegno e -specifico- su studenti con disabilità differenti e criticità molteplici.

Vivo nella scuola da quasi trent'anni e mai ho sentito colleghi esprimersi in maniera sostanziale a favore di una formazione general-generalista sui temi del sostegno, tantomeno su una formazione obbligatoria per tutti, cosa quest'ultima su cui non mi ripeto essendo già stata ampiamente discussa in articoli e scritti da colleghi quali l'amico Tillo Nocera, Flavio Fogarolo, e da molti altri.

Chi sono gli attori dell'inclusione scolastica?

Anzitutto gli allievi con disabilità per i quali credo si debba avere rispetto e non "interpretarli" quali persone prive di sentimenti e aspettative.

Un allievo ha bisogno di sentirsi accolto e sicuro e ciò non può accadere se a occuparsi di lui oltre all'insegnante di sostegno, il già citato Consiglio di classe, le figure educative e tecniche, già previste dalla legislazione vigente, ci sarà a turno "qualcuno" che sulla carta ha le competenze per affiancarlo ma che nella realtà potrebbe essere completamente il contrario e in più anche demotivato perché costretto ad essersi formato "obbligatoriamente" su ciò di cui non ha alcun interesse.

Lo studente con disabilità, per esempio visiva, ha bisogno di un ambiente inclusivo, di persone che ne comprendano la condizione. Ma per fare sì che questo accada non c'è bisogno della "Cattedra inclusiva" ma di competenze specifiche, mirate e efficienti, che non possono essere garantite da tutti e "chiunque".

Immaginiamo che a seguire un allievo con disabilità visiva per ciò che concerne gli apprendimenti della segnografia Braille intervengano più di una persona, magari tre o cinque figure, ognuna di queste persone porterebbe, ammesso che le competenze siano realmente acquisite, non solo le stesse con modalità differenti, ma magari diversissime da l'una all'altra.

La cattedra inclusiva non tiene conto, a parere di chi scrive, della Persona con disabilità, che infatti non è un "personaggio" in cerca di autori, perché autore di sé stesso è lui medesimo e nessun'altro.

Non è la "comparsa" di pirandelliana memoria, in cerca di qualcuno che lo renda personaggio.

L'allievo con disabilità ha bisogno di ambienti confortevoli, accoglienti perché abitati da persone comprensive, attente e capaci di rendere quegli spazi, quei luoghi luminosi, illuminanti.

Ci sono allievi con disabilità per i quali sono utili percorsi strutturati, didatticamente, altri per cui sono necessari interventi di tipo psico-sociale; altri a cui servono interventi quasi “medico-riabilitativi” e/o di contenimento.

-Giusto per ribadire un concetto di cui il sottoscritto è profondamente convinto e sostenitore: la Scuola è luogo di istruzione-formazione educazione e non dovrebbe essere considerata succursale medico-sanitaria riabilitativa- pur con tutte le attenzioni e interventi didattico-educativi per i quali gli alunni tutti debbono essere messi nelle condizioni di poter stare a scuola al pari di tutti e di chiunque senza alcuna distinzione di condizionepersonale, sociale, ambientale, economica e culturale-

Ci sarà sempre qualcosa per cui la cattedra inclusiva è mancante, quella competenza tecnica piuttosto che culturale, professionale che la renderà insufficiente, mancante a rischio e pericolo di diventare “cattedra escludente” e non inclusiva.

D’altro canto, oggi, ci sono casi in cui può accadere che vi sia l’insegnante sul sostegno didattico, che causa una formazione non adeguato possa determinare un insuccesso formativo per l’allievo con disabilità, figuriamoci quando tutti dovranno sapere tutto di tutti, avere cioè quelle competenze ma queste non potranno essere spalmate sulla cattedra inclusiva. Meglio sarebbe finanziare e istituire percorsi rivolti agli studenti e al personale tecnico-educativo perché le scuole siano equipaggiate con strumenti, materiali e tecnologie indispensabili per alunni e studenti con disabilità.

Tutto l’”ambiente scuola” deve essere direttamente indirettamente, coinvolto nel processo di integrazione-inclusione.

Conosco Dario Ianes di cui apprezzo molto le competenze, così come quelle dei colleghi Massimo Nutini, Fernanda Fazio, Evelina Chiocca, Nicola Striano ma la loro proposta per un ipotetico disegno di legge proprio non la riesco a comprendere né a immaginare calata nella realtà scolastica italiana.

Sono sempre stato contrario alla figura del “tuttologo” in e per ogni campo, sempre.

Affermare che non si debba tenere in conto dei costi che questo “paradosso” della cattedra inclusiva comporta dal punto di vista dell’impegno economico e strutturale, a mio personale giudizio denota cecità e scarsità politica, l’economia interessa moltissime aree del Paese, non solo la Scuola, che pure sta soffrendo e meriterebbe assai molto di più. Tuttavia, è vero anche che lo Stato non dovrebbe fare risparmio su quelli che sono i diritti sociali, faticosamente conquistati negli anni precedenti. Credo in conclusione che questa idea contribuisca a destabilizzare la precarietà, discontinuità dei processi inclusivi, la formazione pensata per la realizzazione della cattedra inclusiva, il tutto sotto la scure dell’obbligatorietà formativa al fine di diventare “tuttologi” a mio modesto giudizio rischia di svilire tanto le figure di riferimento per la persona con disabilità, quanto di determinare smarrimento per noi insegnanti, già sottoposti a ritmi sin troppo impegnativi.

La normativa vigente in materia di integrazione e inclusione scolastica c’è, sono anni che la si discute, corregge, perfeziona, integra.

Ricordo quando in un fresco pomeriggio romano, nello studio della Ministra Valeria Fedeli, con gli amici Tillo Nocera, Vincenzo Falabella, fummo convocati dalla Fedeli proprio per esprimere una nostra riflessione su quello che sarebbe stato poi diramato quale documento sull'inclusione scolastica dal 62 al 66.

Certo eravamo lì in rappresentanza delle due Federazioni Nazionali FISH e FAND, dunque rappresentammo in quell'occasione l'orientamento di una ampia fascia di associazioni.

Orientamento ampiamente discusso pochi minuti dopo in una riunione fiume dell'Osservatorio per l'inclusione degli alunni e studenti con disabilità del Ministero, allora MIUR.

Le associazioni maggiormente rappresentative di quel consesso approvò le ipotesi di disegno normativo, con lunghi dibattiti e correttivi. Oggi, quella normativa, integrata con il 96/2019 è un valido supporto all'inclusione scolastica.

Certo, è necessario diminuire gli alunni-studenti per classe, applicare la norma sull'inclusione scolastica, diffondere la cultura del successo formativo, sociale e umano per tutti gli allievi, nessuno escluso con il supporto di personale educativo scolastico debitamente formato, garantire umanità e professionalità in e per ogni processo di istruzione-formazione, perché tutto questo deve ed è è tra le priorità di questa nostra Scuola.

Dunque, non sarà la cattedra inclusiva a rappresentare la panacea di tutte le criticità, ancor di più per la citazione con cui viene presentata: "mission" -sostenere gli allievi più fragili- poiché a parer di chi scrive, gli allievi con disabilità sono prima di tutto persone che al pari dei compagni hanno diritto di accedere al percorso di istruzione, punto.

La cattedra "mista" ora "inclusiva" rischia d'essere il percorso ad ostacoli per alunni, studenti e insegnanti. Una "utopia" che soffre di miopia grave per la quale non vi sono cure se non una sana prevenzione di coscienza sociale e culturale, per cui la Scuola, tutti gli "attori" della stessa, per primi gli allievi, stanno maturando con grande impegno umano, sociale, progetti di istruzione, di vita, quotidianamente.

Vero, la Scuola è "anche" luogo di sperimentazione ma, prima di tutto deve, a mio modesto parere, rappresentare la risposta a bisogni educativi, sociali e ambientali e a tal fine deve essere nelle condizioni di dare sicurezza, in qualche modo "certezze" su quelle che sono e restano le principali competenze (didattico-educative) specifiche in risposta a bisogni sociali, cognitivi sia per gli allievi con disabilità ma anche per chi la condizione di disabilità ha l'occasione di incontrarla e comprenderla, quale esperienza da cui apprendere bellezza e però anche criticità.

Noi persone con disabilità ci sentiamo parte del mondo e non un mondo a parte, parte della Scuola e non qualcosa per cui basta progettare una cattedra inclusiva credendo di risolvere tutte le criticità sociali, di istruzione, integrazione, col rischio di essere poi sempre più discriminati, isolati.

Non potrà certo una ipotesi così "platonico-contemplativa, risolvere alcun problema oggi serio ed urgente tra cui quello della continuità didattico-educativa, l'impreparazione del personale educativo e per l'istruzione, l'assenza degli insegnanti per il sostegno.

Non si apprende per "obbligo" ma per "amore di sapienza".

Cattedra inclusiva, c'è molto interesse per la proposta. Dicono i promotori: "Il dibattito è avviato, ma deve continuare"
La Tecnica della Scuola del 27/01/2024

di Reginaldo Palermo

Nella giornata del 25 gennaio, la proposta sulla "cattedra inclusiva" è stata presentata a Roma nel corso di un incontro molto partecipato.
Ad aprire i lavori è stato Massimo Nutini, ex dirigente di Enti locali, estensore della proposta che è ovviamente condivisa da tutti e 7 gli esperti che da tempo la stanno discutendo e perfezionando. A lui abbiamo posto qualche domanda.

Come è andata secondo voi? Il pubblico c'era e ci sono stati anche diversi interventi. Possiamo fare un primo bilancio?
Siamo soddisfatti della giornata di ieri. La soddisfazione si misura in relazione alle attese. Il nostro obiettivo era quello di rendere pubblico, in una conferenza stampa, il testo del progetto di legge accompagnandolo con un'illustrazione tecnica dell'articolato e con un'esposizione delle motivazioni pedagogiche, culturali e politiche.
Per questo motivo avevamo diviso la conferenza in tre momenti: L'esposizione tecnica, una mini tavola rotonda pedagogica con Ianes, Iosa e Chiocca, e poi, naturalmente, le domande dei giornalisti.
Si sono accreditati e poi hanno effettivamente partecipato una ventina di testate. Cinque o sei generaliste (Repubblica, Corriere, Avvenire, Radio Rai) e molte altre specialistiche e cioè in pratica i principali siti della scuola e diversi anche specializzati nel sociale e nell'inclusione delle persone con disabilità.
Alcune di queste hanno già pubblicato i loro commenti, altre lo faranno nei prossimi giorni. Insomma, speriamo che in questo modo l'informazione sui contenuti della proposta e sulle intenzioni dei promotori escano nel modo più corretto.

Tutto bene, quindi…
Oltre al notevole interesse dei mezzi di comunicazione, abbiamo avuto oltre mille collegamenti sul canale YouTube della Erickson e molti altri nel sito di Radio Radicale che anche ha messo a disposizione tutte le video registrazioni e sulla pagina dedicata alla cattedra inclusiva che l'agenzia Iura e Carlo Giacobini hanno realizzato offrendo anche il supporto gratuito come ufficio stampa.

Nel corso dell'incontro è stato sollevato anche qualche dubbio sulla effettiva applicabilità della vostra idea
Sì, e questo ci ha dato l'opportunità di rispondere alle prime domande che hanno focalizzato l'attenzione sugli aspetti più ambiziosi della proposta: una seria formazione per tutti gli insegnanti; la difficile strutturazione degli orari nella scuola secondaria, le possibili resistenze dei genitori alla perdita del "referente unico", i timori per la paventata riduzione degli organici. Altre obiezioni e critiche le stiamo leggendo e le leggeremo in questi giorni e in queste ore e ci saranno molto utili per migliorare il nostro progetto o per spiegarci meglio dove il problema nasce dalla mancata comprensione.

Ma siete pronti anche a rispondere a osservazioni più puntuali, immagino Sicuramente, anche perché il testo della proposta l'abbiamo reso pubblico solo adesso e, quindi, è naturale che nei prossimi giorni si faranno vivi i nostri sostenitori ma anche gli oppositori o anche semplicemente gli amici con i quali condividiamo quotidiane battaglie. Il mondo dell'inclusione è complesso, ci sono

posizioni diverse e il confronto non può che essere salutare per tutti. Questo è uno degli obiettivi che ci eravamo posti.
Però devo chiarire che non abbiamo intenzione di rispondere “colpo su colpo”, pensiamo che è molto meglio organizzare periodici e costruttivi momenti di confronto nei quali la nostra proposta possa essere aggiustata grazie anche ai contributi critici che, serenamente affrontati, ci aiuteranno a migliorarla.

Niente scontri, insomma…
Direi proprio di no, noi vorremmo riaprire un dibattito ma, questa volta, non sulle azioni quotidiane, quelle che ogni giorno mettiamo in atto per difendere la scuola inclusiva. Vorremmo spostare lo sguardo più avanti perché siamo convinti che, oltre alle necessarie diligenti manutenzioni ordinarie, si debba mettere mano anche alle fondazioni e alla struttura perché anche su questo versante il nostro edificio ha necessità d’intervento.

Vuoi dire che dobbiamo guardare non al domani ma ad un futuro meno prossimo?
Sì, dobbiamo chiederci seriamente come sarà la scuola tra venti anni. Pensiamo davvero che sarà ancora come quella di oggi opportunamente manutenuta e aggiornata oppure potranno esserci dei cambiamenti radicali, anche conseguenti alla diminuzione della popolazione scolastica e alle nuove tecnologie?

Cosa potrebbe cambiare?
Gli interrogativi sono tanti: rimarrà la scuola di tutti per tutti o si introdurranno, in modo più strutturale, diversificazioni come quelle evocate in un recente commento pubblicato sul principale quotidiano italiano? Sarà un sistema simile a quello attuale o ci saranno sezioni o scuole speciali? Chissà? Potrà esserci quella che noi abbiamo chiamato “cattedra inclusiva” o qualcosa di simile?

Quali sono i prossimi passi che intendete fare?
Il prossimo appuntamento sarà sulle buone pratiche già in essere: stiamo già organizzando un incontro tra istituti che praticano a cattedra inclusiva, tra scuole che hanno iniziato a realizzare un qualcosa di simile a quello che noi abbiamo chiamato coordinamento pedagogico d’istituto e a territori dove c’è un maggior coordinamento territoriale che prefigura cosa potrebbe essere il coordinamento pedagogico a tale livello. Ci saranno organismi di questo tipo tra venti anni oppure i dirigenti scolastici avranno solo le segreterie amministrative e volenterosi insegnanti che in ore di straordinario o faticosamente strappate all’insegnamento danno una mano?

Cattedra inclusiva, c'è chi è critico: "Come farà il docente di sostegno abilitato in lingue a svolgere la lezione di matematica?"
Orizzonte scuola, gennaio 2024

Di Fabrizio De Angelis

Il tema della cattedra inclusiva è al centro del dibattito negli ultimi giorni. La proposta di far interscambiare l'insegnante della disciplina con quello di sostegno, ha però diviso il pubblico, formando due fronti, i favorevoli e i contrari.

Nel testo, come abbiamo già riportato, si legge che "a decorrere dal sesto anno scolastico successivo all'entrata in vigore della legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune."

Per approfondire il tema, Orizzonte Scuola ha intervistato uno dei promotori, Dario Ianes, che ha spiegato nel dettaglio la proposta della cattedra inclusiva.

Su Facebook, sotto il post relativo all'intervista a Ianes, si è scatenato un vero dibattito, che mostra principalmente una tendenza critica verso tale prospettiva. Di seguito riportiamo alcuni commenti.

"Tra sostegno e cattedra disciplinare ci deve essere sinergia e il confine tra i due ruoli deve essere permeabile, anche per via dei comuni obiettivi e competenze pedagogiche. Questo non significa che il ruolo debba essere interscambiabile, come del resto un pediatra e un geriatra, pur entrambi medici, non sono interscambiabili. Il punto di forza del buon docente di sostegno è quello di essere regista dei processi inclusivi in classe; si tratta di qualcosa che non può essere svolto altrettanto facilmente e serenamente dal docente curricolare, quantomeno alle Superiori".

"Il primo passo per rendere i docenti di classe tuttologi e togliere i docenti di sostegno. E temo che ci sarà anche chi sarà contento".

"Lavorare con il proprio alunno affiancando il curricolare mentre spiega è una cosa, spiegare una lezione a tutti gli alunni rispondendo alle varie domande che fanno i ragazzi su una disciplina che non è la tua è un'altra cosa!"

C'è chi si pone semplicemente in maniera dubbiosa di fronte a tale eventualità: "Mi chiedo come sarà possibile scambiarsi i ruoli .. un docente di matematica si sostituisce al docente di sostegno e il docente di sostegno abilitato in lingue come svolge la lezione di matematica? È un esempio non sempre nella scuola ci sono docenti di sostegno con abilitazione o laurea per insegnare le varie discipline e all'interno di uno stesso consiglio di classe".

O con sarcasmo: "Certo, immagino che il docente di sostegno alle superiori, laureato magari in francese sia in grado di insegnare tutte le altre materie, matematica ad esempio, alla classe, oppure ci deve essere un insegnante di sostegno laureato in ogni materia in accordo orario con quello curriculare".

C’è chi riflette in modo propositivo: “Collaborazione, cooperazione, inclusione dovrebbero essere i cardini dell’agire di tutti i docenti, ognuno rappresenta una risorsa per la classe, invece ancora esiste l’insegnante di serie B. Come al solito la teoria non corrisponde alla pratica e solo in Italia abbiamo bisogno di una legge che imponga l’ovvietà“.

Chi invece sostiene: “Basterebbe permettere la cattedra mista (9 ore sostegno e 9 curricolari, ad esempio) a chi la richiede e si rivolverebbero un sacco di problemi. Ma soluzioni semplici e sensate non vengono prese in considerazione, a quanto pare”.

E c’è chi approfitta dell’occasione per marcare un elemento spesso evidenziato: “I docenti di sostegno lottano doppiamente: per l’inclusione dei bambini e per loro stessi, in molti contesti considerati docenti di serie B!”

Una lettrice ci ho scritto alla nostra mail e invece spiega, dal suo punto di vista, perché la cattedra inclusiva non sia una buona idea.

“In 15 anni che insegno non ho mai avuto in compresenza un insegnante di sostegno che conoscesse la mia materia (scienze alle superiori e tecnologia alle medie) e quindi non avrebbe assolutamente potuto sostituirsi a me nel fare lezione, né io mi ritengo adatta al sostegno dei casi più difficili, non ne ho l’abilitazione né la vocazione, e non credo che aiuterei nei modo più corretto, per quanto possa impegnarmi, i ragazzini in difficoltà. Una proposta come quella di Ianes abbasserebbe ulteriormente sia l’inclusione verso i più fragili (che anziché essere seguiti con profitto da pochi docenti di sostegno con un piano di lavoro ben organizzato si ritroverebbero un carosello di insegnanti che non sanno cos’hanno fatto con quelli precedenti e i ragazzini si perderebbero nella confusione delle indicazioni fornite) sia la qualità delle lezioni all’intera classe”.

Insomma, la proposta divide il pubblico di lettori di Orizzonte Scuola, che per il momento sottolineano i problemi di tale prospettiva.

Cattedra inclusiva: Cui prodest?
La Tecnica della Scuola del 26/01/2024

di Gianluca Rapisarda

Ho letto con molto interesse la proposta di legge “Introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado”, presentata nella giornata di ieri a Roma da un gruppo di esperti guidati dal Prof. Dario Ianes, che è stata da loro definita una “proposta dirompente”, in quanto tutti i docenti dovrebbero occuparsi della propria classe, impegnandosi in modo polivalente con gli alunni sia con le attività curricolari sia con quelle di sostegno.

Innanzitutto, a proposito dell’eventuale attivazione della “cattedra inclusiva”, pur apprezzando il tentativo dei promotori di superare con essa i malintesi e le “deleghe” al solo docente specializzato dell’inclusione scolastica e di garantire un’effettiva contitolarità tra tutti i docenti curricolari e per il sostegno, quale esperto con disabilità d’inclusione, devo tuttavia evidenziare che noi riteniamo sbagliata tale PdL, in quanto in conflitto con la legislazione “inclusiva” del nostro Paese, a partire dalla 517 del 1977 e dalla legge 104 del 1992 fino al D.Lgs. 66/17. Tali norme, infatti, hanno previsto il lungimirante principio del “sostegno del contesto” a supporto dell’inclusione scolastica e non solo la preziosa figura del docente di sostegno, anche se poi il sempre più crescente ricorso ai tribunali da parte delle famiglie dei ragazzi con disabilità, a rischio persino di una “deriva giudiziaria”, ha corroborato in loro nel corso dei decenni l’idea distorta che l’inclusione dipendesse soltanto dall’insegnante di sostegno indipendentemente dalle sue competenze specifiche sulle singole disabilità, dall’aumento delle sue ore di lezione e non dal “contesto”.

Tutto ciò è avvenuto perché, negli ultimi decenni, la specializzazione dei docenti per il sostegno da “monovalente” (attenta cioè alle specifiche disabilità ed ai bisogni educativi dei singoli) è divenuta invece “polivalente” e general-generalista.

Oltre alla scarsa formazione e preparazione specifica dei docenti di sostegno, non va neppure trascurata quella altrettanto irrilevante sulle specifiche disabilità degli insegnanti titolari se si pensa che, in base a quanto previsto dal DPCM del 4 agosto 2023 sulla formazione iniziale degli aspiranti insegnanti curricolari, sono soltanto 10 i cfu loro riservati sulla didattica e pedagogia e 3 quelli sulla didattica dell’inclusione e pedagogia speciale. Per non parlare della “colpevole” mancata proroga della disposizione di cui all’art 1 comma 961 della Legge 178/20, che prevedeva 25 ore di formazione obbligatoria per i docenti delle classi frequentate da alunni con disabilità.

Per garantire un’effettiva inclusione, dunque, oltre ad un’auspicabile formazione obbligatoria generalizzata sulle singole disabilità di tutto il personale scolastico e l’imprescindibile potenziamento dei CTS, come previsto dalla PdL presentata dalla FISH già nel 2021, è invece necessario che vi siano funzioni ben definite:
- al docente titolare spetti il diritto-dovere di insegnare la disciplina e di verificare gli apprendimenti di tutti gli alunni della classe, compresi quelli con disabilità, funzione questa che non potrà più delegare a nessuno;
- al docente di sostegno non competano né l’insegnamento disciplinare, né la verifica degli apprendimenti dell’alunno con disabilità, ma il dovere di supportare il collega titolare, il Consiglio di Classe e l’intero contesto, suggerendo metodologie e indicazioni didattiche appropriate, oltreché fornendo gli strumenti volti a rendere efficaci gli insegnamenti destinati agli alunni con disabilità.

Ma per perseguire il predetto auspicabile risultato, non serve istituire “cattedre miste o inclusive”. Infatti, mi viene molto difficile pensare ad un prof titolare di Matematica o di Latino od addirittura d’Informatica che si cimenti nell’approcciarsi all’insegnamento e alla valutazione dello studente disabile se non possiede una preparazione adeguata ed una formazione specifica ad esempio sulla letto-scrittura in Braille, sulla Lingua Italiana dei Segni, o sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Così come, risulterebbe alquanto complesso per un insegnante per il sostegno “avventurarsi” nell’insegnamento delle singole discipline se è privo di efficaci conoscenze curricolari, metodologiche e docimologiche per poterlo fare con “cognizione di causa”.

Sic stantibus rebus, pertanto, una domanda mi sorge spontanea: la “cattedra inclusiva” cui prodest?

Cattedra inclusiva, presentata la proposta di legge
Redattore Sociale 26 gennaio 2024

di Antonella Patete

L'obiettivo è annullare le differenze tra insegnanti di disciplina e insegnanti di sostegno. Chiocca (Ciis): "Pensiamo a una scuola in cui un alunno con disabilità possa vivere effettivamente in classe, accanto ai suoi compagni"

ROMA – Nei giorni in cui le associazioni e gli attivisti per i diritti delle persone con disabilità rispondono con unanime sconcerto allo scetticismo del professor Galli della Loggia che, in un paio di interventi su Il Corriere della sera ha messo in dubbio il valore sociale e civile dell'inclusione, scolastica, arriva la proposta di legge sull'introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado. La proposta, destinata a creare dibattito nel mondo della scuola e della disabilità, è stata presentata ieri presso il Centro multimediale "Esperienza Europa – David Sassoli", dove il gruppo dei proponenti ha illustrato i tratti distintivi di un'ipotesi che, qualora diventasse realtà, comporterebbe un ripensamento strategico, organizzativo, formativo, culturale dell'inclusione scolastica. "Alle nuove generazioni vanno garantite le massime opportunità educative e di sviluppo delle loro potenzialità, valorizzando le loro potenzialità e le loro differenze, il che è una sfida che va ben oltre la disabilità", commentano i promotori. "La sfida e la tensione ideale sono di migliorare la qualità della scuola, delle prassi, degli esiti, delle relazioni".

La proposta di legge riflette una nuova visione di scuola, che non comporta in nessun modo il taglio delle ore di sostegno, altrimenti nessuno di noi l'avrebbe redatta e sottoscritta – commenta la docente e presidente del Coordinamento italiano insegnanti di sostegno (Ciis) Evelina Chiocca, che è tra i promotori dell'iniziativa –. Pensiamo a una scuola in cui un alunno con disabilità possa vivere effettivamente in classe, accanto ai suoi compagni, imparando insieme a loro; mentre il docente, da parte sua, entrando in classe, potrà avere la consapevolezza che quelli che si trova davanti sono tutti i suoi alunni: non uno di meno. L'introduzione della cattedra inclusiva permetterebbe, inoltre, di garantire quella continuità educativa-didattica che per gli alunni disabili e per le loro famiglie rappresenta da sempre una nota dolente – prosegue Chiocca –. Avere gli stessi docenti, poi, consentirebbe di superare la questione delle etichette, così presenti anche tra gli alunni, che costituisce un vero e proprio fallimento culturale. Dal punto di vista degli insegnanti, invece, si realizzerebbe una maggiore corresponsabilità, perché ogni insegnante è l'insegnante di tutti, senza più bisogno di delegare ad altri compiti e responsabilità. In particolare – conclude la presidente del Ciis – la cattedra inclusiva contribuirebbe a una più efficace comunicazione scuola-famiglia, fornendo ai docenti la possibilità di conoscere gli alunni da più prospettive, con conseguente miglioramento della qualità degli interventi educativo-didattici e di individuare le migliori strategie per valorizzare le capacità di ciascuno".

La proposta di legge che, secondo i promotori potrebbe completarsi nel giro di 6 anni scolastici, è dunque centrata su un'idea molto semplice: lo scambio continuo tra docenti di disciplina e docenti di sostegno. Ovvero, con l'esclusione di quelli con una certa anzianità anagrafica e di servizio, tutti i docenti con posti comuni effettuano una parte del loro orario su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con posto di sostegno effettuano una parte del loro orario su posto comune. Peraltro, secondo gli esiti di una ricerca condotta dalla Fondazione Erickson nell'ottobre del 2023, su oltre 3000 insegnanti di sostegno e ordinari intervistati oltre il 70% si sono dichiarati favorevoli all'ipotesi della cattedra polivalente. Questa riorganizzazione, secondo i promotori della proposta di legge, consentirebbe non solo di affrontare con maggiore decisione il nodo della corresponsabilità

educativa, ma anche la sfida della continuità didattica, aspetto con il quale oggi fanno i conti molti studenti con disabilità e le loro famiglie. Inoltre questo progetto, che non prelude ad alcuna riduzione di personale, prevede un forte investimento sulla formazione. È, infatti, previsto un piano straordinario di formazione – assicurata dalle università ed erogata in parte in presenza e in parte in remoto – che interesserebbe sia docenti con incarico su posto comune privi di specializzazione sia gli insegnanti con incarico su sostegno e privi di abilitazione all'insegnamento. L'attenzione alla formazione riguarderebbe, però, anche il percorso universitario finalizzato a sviluppare le competenze culturali, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche necessarie a promuovere l'inclusione scolastica e, in particolare, l'inclusione degli alunni con disabilità.

La copertura finanziaria necessaria per la formazione del personale docente è stimata dalla proposta di legge in 150 milioni di euro per ciascuno dei 6 anni necessari a completare la transizione, per un totale di 900 milioni di euro. La proposta prevede, inoltre, la costituzione, all'interno di ciascuna istituzione scolastica di un Coordinamento pedagogico in grado di favorire il raggiungimento degli obiettivi del piano dell'offerta formativa e di sostenere la qualità dell'insegnamento attraverso supervisioni, supporto formativo e attività inclusive, favorendo al tempo stesso la partecipazione, il dialogo e la collaborazione degli attori coinvolti. A livello di territorio, infine, la proposta di legge prevede la costituzione di un Coordinamento pedagogico territoriale per l'inclusione (Cpti), che agisca in raccordo con gli enti locali, sanitari, di ricerca e con il terzo settore inteso nel modo più ampio.

La proposta di legge – che è stata redatta da 7 noti esperti nel campo dell'inclusione scolastica come Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano – può essere sostenuta attraverso la sottoscrizione lanciata, sempre nella giornata di ieri sulla piattaforma Change.org. Altri incontri pubblici di presentazione dell'iniziativa sono previsti per le prossime settimane, insieme a confronti con il mondo della politica e a momenti di approfondimento con le scuole in cui gli "incarichi misti" sono già stati messi in pratica.

Ianes: "Il docente curricolare fa il sostegno, il docente di sostegno fa il curricolare. La cattedra inclusiva è essenziale per il successo formativo degli studenti" [VIDEO INTERVISTA]
Orizzonte scuola - 26 gennaio 2024

Di Patrizia Montesanti

In un'intervista a Orizzonte Scuola, Dario Ianes, professore di Pedagogia e Didattica Speciale presso la Libera Università di Bolzano, ha delineato la sua visione riguardo il concetto di cattedra inclusiva, un tema sempre più centrale nel dibattito sulla riforma educativa.

Ianes critica la tradizionale separazione tra insegnanti curriculari e insegnanti di sostegno, un sistema che, a suo dire, non favorisce una vera inclusione. Ianes sostiene: "Una scuola inclusiva, una scuola dove non ci sia più la separazione netta e perversa tra insegnanti curriculari normali, cosiddetti, insegnanti di sostegno dedicati a chi ha una specialità, una disabilità. Ecco, questa non è una scuola inclusiva".

La proposta di Ianes si concentra sull'idea di mescolare competenze e alunni, indipendentemente dalle loro abilità o bisogni speciali. La sua visione di una cattedra inclusiva si basa sull'intreccio di competenze tra insegnanti curriculari e di sostegno. "Il curricolare fa il sostegno, il sostegno fa il curricolare, si è abilitato, per cui abbiamo questo intreccio di competenze per una scuola più inclusiva per tutti e per tutte."

Il modello proposto da Ianes punta a garantire che tutti gli studenti, senza distinzioni, possano beneficiare di un'istruzione di qualità. In questa ottica, la cattedra inclusiva diventa uno strumento essenziale per garantire il successo formativo di ogni studente, in linea con quanto previsto dalla normativa.

La "cattedra inclusiva", rivoluzione per una scuola attenta ai più fragili
Avvenire del 26/01/2024

di Paolo Ferrario

Un gruppo di esperti ha presentato un progetto di legge che prevede che tutti gli insegnanti, su posto comune o di sostegno, si occupino dell'istruzione degli alunni disabili. Investimento in formazione di 900 milioni in sei anni

ROMA. «Nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati sui posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune ».

È questa la rivoluzione della "cattedra inclusiva", definita da un progetto di legge presentato ieri a Roma, al Centro multimediale "Esperienza Europa David Sassoli". L'obiettivo è superare «malintese deleghe, rendendo effettiva la corresponsabilità » dei docenti, spiegano i promotori del progetto di legge, un gruppo di noti esperti formato da Evelina Chiocca, Paolo Fasce, Fernanda Fazio, Dario Ianes, Raffaele Iosa, Massimo Nutini e Nicola Striano. «Questo - spiegano i promotori - è un provvedimento legislativo e prima ancora culturale, con il quale la scuola viene riportata al centro delle politiche inclusive, affrontando finalmente quel vulnus, in modo che l'inclusione costituisca fattivamente, come dice Andrea Canavero, «un'occasione straordinariamente utile per accrescere il benessere di giovani che stanno maturando nell'apprendimento e per l'apprendimento, per aiutarli a realizzare il loro progetto di vita». A sostegno della proposta è stata lanciata una raccolta di firme sulla piattaforma change.org. Inoltre, una ricerca condotta dalla Fondazione Erickson lo scorso ottobre, ha evidenziato che, su più di tremila insegnanti intervistati, sia di sostegno che ordinari, oltre il 70% si sono dichiarati favorevoli all'ipotesi della cattedra polivalente. Operativamente, il percorso verso la cattedra inclusiva durerà sei anni, dall'entrata in vigore della legge, perché «non è semplice ripensare l'organizzazione della scuola», ricorda il pool di esperti. Così, nel corso del primo anno, sarà coinvolto «non meno del dieci per cento dei docenti in servizio presso ogni istituzione scolastica» e questa quota crescerà a decorrere dal secondo anno, fino a raggiungere la totalità degli insegnanti. Unici esclusi, a meno che non chiedano di partecipare, saranno maestri e professori di 60 anni e più o che abbiano maturato un'anzianità di servizio, di ruolo e pre-ruolo, superiore ai venticinque anni. «Questa riorganizzazione - spiegano i proponenti - consente di affrontare con maggiore decisione anche la sfida della continuità didattica, aspetto così delicato con il quale oggi fanno i conti molti studenti con disabilità e le loro famiglie, come pure quello, fondamentale, dell'ampia corresponsabilità educativa. L'ipotesi - puntualizzano gli esperti - non prelude ad alcuna riduzione di personale. Anzi: resta ferma la disponibilità di organico, consolidata per le finalità della legge». Un ruolo di primo piano l'avrà «l'investimento sulla formazione ». A questo proposito, il progetto di legge prevede un investimento di 150 milioni di euro per ciascuno dei sei anni necessari a completare la transizione verso la cattedra inclusiva, per complessivi 900 milioni di euro. «È innanzitutto previsto un piano straordinario di formazione in servizio che interessa sia docenti con incarico su posto comune privi di specializzazione, sia gli insegnanti con incarico su sostegno e privi di abilitazione all'insegnamento - si legge in una nota dei gruppo di esperti -. La formazione, erogata in parte in presenza e in parte in remoto, è assicurata dalle università. Ma l'attenzione è anche sulla formazione iniziale - prosegue il comunicato -. Il relativo percorso universitario di formazione iniziale e di abilitazione all'insegnamento comprende la formazione finalizzata a sviluppare e accertare le competenze culturali, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, necessarie a promuovere

l'inclusione scolastica e, in particolare, l'inclusione degli alunni con disabilità». A supporto delle attività didattiche, in ciascuna scuola è, infine, prevista la costituzione del Coordinamento pedagogico e di un Coordinamento pedagogico territoriale, in accordo con gli enti locali e le istituzioni sanitarie. Perché, ricordano gli esperti, «l'inclusione e le opportunità devono andare anche oltre le mura della singola istituzione scolastica».

DDL Cattedra Inclusiva divide l'opinione pubblica: intervista al professor Flavio Fogarolo
La Voce della Scuola del 26/01/2024

La notizia del giorno è la presentazione in aula del DDL sulla Cattedra Inclusiva che, nei fatti, ha diviso l'opinione pubblica: da un lato chi ritiene fondamentale superare normativamente l'attuale organizzazione didattica e dall'altro chi ritiene che ci sia ancora molta strada da fare prima di poter incidere in tal senso.

Abbiamo intervistato il professor Flavio Fogarolo, tra le altre cose amministratore del gruppo Facebook-Meta "Normativa Inclusione" e tra i primi ad esporre pubblicamente perplessità circa l'idea oggi diventata Disegno di Legge.

Professore, lei ha una lunga esperienza nel mondo della scuola e dell'inclusione, e la cattedra mista non le piace: da cosa deriva questa sua opinione?

Non ho nulla contro la "cattedra mista" se attivata dove ci sono le condizioni e per effetto di valutazione e scelte condivise. Viene chiamata anche co-teaching e si può fare già adesso, spesso con ottimi risultati per l'inclusione, senza nessun bisogno di una legge nuova, grazie all'autonomia didattica e alla flessibilità educativa che deve essere alla base di ogni intervento di personalizzazione.
Ma qui si parla di renderla obbligatoria per tutti in tutte le scuole (a parte i docenti anzianotti) e allora il discorso cambia radicalmente e non basta certo chiamarla "cattedra inclusiva" anziché "cattedra mista" per renderla davvero funzionale all'inclusione. Già l'idea di porre rigidi obblighi e divieti in un ambito come questo, in cui la scuola deve sempre essere in grado di rispondere a bisogni e situazioni diversissime e la flessibilità è indispensabile come l'aria, suscita enormi perplessità.
È una proposta irrealizzabile, soprattutto alla secondaria. Penso a chi all'inizio dell'anno redige gli orari, operazione già adesso spesso assai complessa, che dovrebbe inserire qualche ora di insegnamento per tutti gli insegnanti di sostegno in servizio, ovviamente nella classe di concorso di ciascuno, da incastrare però con le ore degli insegnanti curricolari che devono fare anche sostegno. In alcune situazioni sarebbe una operazione assolutamente impossibile: pensiamo a un liceo con un numero molto esiguo di studenti con disabilità dove i pochi posti complessivi di sostegno non basterebbero a far fare qualche ora a tutti neppure se arrivassimo (si spera di no!) allo spezzatino completo con 1 o 2 ore a testa. O agli insegnanti di sostegno abilitati in una materia che non è prevista nella scuola in cui insegnano. Facciamo un esempio: una docente di sostegno che svolge da anni egregiamente il suo lavoro in una scuola secondaria di primo grado, esperta ed apprezzata da colleghi e genitori, in grado di gestire anche situazioni complesse e promuovere un vero ambiente inclusivo in classe, è abilitata in francese ma in quella scuola si studia come seconda lingua solo spagnolo; in base a questa proposta dovrebbe rinunciare ad alcune ore di sostegno per svolgere qualche imprecisata attività di potenziamento e al suo posto andrebbe un collega che sapeva insegnare benissimo la sua materia ma che adesso deve adattarsi a fare anche questo. Basta chiamare tutto questo "cattedra inclusiva" per dire che fa bene all'inclusione?

Assurda e impraticabile la proposta sulla formazione. Come si può pensare di specializzare tutti, o quasi, gli insegnanti in servizio attraverso dei corsi oceanici di 80.000 persone al colpo (ma biennali, quindi 160.000 dal secondo anno in poi)? Ricordo che adesso si stanno formando in tutto 29.000 docenti di sostegno e di media le università accolgono 500 corsisti ciascuna, salvo una decina di atenei, tutti nel sud, che ne hanno da 1.000 in su. La frequenza on line è possibile al massimo per il 20% delle lezioni frontali, mai per laboratori e tirocini, ma questa proposta di legge

ammette fino al 50% complessivo di attività a distanza, senza distinzione tra le lezioni e il resto. Molte università dicono che, secondo loro, è impossibile accogliere più 500 iscritti, anche meno, continuando a garantire una qualità accettabile della formazione. Hanno tutte torto? E, se loro non ci stanno, chi formerà tutte queste persone? Possibile che la qualità della formazione, e quindi poi della nostra inclusione, sia l'ultima cosa a cui pensare?

Nella sua esperienza, l'inclusione in Italia è un obiettivo ancora non completamente raggiunto: se la "cattedra inclusiva" non è la risposta giusta, che altri strumenti si potrebbero proporre?

Intanto ovviamente va salvaguardato e valorizzato quello che funziona.
Le criticità ci sono e su quelle si deve intervenire, ma seriamente, non con slogan o proposte scorciatoia. Penso, oltre a questa della cattedra inclusiva, anche alla proposta della FISH sul blocco della carriera degli insegnanti di sostegno (basta passaggi di ruolo, solo sostenendo un altro concorso si potrebbe passare al posto comune) che segue una linea completamente opposta all'intercambiabilità della cattedra inclusiva, separando rigidamente il loro percorso professionale da quello degli altri insegnamti con inevitabili conseguenze anche nell'organizzazione didattica e nei rapporti con i colleghi.

Da una ricerca che abbiamo condotto questa estate [1] (io, Annamaria Giarolo e Stefania Vannucchi, amministratori del gruppo Facebook "Normativa Inclusione") analizzando nove anni di quesiti di genitori riferiti al problema della continuità, è emerso che, come era prevedibile, è una criticità molto sentita (117 post raccolti) ma nessun genitore, ripeto "nessuno!", si è mai lamentato perché l'insegnante di sostegno di ruolo di suo figlio è passato al posto comune. Abbiamo bisogno di insegnanti di sostegno motivati e competenti, che si sentano gratificati svolgendo un lavoro che è complicato ma se fatto bene può dare enormi soddisfazioni. Chi preferisce fare altro è meglio, per lui ma soprattutto per i ragazzi che dovrebbe seguire, che gli venga data la possibilità di cambiare.

Noi abbiamo tanti insegnanti di sostegno non specializzati e sarà così per anni dato che gli specializzati che escono dalle università coprono a malapena l'aumento dei posti di sostegno e il turnover. Quest'anno probabilmente neppure quelli visto che ai corsi sono stati ammessi 29.000 persone ma i posti di sostegno sono aumentati di 23.000 unità, mediamente abbiamo 5.000 insegnanti che passano su posto comune e poi ci sono i pensionamenti.

Quindi i non specializzati (ma non solo loro) vanno seriamente sostenuti, con servizi di supporto efficienti a livello di scuola e territorio. È grave che ci siano nelle nostre scuole tanti docenti di sostegno non formati, ma è scandaloso che anche quando sono palesemente in difficoltà vengano lasciati da soli, magari chiusi in una auletta a parte.

E qui si arriva all'annoso problema della "delega" che coinvolge tutti, anche i docenti di sostegno esperti, a partire da tanti dirigenti (non tutti, per fortuna!) che appena sentono parlare di disabilità, DSA o BES chiamano il referente perché loro hanno altro a cui pensare. Spesso anche i colleghi curricolari hanno altro a cui pensare e affidano tutto quel che riguarda l'alunno con disabilità, il cui nome è riportato anche nel loro registro ma evidentemente solo per finta, all'insegnante di sostegno.

È un problema serio, ma non si risolve con artifizi macchinosi come questo della cattedra inclusiva. Abbiamo bisogno di insegnanti curricolari che sappiano davvero essere in grado di insegnare la

loro materia a tutti (e tutti vuol dire “tutti”!) ma non ha senso specializzarli tutti sul sostegno. Tanto meno obbligarli tutti a svolgere anche questo incarico.

Io penso che gli insegnanti curricolari vadano innanzitutto “responsabilizzati” ossia veramente resi responsabili degli esiti del loro insegnamento anche nei confronti degli alunni con disabilità. È quello che si sta cercando di fare con il nuovo PEI che definisce finalmente obiettivi disciplinari per tutti, valutati dal docente curricolare. Ma se poi, come succede troppo spesso, i dirigenti neppure li convocano al GLO e sostengono, o giustificano, il loro atteggiamento di disimpegno, non cambia nulla.

Quali sono secondo lei le criticità del DDL presentato? Quali i punti di forza da sviluppare maggiormente?

A parte gli aspetti organizzativi che ho citato, la criticità maggiore, secondo me, è il rischio che venga pesantemente squalificata la professionalità dell’insegnante di sostegno, ridotto a una figura liberamente intercambiabile. Un lavoro che può fare qualunque insegnante, qualsiasi materia insegni, basta seguire un corso per metà on line.
È un dato di fatto che molti insegnanti di sostegno vivono con insoddisfazione la loro situazione lavorativa, si sentono svalutati dai colleghi e spesso anche dai ragazzi, ma questi atteggiamenti vanno contrastati valorizzando la loro professionalità e la loro specificità. Ci sono tanti insegnanti di sostegno bravissimi, che hanno diritto ad essere orgogliosi di quello che fanno e non possono accettare che il loro lavoro venga considerato come un’attività ritenuta necessaria ma, dato che nessuno la vuole fare, si decide di farla a turno, un po’ per uno, così tutti si sporcano un po’ le mani e sanno cosa vuol dire.
È positivo aver evidenziato il bisogno di sostenere la nostra inclusione attivando efficaci strutture di supporto. Abbiamo 230.000 insegnanti di sostegno, un terzo dei quali non specializzati, ma il supporto organizzativo e didattico che l’amministrazione scolastica destina a loro è praticamente inesistente. Non ci sono dati ufficiali ma credo che tra Ministero, USR, USP, CTS, Sportelli autismo e altro non si superino in tutta Italia le 1.000 persone dipendenti del ministero che sostengono chi si occupa di inclusione a scuola.
Il progetto di legge prevede un coordinamento pedagogico a livello di istituto e uno territoriale con alcune decine di migliaia di distacchi in tutto. Va bene essere ottimisti, ma fino a un certo punto.
Secondo me bisognerebbe prima di tutto valorizzare seriamente quello che esiste e funziona, garantire ovunque un servizio di supporto locale ai referenti per l’inclusione e alle Funzioni Strumentali, dare finalmente indicazioni chiare sui GLI (Gruppi di Lavoro per l’Inclusione di istituto) a cui il Dlgs 66 affida l’importante compito di sostenere i consigli di classe nell’attuazione dei PEI ma su cui il ministero in sette anni non ha mai emesso uno straccio di nota o circolare per spiegare davvero cosa devono fare.

E far partire finalmente i GIT (Gruppi per l’Inclusione Territoriale) assegnando almeno a loro un po’ di distacchi.

[1] https://www.normativainclusione.it/2023/08/09/la-nostra-ricerca-lo-dice-chiaramente-non-e-bloccando-le-cattedre-degli-insegnanti-di-sostegno-che-si-assicura-la-loro-continuita/

di Erica Talamonti,
Coordinatrice CISS (Coordinamento Insegnanti Specializzati Sostegno), referente regionale StepNet ODV, docente di sostegno specializzata ed ex sindacalista.

Scuola, la cattedra inclusiva che trasforma tutti i docenti in insegnanti di sostegno
La Repubblica - 25 gennaio 2024

di Giulia D'Aleo

La proposta di legge redatta da sette esperti viene presentata oggi a Roma e punta a una rivoluzione nell'inclusione degli studenti con disabilità

"Da quando gli alunni con disabilità sono entrati nelle classi, il modo di fare scuola è cambiato: la qualità della didattica è cresciuta e gli insegnanti si sono avvicinati di più a tutti gli alunni". Ma quel processo di inclusione partito negli anni 70, ricorda Evelina Chiocca, presidente del Coordinamento italiano insegnanti di sostegno, oggi è stagnante. Da qui, l'idea di generare un'accelerazione attraverso una rivoluzione del sistema: eliminare le differenze tra docenti di sostegno e curriculari. La proposta di legge sulla "cattedra inclusiva", redatta da Chiocca e altri sei esperti in materia, viene presentata oggi al Centro multimediale "Esperienza Europa – David Sassoli" di Roma.

Cosa prevede la proposta
La giornata tipo un docente sarebbe più o meno la stessa, solo che "la collega che insegna italiano, ad esempio, svolgerebbe parte delle sue ore sul sostegno e chi adesso si occupa solo di sostegno dedicherebbe delle ore anche al resto della classe", spiega l'autrice della proposta. Tutti quanti avrebbero un incarico polivalente e diventerebbero "responsabili del successo formativo di ciascun alunno". Una strada per superare le procedure di delega, che affidano lo studente con disabilità esclusivamente all'insegnante di sostegno. Non tutti verrebbero coinvolti: chi ha almeno 60 anni o un'anzianità di servizio superiore ai 25 anni verrebbe escluso, a meno che non chieda di prendere parte al progetto.
L'assimilazione delle due figure dovrebbe, inevitabilmente, passare attraverso un percorso di formazione – "un piano pluriennale per gestire la fase di transizione" – rivolto sia a chi non possiede una specializzazione specifica per lavorare con la disabilità, ma anche agli insegnanti di sostegno che non sono abilitati all'insegnamento.
I costi per la formazione del personale in servizio sono stati stimati in 150 milioni annui per sei anni, per un totale di 900 milioni e di cinque edizioni totali di un corso di specializzazione biennale.

I timori e le opportunità
Una soluzione che, secondo chi la promuove, arginerebbe alcune storture del sistema, dal ritardo nella nomina dei docenti agli insegnati poco formati, ma anche il lento e progressivo ritorno alle classi differenziali già abolite nel 1997: "Da anni vengono portate alla luce sempre più casi di 'espulsioni' dalle classi, per cui gli alunni con disabilità vengono allontanati dai compagni e riuniti in gruppi tra loro" denuncia Chiocca.
Se da un lato la proposta è accolta con entusiasmo, dall'altro non mancano le ritrosie. Alcuni docenti "lamentano di aver scelto una disciplina in cui specializzarsi e non se la sentono di lavorare con alunni con disabilità – aggiunge Chiocca –. È un paradosso, perché anche quelli sono alunni loro".
A suscitare le preoccupazioni maggiori è, però, il timore che avere insegnanti formati a tutto tondo, in grado di svolgere sia la funzione di docenti curriculari che quella di docenti sostegno, possa giustificare dei tagli all'organico. "Le ore di sostegno non vengono decurtate e quindi nemmeno il personale – assicura l'autrice –. Leggendo la norma è evidente che quello dei tagli non è un rischio". Nel testo, spiegano, viene contemplato il congelamento degli organici ai numeri attuali, senza aggravi di spesa per la finanza pubblica.

La risposta politica

“Adesso il mondo della politica dovrebbe dare una risposta e ragionare sull’ipotesi, che ci auguriamo venga condivisa e magari anche promossa – conclude Chiocca –. Significherà dare la possibilità di vedere l’inclusione non solo come uno slogan, ma come qualcosa di fattivo e concreto per le classi e per l’intera società”.

«Cattedra inclusiva», come si struttura una vera scuola dell'inclusione
Corriere della Sera del 24/01/2024

ROMA. Giovedì 25 gennaio, dalle 14 alle 16, a Roma presso il Centro multimediale «Esperienza Europa - Davide Sassoli» in piazza Venezia 6, si tiene la presentazione dell'articolato del progetto di legge «Cattedra inclusiva», che intende rilanciare la scuola dell'inclusione: - favorendo la corresponsabilità reale fra tutti i docenti, - garantendo la formazione di tutto il personale docente, - assicurando la co-progettazione (da parte di tutti i docenti) - riaffermando il diritto allo studio dell'alunno con disabilità, che deve avvenire nel contesto «classe», insieme ai compagni (come recita anche la legge 104/92, all'art. 12, - ribadendo i principi costituzionali «La scuola è aperta a tutti» (l'esercizio del diritto allo studio va assicurato a ogni cittadino).

I temi
Frutto del lavoro di elaborazione di un gruppo di esperti, la proposta lancia una sfida culturale e operativa per l'innovazione pedagogica dell'intero sistema scolastico italiano, rafforzando e rilanciando una visione davvero inclusiva per le nuove generazioni alle quali vanno garantite le massime opportunità educative e di sviluppo delle loro potenzialità. La proposta raccoglie e rende strutturale l'esperienza della cattedra inclusiva che vede tutti i docenti impegnati in un incarico polivalente nel quale una parte delle ore di servizio siano impiegate in attività disciplinari e una parte nelle attività di sostegno, superando malintese deleghe e rendendo effettiva la corresponsabilità. È un percorso progressivo che contempla garanzie, formazione e previsione di luoghi di coordinamento e che può segnare davvero una differenza sostanziale.

I relatori
Partecipano: Dario Ianes, Raffele Iosa, Evelina Chiocca, Paolo Fasce e altri due docenti (Nicola Striano e Fernanda Fazio), con il supporto dell'Agenzia Iura e di Carlo Giacobini.