

Le rappresentazioni della professionalità docente per
i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro
Fiorino Tessaro

1. Non solo disabilità. Non solo sostegno

Il percorso scolastico italiano per l'integrazione è storico. Gli allievi con disabilità, da quasi quarant'anni sono inseriti nella scuola di tutti (Ianes *et al.* 2013). Inseriti, appunto! Ma quanto e come integrati? Quanto e come inclusi?

Accanto agli allievi con disabilità certificata (3-4%)¹, individualmente seguiti da oltre centomila insegnanti di sostegno, ce ne sono altri, con difficoltà di apprendimento (5-8%), con disturbi comportamentali, relazionali e comunicativi, o con svantaggi socio-culturali (10-20%), a grave rischio di dispersione scolastica e di dis-integrazione sociale, che non ricevono interventi didattici adeguati, perché non ci sono risorse (o sono mal distribuite), perché non ci sono le competenze professionali (o non è garantita la loro praticabilità).

Sono tutti allievi con bisogni educativi speciali (BES). "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit [...] svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse"².

Per affrontare i BES sono necessarie reti di professionalità, di docenti di qualità, specializzati o disciplinari, comunque accuratamente preparati.

2. La ricerca

Il problema. I nodi emergono dalle specifiche difficoltà professionali. L'Insegnante di sostegno incontra notevoli ostacoli per attivare percorsi curricolari inclusivi (nel curriculum della classe) per l'allievo con disabilità (Terzi 2010; Baschiera 2014). Per altro verso, molta parte degli insegnanti disciplinari non si sente professionalmente preparata per l'intervento didattico con

¹ Le percentuali indicate sono tratte da fonti MIUR. Gli ampi intervalli, in particolare quelli relativi ai disturbi di apprendimento e allo svantaggio socio-culturale, riflettono la difficoltà di stimare il fenomeno anche per approssimazioni attendibili. Per i dati sul sostegno e le problematiche si rimanda a Ianes e Cramerotti (2013).

² Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

gli allievi con difficoltà di apprendimento³. Tutti, infine, vivono con sofferenza o con rigetto la presa in carico del disagio socio-culturale.

La strategia. L'inclusione degli allievi con BES richiede l'intervento di tutti gli insegnanti della classe, sia specializzati che disciplinari, con il coordinamento di un *docente disciplinare referente per i BES*. È perciò necessario formare professionalità preparate nelle relazioni e negli interventi formativi inclusivi per tutti gli allievi e per ciascuno di essi. Professionalità dialoganti, con profili di competenze di aiuto, educativo e formativo, integrate, interconnesse e interagenti (Wang e Fitch 2010; Tessaro 2013).

L'ipotesi. I profili di competenze costruiti e studiati per la figura dell'insegnante di sostegno⁴, ricalibrati per gli allievi con BES, possono essere efficacemente estesi al docente referente per i BES e ai docenti disciplinari. Dall'indagine ci si attende che emergano sia le specificazioni professionali caratterizzanti l'aiuto formativo delle tre tipologie docenti, sia le condivisioni e le interconnessioni delle competenze tra esse. Lo scopo è di promuovere azioni di formazione/tirocinio iniziale e in servizio con moduli comuni e con segmenti mirati. La finalità è di sviluppare professionalità docenti di qualità, che attivino didattiche inclusive e apprendimenti integrati.

Strumenti e soggetti. Le tre dimensioni di competenze (relazionali, organizzative e distintive) individuate per l'Insegnante di sostegno sono state rivisitate mediante *focus group* e ciascuna di esse, tramite analisi categoriale, articolata in tre cluster (tabb. 1, 2 e 3).

Con l'analisi delle risposte ad un *questionario*, somministrato a 216 insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione tirocinio formativo attivo, alla conclusione dei corsi di pedagogia speciale, si è proceduto alla rappresentazione delle funzioni educative d'aiuto nelle tre figure professionali dell'insegnante di sostegno, del docente referente per i BES e del docente disciplinare.

3. Le competenze relazionali per i BES. Analisi dei profili.

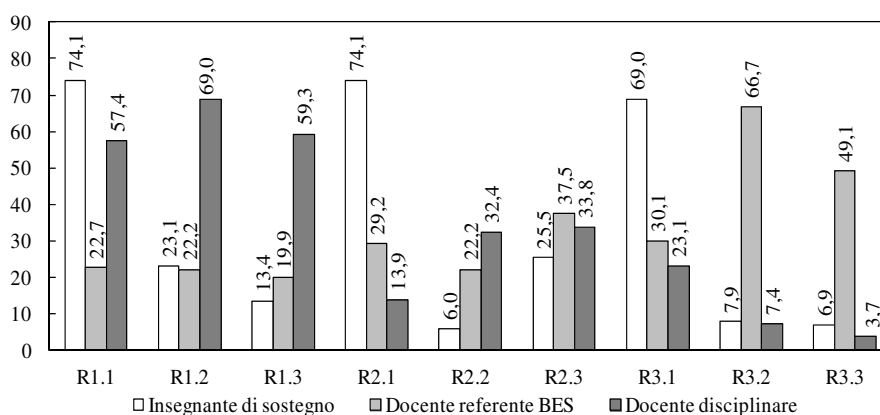
L'analisi categoriale ha coagulato in tre cluster le competenze relazionali: R1 verso l'allievo/la classe, R2 verso colleghi/operatori, R3 verso soggetti esterni (tab. 1).

³ Operare per curricoli è *conditio sine qua non* della professionalità docente. Tutti gli insegnanti sono curricolari, poiché attivano percorsi didattici per l'apprendimento. Perciò utilizzo la dizione "Insegnante disciplinare" in sostituzione di quella maggiormente in uso di "Insegnante curricolare".

⁴ La presente ricerca va considerata come prosecuzione di quella illustrata da Barbara Baschiera (2014) in questo volume.

Tab. 1. *L'articolazione delle competenze relazionali per i BES*

Cluster	Competenze Relazionali per i BES
R1 Competenze verso l'allievo / la classe	R1.1 Attivare empatia verso la persona con disabilità/disagio
	R1.2 Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive
	R1.3 Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali
R2 Competenze verso colleghi / operatori	R2.1 Collaborare con i colleghi per relazioni positive
	R2.2 Accogliere indicazioni da tutto il personale
	R2.3 Attivare procedure di mediazione nei conflitti
R3 Competenze verso soggetti esterni	R3.1 Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita
	R3.2 Sviluppare reti di supporto
	R3.3 Relazionarsi con il territorio (istituzioni, enti, associazioni)

Fig. 1. *I profili delle competenze relazionali per i BES*

Legenda: R1.1: Attivare empatia verso la persona con disabilità; R1.2: Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive; R1.3: Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali; R2.1: Collaborare con i colleghi per relazioni positive BES; R2.2: Accogliere indicazioni da tutto il personale; R2.3: Attivare procedure di mediazione nei conflitti; R3.1: Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita; R3.2: Sviluppare reti di supporto (es: gruppo H o BES); R3.3: Relazionarsi con il territorio (istituti, enti, associazioni).

L'analisi dei profili relazionali (fig. 1) chiarisce immediatamente le caratterizzazioni in ciascuno dei tre ruoli docenti. Il cluster R1 *Competenze relazionali verso l'allievo e la classe* è dominato dal docente disciplinare. L'insegnante di sostegno prevale soltanto nella relazione specifica con il singolo allievo (R1.1), e ciò va interpretato non solo come rapporto esclusi-

vo, ma anche come volontà escludente dell'allievo con BES dal lavoro con la classe.

Il cluster *R2 Competenze relazionali verso i colleghi insegnanti e gli operatori scolastici*, conferma la difficoltà dei nostri docenti di operare con i colleghi. Delle tre competenze, soltanto la collaborazione con i colleghi (R2.1) risulta elevata per l'insegnante di sostegno, ma non è corrisposta dagli altri docenti. L'apporto educativo degli operatori scolastici, ausiliari e amministrativi (R2.2) è poco riconosciuto. Anche la competenza relativa alla mediazione nei conflitti (R2.3), sebbene fondamentale negli interventi verso allievi con difficoltà relazionali o con disturbi comportamentali, non è particolarmente avvertita.

Il cluster *R3 Competenze relazionali verso soggetti esterni* è sotto la regia del docente referente per i BES con percentuali elevate nello sviluppo delle reti di supporto (R3.2) e nelle relazioni con il territorio (R3.3). La competenza relazionale con la famiglia per il progetto di vita (R3.1) è pressoché delegata all'insegnante di sostegno e, associata all'arretramento dell'insegnante disciplinare in merito, evidenzia il contrastato rapporto tra la scuola e la famiglia dell'allievo difficile.

4. Le competenze organizzative per i BES. Analisi dei profili

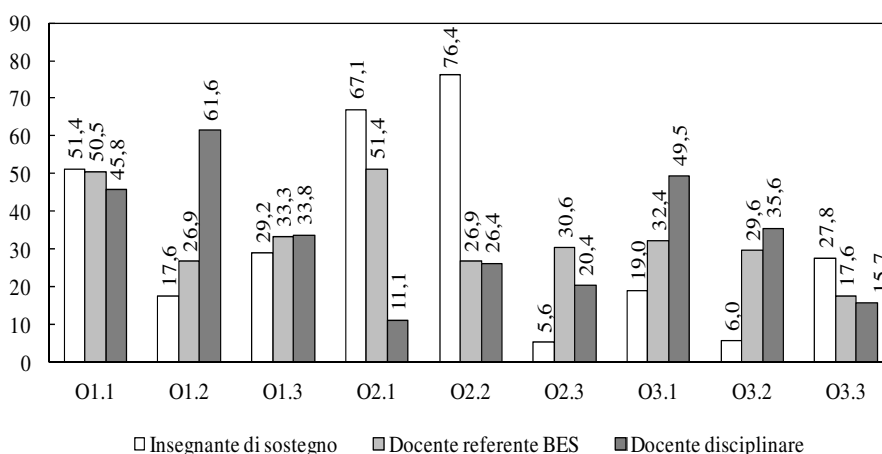
Le nuove didattiche centrate sul coinvolgimento attivo dello studente e sulla sua partecipazione esistenziale e responsabile alla costruzione/formazione di sé, richiede nuove e diverse organizzazioni didattiche. Le competenze organizzative per i BES sono state suddivise (tab. 2) in tre cluster: O1 strategiche, O2 progettuali, O3 gestionali.

Tab. 2. *L'articolazione delle competenze organizzative per i BES*

Cluster	Competenze Organizzative per i BES
O1 Competenze strategiche	O1.1 Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione
	O1.2 Scegliere le strategie curricolari per l'allievo BES
	O1.3 Costruire setting didattici personalizzati
O2 Competenze progettuali	O2.1 Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità
	O2.2 Progettare, articolare ed elaborare Pei / Pep
	O2.3 Rimodellare e adattare il progetto didattico
O3 Competenze gestionali	O3.1 Implementare in progress l'organizzazione didattica
	O3.2 Valutare e analizzare le pratiche didattiche
	O3.3 Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo

A differenza del profilo relazionale molto caratterizzato, la lettura analitica di quello organizzativo (fig. 2) è più complessa. Solo sommando i risultati delle tre competenze di ogni cluster si notano le specificità: il profilo organizzativo ben equilibrato sui tre versanti (strategico, progettuale e gestionale) del docente referente per i BES; la prevalenza del cluster progettuale dell'insegnante di sostegno, specialmente nell'analisi diagnostica formativa (O2.1) e nella progettazione dei piani educativi individualizzati e personalizzati (O2.2); la prevalenza del cluster strategico del docente disciplinare, in particolare per la scelta delle impostazioni curriculari per l'allievo con BES; la debole preparazione di tutti i docenti nel governo dei processi come evidenziato dai risultati nel cluster gestionale.

Fig. 2. I profili delle competenze organizzative per i BES



Legenda: O1.1: Attivare Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione; O1.2: Scegliere le strategie curriculari per l'allievo BES; O1.3: Costruire *setting* didattici personalizzati; O2.1: Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità; O2.2: Progettare, articolare ed elaborare Pei / Pep; O2.3: Rimodellare e adattare il progetto didattico; O3.1: Implementare in progress l'organizzazione didattica; O3.2: Valutare e analizzare le pratiche didattiche; O3.3: Documentare attività didattiche e sviluppo formativo.

5. Le competenze distintive per i BES. Analisi dei profili.

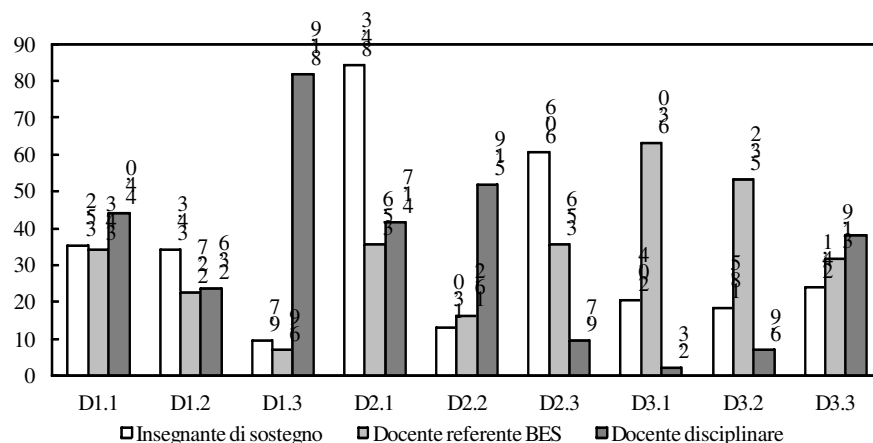
Per le professionalità che qui esaminiamo, le competenze distintive definiscono l'apparato tecnico-scientifico dei docenti quando si occupano di soggetti con BES. I *focus group* con gli esperti hanno articolato questi cluster

di competenze distintive: D1 epistemologiche; D2 pedagogico-didattiche; D3 specifiche per i BES (tab. 3).

TAB. 3. *L'articolazione delle competenze distintive per i BES*

Cluster	Competenze Distintive per i BES
D1	D1.1 Sperimentare forme di apprendimento innovative
Competenze epistemologiche	D1.2 Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca
	D1.3 Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES
	D2
Competenze pedagogico-didattiche	D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana
	D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni
	D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo
Competenze specifiche per i BES	D3.1 Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES
	D3.2 Far rispettare le normative per la disabilità e i BES
	D3.3 Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici

Fig. 3. *I profili delle competenze distintive per i BES*



Legenda: D1.1: Sperimentare forme di apprendimento innovative; D1.2: Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca; D1.3: Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES; D2.1: Favorire *transfer* d'apprendimento nella vita quotidiana; D2.2: Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni; D2.3: Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo; D3.1: Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES; D3.2: Rispettare le normative per la disabilità e i BES; D3.3: Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici.

L'analisi dei profili (fig. 3) mette in risalto la tipicità che distingue ciascuna figura. Il cluster tecnico specifico è peculiarità del Docente referente

per i BES, in particolare per disseminare le conoscenze scientifiche relative ai BES (D3.1) e far rispettare le normative speciali (D3.2). Il cluster pedagogico-didattico caratterizza l'insegnante di sostegno, il quale, dato il rapporto tutoriale, può facilmente può attivare nell'allievo transfer con la vita quotidiana (D2.1) e mobilitare tecnologie e reti per il supporto educativo. Nel contempo emerge una profonda debolezza valutativa e autoriflessiva (D2.2) nell'Insegnante di sostegno confermata, nel profilo organizzativo, dalle difficoltà nel valutare e analizzare le pratiche didattiche (O3.2) e nel rimodellare il progetto didattico (O2.3). Il cluster epistemologico è riservato esclusivamente al docente disciplinare, che può utilizzare gli specifici processi di costruzione della conoscenza con gli allievi BES (D1.3). L'assenza di questa competenza nelle altre due figure pone un pesante interrogativo, in particolare per l'Insegnante di sostegno: è necessaria una formazione disciplinare specifica se poi non viene attivata nell'insegnamento?

Per tutti sono piuttosto deludenti i risultati riguardanti l'atteggiamento e la metodologia di ricerca (D1.2) che dovrebbero permeare l'agire didattico. Il rischio è di considerare l'insegnamento come mera operatività tecnica e procedurale.

6. Conclusioni

La ricerca ha permesso di ipotizzare e validare la costruzione di profili di professionalità di supporto agli allievi con BES, non più limitati alla figura dell'Insegnante di sostegno, ma estesi a tutti i Docenti disciplinari. Fin da subito è emersa la necessità di un ruolo di raccordo tra i docenti, specializzati e disciplinari, con il sistema scolastico organizzato e con le opportunità di apprendimento oltre la scuola.

Questo ruolo è stato individuato nel Docente referente per i BES: non un'ulteriore figura professionale, ma un funzionamento specifico da parte di uno o più insegnanti della classe, per il raccordo organizzativo e la mediazione curricolare tra gli specialisti e i disciplinari. Si formerà insieme ai colleghi con metodologie di *action learning*, di studio di casi, e di *incident* reali.

Il Docente disciplinare per formarsi adeguatamente alle competenze d'aiuto, in particolare nei confronti dei soggetti con svantaggio socio-culturale, potrà usufruire di percorsi di accompagnamento sia sul piano relazionale che su quello tecnico-distintivo direttamente in aula, con tutti gli allievi.

L'Insegnante di sostegno è una figura preparata (e quindi caratterizzata) per la disabilità e, per contro, debole sul piano dei BES non attinenti alla di-

sabilità. Una figura complessa con eccellenze che può estendere ai colleghi e, nel contempo apprendere e sviluppare percorsi didattici e formativi meno esclusivi, riservati a uno o a pochi, e più inclusivi, dove tutti, compresi quell'uno o quei pochi, partecipano, a segmenti variabili, al curriculum di tutti.

Riferimenti bibliografici

- BASCHIERA, B. (2014). Le rappresentazioni della professionalità docente nelle relazioni d'aiuto. Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno. In L. BALDUZZI, D. MANTOVANI, M.T. TAGLIAVENTI, D. TUORTO, I. VANNINI (eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 321-325). Roma: Aracne.
- IANES D. & CRAMEROTTI S. (eds) (2013). *Alunni con Bes. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della d.m. 27 dicembre 2012*. Trento: Erickson.
- IANES D., DEMO H. & ZAMBOTTI F. (2013). Forty years of inclusion in Italian Schools: Teachers' Perception. *International Journal for Inclusive Education*. Published online: 6 June 2013, 1-28.
- TERZI, L. (eds.) (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.
- TESSARO, F. (2013). Oltre l'Icf. Il *capability approach* nei nuovi profili di professionalità docente per i bisogni educativi speciali. *Formazione e Insegnamento*, XI(2), 75-86.
- WANG, M. & FITCH, P. (2010). Preparing Pre-Service Teachers for Effective Co-teaching in Inclusive Classrooms. In C. Forlin (ed.) (2010), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.