

Chiara Carabelli*

Il Referente per l'inclusione nello staff docente

Premessa: nota storico-culturale sull'inclusione

L'inclusione è un valore che il nostro Paese ha sposato fin dal 1977 quando, con la legge 517, è stato possibile procedere all'abolizione delle classi differenziali per gli alunni svantaggiati ed è stato consentito a tutti gli alunni disabili di assolvere all'obbligo scolastico nelle scuole comuni.

Venne istituita così la figura professionale dell'insegnante di sostegno, come strumento necessario per adempiere a tale obbligo. Il ruolo ricoperto dall'insegnante di sostegno era quello di fare da ponte, tra l'alunno disabile da un lato, verso i docenti, impreparati a gestire alunni con disabilità nella classe di appartenenza.

Nel tempo la normativa sull'inclusione delle persone in situazione di disabilità, una delle più avanzate d'Europa, si è arricchita, ampliando progressivamente non solo gli spazi di accoglienza per gli allievi disabili, ma anche, le modalità con le quali garantire la loro piena partecipazione alla vita della scuola. Di pari passo sono modificate le prassi relative all'intervento dell'insegnante di sostegno, che è divenuto, sempre più diffusamente, risorsa per la gestione della classe nel suo insieme.

Le tematiche della difficoltà in ambito scolastico sono rimaste al centro della riflessione sull'integrazione a scuola e, di conseguenza, sempre più ricca si è fatta la ricerca di quali dovessero essere le risorse da attivare per permettere a tutti gli alunni di usufruire appieno dell'esperienza scolastica: l'insegnante di sostegno non poteva essere interpretata quale risposta esaustiva al bisogno, in continua crescita, di accompagnamento personalizzato in quanto sempre maggiore è la consapevolezza della molteplicità delle differenze individuali, che lo rendono indispensabile.

È del 2010, all'atto dell'emanazione della legge 170, l'istituzione della figura di referente per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, che rico-

* Referente per l'inclusione, I.S. Falcone, Gallarate (VA).

nosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento che si manifestano in alunni che non presentano disabilità d'altro tipo. All'art. 4 comma 1 la norma indica come necessaria *“la formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, a garanzia di un'adeguata preparazione riguardo alle problematiche relative ai Disturbi Specifici di Apprendimento, finalizzata ad acquisire la competenza per individuarne precocemente i segnali e la conseguente capacità di applicare strategie didattiche, metodologiche e valutative adeguate”*¹.

All'art. 5, comma 2 si riconferma come perentorio quanto già indicato dalla L. 53/03 in materia di insegnamento: *“l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate”*; con questo l'intera Istituzione scolastica è chiamata ad impegnarsi ad una riorganizzazione interna, tanto da un punto di vista pedagogico che organizzativo, in quanto l'occuparsi di persone in difficoltà non è più delegato al solo ruolo dell'insegnante di sostegno, risorsa da sempre considerata *“aggiuntiva”* e quindi di per sé non organica al sistema del quale pur faceva parte e del quale aveva assunto la contitolarità, ma all'intero corpo scolastico.

L'Istituzione del Referente per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento, secondo quanto previsto dalle Linee Guida allegate al D.M. 5669 del 12 luglio 2011, riconosce come sia urgente effettuare un'opera di *“sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte”*².

Il cambiamento culturale innescato con la L. 517 e poi ulteriormente confermato con la L. 104/92 non si era ancora, evidentemente, ben innestato nel sistema scolastico nel 2011 (anno della pubblicazione delle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento), ma aveva aperto lo sguardo e l'attenzione alle caratterizzazioni individuali degli alunni che determinano le differenze nelle loro performances. La Legge 170/10, di fatto, rimarcava l'urgenza della assunzione della responsabilità pedagogica e didattica di tutti i docenti affinché siano in grado di garantire a tutti, nel rispetto delle caratteristiche individuali, un insegnamento personalizzato ed individualizzato.

Il problema posto dagli allievi disabili e dagli allievi con Disturbo Specifico di Apprendimento all'interno del sistema scolastico è in sostanza quello di come superare prassi didattiche, quali la lezione frontale, di tipo trasmissivo, che ancora oggi costituisce un modello di riferimento per molti e che sostituisce

¹ Cfr. Legge 170 del 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

² MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, Allegato al DM 12.7.2011, par. 6.3, p 23.

tuisce la ‘cura personale’ con un’erogazione standardizzata dell’atto educativo. Un impulso coerente con questo indirizzo è arrivato nel 2002, con la sottoscrizione del Sistema di Classificazione Internazionale ICF, siglato dal nostro Paese, che ha rappresentato un momento di svolta essenziale nel ripensare il paradigma dell’inclusione. *“A differenza del paradigma biomedico, basato su una teoria che interpreta il deficit come caratteristica strettamente individuale, il modello sociale vede il disturbo o la disabilità come frutto di un’interazione tra il soggetto e il contesto in cui si trova a vivere. È la cultura (e l’insieme delle microculture che la compongono) a creare quell’insieme di norme più o meno visibili che definiscono la normalità, e così facendo facilitano o impediscono l’accesso a determinati gruppi di persone, trasformando la differenza in devianza”*³.

Le condizioni di salute di un individuo possono quindi trovare nell’ambiente in cui vive condizioni di facilitazione o barriere alla piena espressione di sé. All’interno del contesto scolastico questo assunto di ICF richiama il sistema nel suo insieme ad assumere la responsabilità diretta di alcune logiche: la flessibilità didattica ed organizzativa, l’introduzione efficace di ausili, l’integrazione dei servizi, senza le quali la difficoltà individuale può diventare vera e propria disabilità.

Questo passaggio culturale ha rappresentato una reale rivoluzione del paradigma precedente, che prevedeva, per gli allievi con difficoltà personali, risorse aggiuntive per consentire a questi alunni di adattarsi al contesto scolastico. Ora, invece, si introduce in modo chiaro la necessità che sia il contesto ad attuare gli aggiustamenti affinché tutti gli allievi possano esprimersi, individuando le risorse necessarie, prima di tutto all’interno del proprio sistema.

In questa cornice si inserisce la Nota Ministeriale del 19.11.2015, prot. n. 37900 che avvia le procedure per l’istituzione di corsi di formazione specificatamente destinati a docenti di sostegno per l’acquisizione delle competenze *“didattiche ed organizzative capaci di garantire una effettiva realizzazione di Piani per l’inclusione sempre più adeguati alle esigenze degli allievi e delle scuole”*. Il Referente per l’inclusione *“collaborando con il dirigente scolastico (ai sensi della Legge 107, art. 1, comma 83) - assicuri un efficace coordinamento di tutte le attività progettuali di istituto, finalizzate a promuovere la piena integrazione di ogni alunno nel contesto della classe e della scuola”*⁴.

Le figure referenti per allievi disabili e con D.S.A

Con l’autonomia scolastica funzionale, di cui alla Legge 59/1997, le istituzioni scolastiche hanno acquisito la personalità giuridica e dunque è stato loro attribuito il potere discrezionale tipico delle Pubbliche Amministrazioni.

³ Cfr. BOOTH T., AINSCOW M., *L’Index per l’inclusione*, Erickson, Trento 2002, (Gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione), p. 19.

⁴ Cfr. Nota MIUR 19.11.2015, prot. n. 37900, Premessa.

Secondo quanto indicato nelle *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* pubblicate nel 2006 dal Ministero della Pubblica Istruzione, il Dirigente Scolastico, nell'esercizio del suo ruolo di garante della qualità dell'offerta formativa in materia di integrazione scolastica, per la realizzazione operativa delle attività concernenti l'integrazione scolastica, può individuare una figura professionale di riferimento (*figura strumentale*)⁵.

Al docente coordinatore per le attività connesse all'integrazione scolastica degli allievi in situazione di disabilità, le Istituzioni scolastiche assegnano compiti che generalmente prevedono:

- la convocazione e il presiedere le riunioni del gruppo H, nel caso di delega del Dirigente Scolastico;
- la collaborazione con il dirigente scolastico e il GLH d'Istituto per l'assegnazione degli alunni alle classi di riferimento e delle relative ore di sostegno;
- l'organizzazione e la programmazione degli incontri tra Aziende Sanitarie, scuola e famiglia;
- la partecipazione agli incontri di verifica iniziale, intermedia e finale, dei progetti relativi agli alunni, con gli operatori sanitari;
- la definizione del calendario delle attività del gruppo H e di quelle di competenza dei Consigli di Classe che riguardano gli alunni in situazione di disabilità;
- il coordinamento del gruppo degli insegnanti di sostegno, raccogliendo i documenti da loro prodotti nel corso dell'anno scolastico e le buone pratiche da essi sperimentate;
- la gestione dei fascicoli personali degli alunni disabili;
- la gestione del passaggio di informazioni relative agli alunni tra le scuole, con i servizi territoriali dell'Area Fragilità per i maggiorenni, e all'interno dell'istituto, al fine di perseguire la continuità educativo-didattica nell'ottica del Progetto di Vita;
- la formulazione delle richieste, qualora ve ne sia la necessità, di ausili e sussidi particolari;
- la promozione delle iniziative relative alla sensibilizzazione per l'integrazione/inclusione scolastica degli alunni, proposte dal dipartimento degli insegnanti di sostegno.

È questa una figura con compiti prevalentemente di tipo tecnico organizzativo, ma non di meno promotrice della cultura inclusiva, che si sostanzia nelle azioni connesse all'organizzazione e alla creazione delle reti con tutte le figure che accompagnano e sostengono l'alunno nel suo Progetto. Ad oggi è ancora una figura priva di uno statuto definito, le cui caratteristiche

⁵ Cfr. Nota 3.

quindi dipendono dalla realtà scolastica nella quale è inserita, e non è sempre scontato che in tutte le scuole sia stata istituita. Permangono infatti situazioni nelle quali il numero degli allievi disabili frequentanti è estremamente limitato, e dove gli insegnanti di sostegno (spesso l'insegnante di sostegno, unico in servizio nella scuola) vivono la realtà dell'estraneazione rispetto alle scelte di tipo organizzativo dell'Istituto, senza una reale possibilità di incidere sulle scelte in materia di inclusione.

Il Referente per l'Inclusione viene ad affiancarsi al Referente per gli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento, che dovrebbe avere un proprio status, conferito dalle Linee Guida sui DSA del 2011, e un profilo funzionale già riconosciuto.

In generale, le funzioni del Referente per l'Inclusione sono riferibili all'ambito della sensibilizzazione ed approfondimento delle tematiche, nonché del supporto ai colleghi direttamente coinvolti nell'applicazione didattica delle proposte.

Il referente che avrà acquisito una formazione adeguata e specifica sulle tematiche, a seguito di corsi formalizzati o in base a percorsi di formazione personali e/o alla propria pratica esperienziale/didattica, e diventa punto di riferimento all'interno della scuola; in particolare, assume, nei confronti del Collegio dei docenti, le seguenti funzioni⁶:

- fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti;
- fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato;
- collabora, ove richiesto, alla elaborazione di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento;
- diffonde e pubblicizza le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento;
- fornisce informazioni riguardo alle Associazioni/Enti/Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto;
- fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA;
- offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione;
- cura la dotazione bibliografica e di sussidi all'interno dell'Istituto;
- funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti (se maggiorenni), operatori dei servizi sanitari, EE.LL. ed agenzie formative accreditate nel territorio;
- informa eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento.

⁶ Cfr. Nota 3.

La legge 170/2010 ha riportato in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente, sollecitando la scuola – nel contesto di flessibilità e di autonomia avviato dalla legge 59/99 – a porre la persona al centro delle proprie attività e della propria cura, sulla base dei principi sanciti dalla legge 53/2003: *“La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione”*.

L'azione del Referente, in questa cornice, assume il ruolo della sensibilizzazione culturale e quindi interviene non solo sugli aspetti di tipo tecnico operativo, ma ha il compito di promuovere lo sviluppo delle competenze dei colleghi docenti.

È avvenuta quindi una significativa svolta nella presa in carico, da parte dei docenti, degli alunni che presentano difficoltà di apprendimento, con un ripensamento all'interno di tutto il corpo docente, in materia di soluzioni didattiche e ausili da utilizzare, e un'assunzione di responsabilità attiva nei confronti degli alunni e delle loro famiglie, rispetto al successo scolastico degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento, prima facilmente delegata all'insegnante di sostegno, se presente in classe e spesso trascurata. Il Progetto Didattico Personalizzato che il consiglio di classe deve elaborare entro il mese di novembre, costituisce il documento nel quale la scuola assume su di sé la responsabilità e quindi l'impegno a rimuovere le barriere che sono presenti nell'attività didattica comune e che possono ostacolare, in caso di disturbo specifico, il successo nell'apprendimento.

La Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (27 Dicembre 2012) va a colmare la forte richiesta di intervento competente nella cosiddetta “area grigia” del disagio scolastico⁷. Nella Circ. min. n. 8 del 6 marzo 2013, che fa seguito alla Direttiva del dicembre 2012, si legge: *“La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES). La Direttiva estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla legge 53/2003”*⁸.

Nella Circolare Ministeriale, si coglie come la dimensione dell'inclusione sposti il focus dall'alunno al contesto nel quale è inserito, che ha la responsabilità di attivarsi per consentire a ciascuno il progresso nel conseguimento dei

⁷ Cfr. COLOMBO E., LEONINI L.. (a cura di), *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Unicopli, Milano, 2005.

⁸ MIUR, Circ. Min. n. 8 del 6 marzo 2013, pp. 1-2

risultati scolastici: *“La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzati ad accrescere la consapevolezza dell’intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei ‘risultati’ educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale”*⁹.

L’insegnante di sostegno, nella sua dimensione di contitolare dell’azione svolta in classe, diviene supporto ai docenti per tutto quanto attiene alla dimensione inclusiva, mettendo a disposizione la sua specifica formazione in materia di difficoltà di apprendimento, didattica inclusiva, ausili, come anche per la individuazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Questa interazione permette al consiglio di classe di elaborare un Piano didattico personalizzato capace di rispondere alle situazioni stabilizzate, come a quelle di temporanea difficoltà, nel conseguire le competenze attese previste dal curriculum.

Assumere su di sé la responsabilità di individuare risposte personalizzate utili a ciascun alunno, non si esaurisce nell’azione che il singolo docente svolge all’interno della classe in relazione al proprio orario di servizio, ma sollecita una diversa gestione del consiglio di classe quale gruppo di lavoro che, tutto insieme, affronta la tematica dell’intervento personalizzato, condivide linee operative e strumenti di lavoro, analizza collegialmente gli elementi che possono costituire barriera al successo scolastico così da rimuoverli, adotta gli strumenti di facilitazione che sono emersi nell’osservazione quotidiana.

La collegialità, la condivisione di pratiche efficaci, la cooperazione sinergica di diversi interlocutori, costituiscono condizioni essenziali per il miglioramento qualitativo della scuola, in una dimensione sistemica che supera il confine del consiglio di classe, e diviene humus culturale nel quale la personalizzazione diviene una opportunità per il miglioramento e la riqualificazione dei processi.

Il referente per l’inclusione come figura di staff

Tutto quanto fin qui delineato viene richiamato con la Nota MIUR 19.11.2015, che “istituisce i corsi di formazione in servizio dei docenti specializzati sul sostegno sui temi della disabilità. L’iniziativa formativa si caratterizza per il forte collegamento con obiettivi di miglioramento delle pratiche organizzative e didattiche inclusive di ogni istituto scolastico” ed è indirizzata ai docenti di sostegno, dei quali si riconosce la competenza tecnica specifica, acquisita nei percorsi di specializzazione.

La formazione specialistica dell’insegnante di sostegno, dovrebbe attrezzarlo per l’osservazione e l’analisi delle difficoltà al fine di rimuovere gli ostacoli che le determinano, là dove questi ostacoli siano esterni alla persona.

⁹ MIUR, Circ. Min. n. 8 del 6 marzo 2013, p. 5.

Come abbiamo già visto, l'insegnante di sostegno costituisce una risorsa principalmente per il consiglio di classe, che viene arricchito del suo sguardo e della consuetudine che gli deriva dalla pratica professionale alla mediazione, alla ricerca di facilitatori funzionali a favorire l'acquisizione di competenze orientate alla maggiore autonomia possibile per la persona.

La competenza specialistica degli insegnanti disciplinari, che restano detentori della conoscenza specifica dei contenuti, dei linguaggi e delle metodologie didattiche di ogni materia, si arricchisce della conoscenza più profonda dei processi di apprendimento e delle difficoltà ad essi correlate, aiutandoli a sviluppare capacità di analisi delle difficoltà e la conseguente ricerca delle soluzioni.

Perché l'insegnante di sostegno possa divenire davvero risorsa per l'intero consiglio di classe e per la scuola nel suo insieme, oltre che possedere la competenza nella didattica speciale, è necessario che il suo ruolo si arricchisca della **competenza relativa alla gestione di snodo della rete**.

Tale competenza si gioca nella progettazione dell'insieme delle azioni che il micro sistema consiglio di classe, o il macro sistema scuola, devono mettere in atto per permettere a ciascun alunno di esprimere al meglio le sue caratteristiche, e diviene, per questo, promotore scelte capaci di rispetto delle diverse individualità.

A fronte di una legislazione indubbiamente avanzata in materia di inclusione, le prassi che caratterizzano la realtà della scuola italiana presentano ancora luci ed ombre, segno che il valore dell'inclusione come opportunità per la crescita dell'intera comunità scolastica e civile non è ancora da tutti acquisito. Sono molti gli aspetti di criticità che gli insegnanti di sostegno e i familiari degli alunni spesso denunciano:

- La marginalità dell'insegnante di sostegno all'interno dei consigli di classe e dei collegi docenti¹⁰.
- La didattica inclusiva, spesso troppo delegata all'azione del solo insegnante di sostegno, in mancanza del quale vi è l'emarginazione dell'alunno rispetto alla vita della classe¹¹.
- La mancanza di cura degli spazi nei quali gli alunni abitano e la rigidità del loro utilizzo che non permette la realizzazione di progetti orientati all'età adulta, alla dimensione sociale dell'esistere, che rimanda ad un'idea di inclusione che va oltre la classe.
- La miopia e la scarsa informazione sulle opportunità offerte agli alunni e alle loro famiglie, all'atto dei passaggi dall'istruzione di primo a quella di secondo grado.

¹⁰ M. Colombo parla di "ruolo debole" dell'insegnante di sostegno, in COLOMBO M., *Diversabilità, capacità personale e uguaglianza nei processi educativi*, in *Sociologia delle politiche e dei processi formativi* a cura di COLOMBO M., LANDRI P., GIOVANNINI G., Guerini, Milano, 2006, pp. 167-198.

¹¹ Aspetto segnalato anche in ASSOCIAZIONE TREEELLE, CARITAS ITALIANA, FONDAZIONE AGNELLI (a cura di), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011.

- La difficoltà espressa dai docenti di sostegno, nel vivere, ancora oggi, la dimensione della contitolarità nella sua forma più ampia.
- La carenza di docenti specializzati, che determina ancora oggi il ricorso a docenti privi di titolo di specializzazione e competenze adeguate.

Il Rapporto della Fondazione Agnelli, già nel 2011, indicava la necessità di valutare sistematicamente efficacia ed efficienza delle prassi relative all'inclusione scolastica e dei risultati degli alunni in situazione di disabilità, e che garantiscano la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti, evitando la delega all'insegnate di sostegno, anche attraverso la valorizzazione dell'autonomia gestionale ed organizzativa degli Istituti.

Grazie al contributo di un docente di sostegno più formato, e un servizio di sostegno più coordinato, queste tematiche possono ora essere portate all'interno dello staff e al centro della riflessione del Collegio docenti e del Dirigente Scolastico proprio, stimolando la flessibilità didattica che muove dalla volontà di «far spazio», all'Individuo all'interno del sistema e presidiando la coerenza tra progetto e esito delle azioni di ciascun membro della comunità scolastica. L'ottica dovrebbe essere la qualità verso la quale tanto affannosamente la scuola cerca di orientarsi, assumendo l'idea di inclusione che *“si basa sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti”*. Il Referente per l'Inclusione porta, all'interno dello staff, *“una filosofia dell'accettazione, ossia la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola”*.¹²

¹² Cfr. BOOTH T., AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento 2002, p. 13.