

III.18

Formare all'inclusione: un confronto tra i percorsi abilitanti di Italia e Spagna per il sostegno didattico

Debora Recupido

Assegnista di Ricerca, Università degli Studi di Firenze, debora.recupido@unifi.it

Fabio Togni

Professore Associato, Università degli Studi di Firenze, fabio.togni@unifi.it

Abstract

L'inclusione scolastica, che negli ultimi decenni ha assunto un'importanza crescente all'interno delle politiche educative scolastiche, come reso evidente ad esempio nella Legge della Buona Scuola, è incentivata, anche, dalla figura del docente di sostegno, il quale è assegnato alle classi con studenti con disabilità con il compito «di garantire le prestazioni per l'inclusione scolastica» (Presidente della Repubblica Italiana, 2017, Capo II, art 3, comma 1).

Il presente elaborato si propone di comparare i percorsi di formazione dei docenti, rivolgendo particolare attenzione agli insegnanti di sostegno, che hanno luogo in Italia (60 CFU e TFA) e in Spagna (Master de Profesorado), con il fine di comprendere quali caratteristiche formative rispondono meglio, in termini di qualità, alle esigenze di inclusione scolastica.

Parole chiave: Inclusione scolastica; Formazione docenti

School inclusion, which in recent decades has gained increasing importance within educational policies, as made evident for example in the *Good School* Law, is also promoted by the role of the support teacher, who is assigned to classes with students with disabilities with the task of “ensuring the services for school inclusion” (President of the Italian Republic, 2017, Title II, art. 3, paragraph 1).

This paper aims to compare teacher training pathways, with particular attention to support teachers, as they take place in Italy (60 CFU and TFA) and in Spain (*Master de Profesorado*), in order to understand which training features best meet, in terms of quality, the needs of school inclusion.

Keywords: School inclusion, teacher training

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il tema dell'educazione inclusiva ha assunto un ruolo centrale nei documenti internazionali e nelle politiche educative nazionali, segnando un cambiamento di paradigma nella concezione della scuola. Documenti come la Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO (1994), la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006) e l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in particolare con l'Obiettivo 4, riconoscono l'inclusione come principio guida per la realizzazione di un sistema educativo equo e di qualità, capace di rispondere alle diversità di tutti gli studenti e di tutte le studentesse.

L'inclusione, in questa prospettiva, non può essere intesa come un'azione circoscritta ai soli alunni con disabilità, bensì come un processo continuo volto a garantire presenza, partecipazione e apprendimento per ognuno, come evidenziato da Booth e Ainscow (2008). Si supera così il tradizionale modello integrativo o compensativo, per abbracciare una visione più ampia e trasformativa dell'educazione, che coinvolge l'intero sistema scolastico.

Il docente di sostegno, figura professionale introdotta in Italia con la Legge 517/1977 e assegnata alle classi in cui è presente almeno uno studente con disabilità, ha il compito di garantire "le prestazioni per l'inclusione scolastica" (Presidente della Repubblica Italiana, 2017, Capo II, art. 3, comma 1) e assume "la contitolarità della classe", partecipando alla programmazione educativa e didattica assieme ai docenti curricolari (Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art. 13, comma 6).

In questo quadro, la formazione iniziale degli insegnanti riveste un ruolo cruciale nel promuovere una didattica inclusiva realmente efficace. Per questo motivo, risulta fondamentale analizzare e confrontare i diversi modelli formativi adottati in paesi con sistemi educativi differenti.

2. La formazione dei docenti per il sostegno in Italia

In Italia, la formazione iniziale dei docenti secondari non segue un percorso unico e unitario, ma si differenzia in base al ruolo scolastico per cui ci si intende abilitare. Si distinguono pertanto due percorsi formativi separati: uno per i docenti curricolari e uno per i docenti di sostegno. I futuri docenti curricolari della scuola secondaria vengono ad oggi formati tramite un percorso di 60 CFU con accesso post laurea magistrale relativa alla disciplina di insegnamento (delle classi di concorso). Il percorso abilitante è istituito dal DPCM del 4 agosto 2023, che attua la riforma prevista dalla Legge 79/2022 (modifica del D.lgs. 59/2017) e si va a comporre delle seguenti attività formative: Discipline di area pedagogica (10 CFU), Tirocinio diretto e indiretto (20 CFU), Formazione inclusiva delle persone con BES (3 CFU), Disciplina di area linguistico-digitale (3 CFU), Disciplina psico-socio-antropologiche (4 CFU), Metodologie didattiche: introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria (2 CFU), Didattiche delle discipline e metodologie delle discipline di riferimento (16 CFU), Discipline rela-

tive all'acquisizione di competenze nell'ambito della legislazione scolastica (2 CFU).

I docenti che intendono specializzarsi per il sostegno, invece, dopo aver conseguito una Laurea Magistrale in una disciplina di insegnamento, devono frequentare il Corso di Specializzazione per l'Attività di Sostegno, anche detto Tirocinio Formativo Attivo (TFA), un percorso abilitante specifico per l'inclusione scolastica, per il quale ogni anno vengono messi a bando un numero di posti proporzionato alle esigenze di docenti abilitati.

Il TFA, istituito nel 2010 come percorso abilitante per i docenti curricolari (D.M. n. 249/2010), è diventato successivamente il percorso abilitante per i docenti di sostegno. Attualmente è in corso il decimo ciclo, che comprende i seguenti insegnamenti: Insegnamenti Disciplinari di Scienze dell'Educazione e Pedagogia, Didattiche Disciplinari e Normativa Scolastica (36 CFU), Laboratori (9 CFU), Tirocinio (6 CFU tirocinio diretto, 3 CFU tirocinio indiretto e 3 CFU TIC), Prova Finale (3 CFU).

Nella sezione dedicata al Profilo del Docente Specializzato, contenuta nell'Allegato A del D.M. del 30 settembre 2011, viene delineato un insieme di competenze che il docente di sostegno è chiamato a possedere e verso cui, di conseguenza, dovrebbero essere orientati i percorsi di formazione iniziale. Queste competenze comprendono sia saperi teorici sia abilità pratiche facenti parte dell'ambito della pedagogia e della didattica speciale, assieme a solide conoscenze psico-pedagogiche relative alle molteplici tipologie di disabilità. Risulta centrale che l'insegnante di sostegno sia capace di costruire relazioni educative significative con gli studenti, attraverso un'interazione attenta e personalizzata, che metta al centro la Persona.

3. La formazione dei docenti in Spagna

La formazione dei docenti in Spagna è stata ripensata nel 2008, quando, per adeguarla agli standard europei previsti dallo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHES), è stato istituito il MAES (Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas), tramite il Real Decreto 1834/2008.

I docenti vengono, ad oggi, dunque formati tramite un unico Master composto da 60 crediti ECTS, conseguiti solitamente entro un anno, con accesso successivo al conseguimento del *Grado* (Percorso Universitario Spagnolo della durata di quattro anni, composto da 240 crediti ECTS ed equivalente alla Laurea Triennale Italiana) in una disciplina secondaria.

Il curriculum del MAES si articola in quattro moduli principali: il modulo generale, che include insegnamenti di Processi e contesti educativi (4 ECTS), Apprendimento e sviluppo della personalità (4 ECTS) e Società, famiglia ed educazione (4 ECTS); il modulo specifico, il quale comprende Integrazioni disciplinari nella specializzazione (6 ECTS), Apprendimento e insegnamento nella specializzazione (12 ECTS) e Innovazione didattica e avvio alla ricerca (6 ECTS); il

modulo trasversale, che consente di personalizzare il proprio percorso formativo, per un totale di 4 ECTS; il modulo pratico che comprende un periodo di tirocinio nelle scuole (14 ECTS); la redazione del lavoro di fine master (6 ECTS).

Nel modello formativo spagnolo, quindi, l'educazione all'inclusione rappresenta un asse trasversale che attraversa l'intero percorso del MAES. Anche se la specializzazione in *Orientación Educativa* costituisce il canale privilegiato per accedere all'insegnamento di sostegno, tutti i futuri docenti, indipendentemente dalla loro disciplina, ricevono una formazione comune orientata all'equità educativa e all'attenzione alla diversità. In particolare, infatti, nel modulo generale, obbligatorio per tutti i docenti, si forniscono le basi teoriche e pedagogiche per comprendere le esigenze specifiche degli alunni in relazione al loro sviluppo psicologico e, tramite il modulo trasversale, si aggiunge la possibilità di approfondire tematiche relative all'inclusione, intesa non come competenza riservata ai soli docenti di sostegno specializzati, ma come una responsabilità professionale condivisa, che entra a far parte della formazione iniziale di ogni insegnante.

In particolare, però, il docente che ambisce al ruolo del sostegno segue il seguente percorso formativo: consegue il Grado in *Psicología, Pedagogía, Educación Social* o studi simili per poi proseguire con l'abilitazione tramite il MAES con specializzazione in *Orientación Educativa*, la quale forma esplicitamente al ruolo di orientatore scolastico e supporto all'inclusione. Successivamente al Master i docenti hanno la possibilità di una formazione aggiuntiva post laurea che fornisce competenze specifiche rispetto alla disabilità. Due delle specializzazioni più rilevanti in questo ambito sono *Pedagogía Terapéutica* (PT) e *Audición y Lenguaje* (AL). La *Pedagogía Terapéutica* si concentra sull'intervento educativo rivolto agli alunni con disabilità intellettive, disturbi dello sviluppo, bisogni educativi speciali o difficoltà di apprendimento; *Audición y Lenguaje*, invece, è focalizzata sul supporto agli studenti con disturbi del linguaggio, della comunicazione o dell'udito.

4. Conclusioni: un confronto dei due modelli

I due percorsi delineati mostrano come, nonostante le similarità, permangano differenze significative sia nella strutturazione della formazione iniziale che nella visione del ruolo docente, in particolare per quanto riguarda l'inclusione. In Italia, la separazione tra formazione per docenti curricolari e docenti di sostegno appare più marcata, mentre in Spagna si tende a promuovere una maggiore integrazione tra i diversi ambiti educativi già a partire dal percorso formativo, favorendo un approccio più unitario e sistemico all'inclusione scolastica. Ciò porta inevitabilmente a un divario anche nella percezione della responsabilità di chi debba farsi promotore dell'inclusione. Infatti, un percorso comune e lineare come quello spagnolo, in cui i docenti, dopo un'abilitazione condivisa, possono approfondire le tematiche relative alla disabilità, favorisce una maggiore consapevolezza rispetto al ruolo dell'insegnante. La maggior parte degli stessi, invero, riconosce che l'attenzione ai bisogni educativi speciali e alla disabilità è una responsabilità condivisa

da tutti i docenti (Pegalajar, Colmenero, 2017)¹, a differenza di quanto accade in Italia, dove i percorsi formativi distinti portano a una percezione di netta separazione dei ruoli e delle responsabilità all'interno dell'ambiente scolastico (Demo, 2016)². Nella scuola italiana, quindi, proponendo un divario così netto nel percorso di formazione tra i docenti curricolari e i docenti di sostegno si ha la tendenza a rilegare il ruolo di promotore dell'inclusione esclusivamente al docente di sostegno, visto come docente di serie B, anche a fronte della diversa preparazione culturale necessaria all'abilitazione. Infatti, anche l'aspetto relativo alla formazione culturale influisce: la formazione sui contenuti disciplinari necessaria in Italia all'insegnante curricolare può portare a valutare coloro che non si sono formati tramite contenuti disciplinari specifici, ma piuttosto trasversali, come aventi meno valore e rispettabilità degli altri. Visione che sembra contrapporsi a quella spagnola, nella cui scuola, essendo i docenti formati assieme, si promuove una collaborazione interna e quindi un adempimento al ruolo di promotore dell'inclusione da parte tutti i docenti, indistintamente dalla tipologia di cattedra ricoperta.

Un'ulteriore riflessione rispetto al confronto dei due modelli proposti riguarda il ruolo della specializzazione culturale nella costruzione del profilo professionale del docente. Ci si chiede infatti se sia sufficiente una Laurea Triennale, o, piuttosto, quadriennale come nel caso del *Grado* in Spagna, per poter garantire una buona qualità professionale del docente al netto della possibilità di accedere alla formazione terziaria un anno prima, come avviene per gli studenti spagnoli, diversamente da quelli italiani. Tale considerazione, pone la questione della professionalizzazione dei docenti nel quadro complessivo di una riforma ordinamentale dell'istruzione e formazione formale necessitando di un ribilanciamento, nel contesto italiano, del rapporto tra formazione secondaria e terziaria in ordine anche alla naturale tensione professionalizzante della scuola e dell'università (Bertagna, 2009)³. A livello strutturale, i due modelli presentano differenze significative: in Italia, l'accesso ai percorsi di formazione iniziale all'insegnamento nella scuola secondaria avviene dopo il conseguimento di una Laurea Triennale e di una

- 1 Tramite l'articolo gli autori affermano che il 76,9% dei docenti considera l'attenzione agli alunni con bisogni educativi specifici di sostegno una responsabilità tanto del docente di sostegno all'integrazione quanto del docente curricolare.
- 2 "L'indagine condotta dalla Fondazione G. Agnelli, che ha coinvolto circa 7.700 insegnanti neo-assunti in ruolo nell'anno scolastico 2010/2011, mostra come solo il 60,9% di 4.075 insegnanti curricolari e il 54,2% di 3.625 insegnanti di sostegno riconoscano nella figura dell'insegnante di sostegno un docente a pieno titolo" (Demo, 2016, p. 162).
- 3 Gli studenti spagnoli, infatti, frequentano l'educaci3n primaria dai 6 ai 12 anni, poi l'educaci3n secundaria obligatoria (ESO) dai 12 ai 16 anni, che corrisponde alla scuola secondaria di primo grado e al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado italiana. Successivamente, proseguono con il bachillerato, un ciclo di due anni, seguito dal Grado Universitario, della durata di quattro anni, con accesso di norma all'et3 di 18 anni. In Italia, invece, a partire dalla Riforma Berlinguer (D.M. 3 novembre 1999, n. 509), il sistema universitario 3 strutturato secondo il modello 3+2, con accesso un anno dopo rispetto che in altri Paesi Europei come la Spagna, nei quali il percorso scolastico pre-universitario termina un anno prima. Ci3 consente agli studenti spagnoli di iniziare prima gli studi universitari e di dedicare quindi quattro anni alla formazione disciplinare, raggiungendo, gi3 con il Grado, 240 crediti ECTS.

Laurea Magistrale, entrambe coerenti con la classe di concorso; in Spagna, invece, è sufficiente il Grado, equivalente a una Laurea di primo livello, per accedere al MAES, il master abilitante alla professione docente, poiché il sistema scolastico spagnolo presenta caratteristiche organizzative e strutturali significativamente diverse da quello italiano.

Godere di un tempo maggiore per la formazione terziaria potrebbe garantire uno spazio adeguato per sviluppare un'azione di employability (Boffo, Fedeli, Lo Presti, Melacarne, 2017), che potrebbe mettere in condizione di ampliare i rigidi confini di una professionalità docente incentrata su meri aspetti contenutistici a netto vantaggio di una formazione centrata sullo sviluppo di quelle competenze di vita – e in quanto tali trasversali – che permetterebbero di sviluppare una effettiva postura professionale intrinsecamente inclusiva, ad di là della pervicace tendenza alla specializzazione ancora presente nel profilo professionale dell'insegnante.

In questa prospettiva, l'inclusione diventerebbe quindi, responsabilità di tutti i docenti la cui didattica dovrebbe avere alla base un approccio pedagogico – per le caratteristiche di equità propiziate da questa scienza, dunque, intrinsecamente e 'naturalmente' inclusivo – che vada oltre all'aspetto trasmissivo-contenutistico della lezione 'erogativa', ma ponga l'attenzione sulle peculiarità personali di ogni studente, proponendo attività che con autonomia e autodirezione permettano di rispondere alle singolari domande di formazione e all'empowerment personale di ciascuno.

Bibliografia

- Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C. (2017). *Teaching and learning for employability: New strategies in higher education*. Milano: Pearson Italia.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 161–177.
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59 - Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.
- D.M. 30 settembre 2011 - Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- D.M. 10 settembre 2010, n. 249 - Regolamento concernente la formazione iniziale degli insegnanti.

- D.M. 3 novembre 1999, n. 509 – Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.
- D.P.C.M. 2023 - Definizione dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie.
- Florian, L., Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- L. 29 giugno 2022, n. 79 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36.
- L. 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- L. 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- L. 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'integrazione scolastica.
- Longo L., Di Carlo D.R. (2024). The competencies of specialized teachers for support activities: A systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(2), 114–127. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-10>
- Marafioti R. M. (2016). Il «circolo» dell'inclusione: Il Learning Circle e gli ambienti di apprendimento on-line. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), 439–454.
- Pegalajar Palomino M. del C., Colmenero Ruiz M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez-González Á., López-Sánchez E. (2015). Una valoración de la formación inicial de profesores en España: El Máster en Educación Secundaria. *Educação em Revista*, 31(3), 123–145.
- Real Decreto 8 noviembre 2008, n. 1834 - por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- Ries F., Cabrera C. Y., Carriedo R. G. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 16(2), 86–110. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.184>
- Romero Claudio C., Jiménez Fernández R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (12), 1-18. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.283>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York (NY): United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York: United Station. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>