

# PROFESSIONE INSEGNANTE

**Idee e modelli di formazione**

**a cura di  
Loredana Perla e Berta Martini**

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e del Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".

*Isbn open access 9788891793867*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

## 9. “Essenza” e “accidenti” della professionalità del docente di sostegno

di *Laura Sara Agrati*

Il lavoro dei professionisti non può essere standardizzato, razionalizzato e mercificato.

Freidson, *Professionalism: the third logic*

Ciò per cui una certa cosa è quello che è e non altrimenti.

Aristotele, *Metafisica*

In che cosa si caratterizza essenzialmente la professione docente e che specificità ha, invece, la professionalità del docente di sostegno? Proveremo a riflettere su domande simili e correlate<sup>1</sup> attraverso un percorso scandito in due momenti:

- il primo centrato sulla professionalità del docente *tout court*, attraverso una ripresa del dibattito aperto in Italia da Damiano (2006) e oggi sviluppato nell’ambito del network TEPE – *Teacher Education Policy in Europe* (Snoek, 2014; Flores, 2018);
- il secondo focalizzato sulla specificità del docente specializzato sul sostegno didattico, attraverso gli spunti provenienti da più realtà europee e paragonate al profilo professionale del DM del 30 settembre del 2011 (Zappaterra, 2014).

Data la mole di spunti, è stato assunto il sapere professionale – *professional knowledge* (Elbaz, 1988; Day, 1993; Loughran, 2016; Perla, 2016) nella sua complessità ed evoluzione – come qualificatore della professionalità docente e *sotto-traccia* tematica del percorso che si propone.

1. Sono maturi i tempi per avere un profilo professionale “sintetico” del docente di sostegno? Quali sono le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti “essenziali”, che descrivono la professionalità?

## 1. Il docente come professionista

Più volte e in diversi modi in Italia, nel recente passato, è stata affrontata la questione della professionalità docente<sup>2</sup>. Col tempo gli studiosi di didattica (Margiotta, 2010; Perla, 2011; 2016) hanno cominciato a porre sempre più attenzione all'epistemologia della professione docente, al “sapere degli insegnanti” – richiamando le modellizzazioni d'oltre oceano (Shulman, 1987) o d'oltralpe (Paquay *et al.*, 1996; Gauthier *et al.*, 1997), corroborate anche da indagini di taglio più descrittivo e statistico (Annali della Pubblica Amministrazione, 2008; Fondazione Agnelli, 2009; Cavalli e Argentin, 2010; Caena, 2010).

### 1.1. “Essenza” della professione docente: il “sapere professionale”

Damiano (2004) offre una maniera già articolata di impostare la questione e propone di assumere la professionalità docente in modo differente rispetto a come è stato fatto fino ad allora dalla Sociologia delle professioni e di legare l'aspetto dell'epistemologia professionale con quello della formazione professionalizzante<sup>3</sup> – all'epoca appena avviata presso le sedi universitarie.

Nel capitolo “Il problema della professionalizzazione” l'autore indugia non a caso nel descrivere quel “gioco delle parti”, tra sociologi *realisti* come:

- il funzionalista Etzioni (1969) che ha bollato l'insegnamento come “semi-professione”, a metà tra attributi socioculturali già esistenti (l'esercizio di attività intellettuale), ancora da completare (le conoscenze specifiche sistematizzate) e ancora da possedere (l'autonomia d'esercizio) o addirittura perduti (il prestigio sociale);
- il critico Bourdoncle (1993) che ha definito la professionalità docente un “progetto irrealistico”, un *mito* dei pedagogisti e dei “formatori degli insegnanti”, tesi ad anticipare i tempi e introdurre in una realtà non ancora pronta (docenti non interessati) un “cavallo di Troia” destinato a sovvertire l'ordinamento istituzionale e pedagogisti *sognatori* che prefigurano invece una professionalità “nuova”, di imminente arrivo.

2. Citiamo solo a titolo esemplificativo la letteratura legata alle prime esperienze di formazione universitaria: AA.VV, 2002; Galliani e Felisatti, 2005; Zanniello, 2008; Kanizsa e Gelati, 2008.

3. Suggerimento accolto e rilanciato oggi dalla prospettiva di indagine dell'“agire didattico” – per un approfondimento cfr. Perla, 2012.

Eppure chi intende approfondire i caratteri dell'insegnamento come professione – ribadiva Damiano – ha diversi campi di approfondimento, allora come oggi:

- il *sapere dell'insegnante*, un sapere-esperto, “visibile ma distintivo”, una “conoscenza pratica” (Fabbri, 2007; Engeström e Sannino, 2010) avente una razionalità specifica, diversa da quella speculativa, eccedente la semplice somma delle conoscenze pedagogiche, sociologiche o psicologiche;
- l'*etica* del docente, anch'essa specifica dato il quadro incerto, imprevedibile e dilemmatico di ogni atto educativo, non di tipo *conseguenzialista* o *deontologica* ma della *responsabilità* che “concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta [...] al di qua di ogni norma o coercizione” (Damiano, 2006, p. 87)<sup>4</sup>;
- il *percorso professionalizzante*, teso alla costruzione del *sapere insegnante* anche attraverso la sperimentazione “controllata” della pratica didattica in contesti complessi come i tirocini.

Il discorso sulla formazione professionale dei docenti porta inevitabilmente a porre la questione delle *conoscenze professionali* da elaborare al termine del percorso formativo, non prima però di aver decostruito la maniera sociologica di intendere il sapere specialistico e “astratto” delle professioni<sup>5</sup> in generale an-

4. L'*etica consequenzialista* è quella “per la quale si risponde dei risultati delle proprie azioni”, quella *deontologica* “discende da regole valide a priori”; l'*etica della responsabilità*, invece, “concentra in sé la presa in carico dell'incertezza e l'impegno di render conto personalmente della scelta compiuta [...] ma che si pone al di qua di ogni norma o coercizione” (Damiano, 2004, p. 87).

5. Damiano smaschera – nella *pars destruens* dell'opera – per prima cosa la posizione ideologica e pregiudiziale delle analisi della sociologia delle professioni le quali descrivono l'insegnamento utilizzando categorie esterne, non proprie, senza nemmeno l'intento di conoscerlo prima dal di dentro (*chi è l'insegnante, cos'è l'insegnamento* – come invece egli propone nella Nuova Ricerca Didattica e oggi intendono fare gli studiosi dell'Agire didattico – cfr. Rivoltella e Rossi, 2017) ma, al contrario, ingabbiandolo in una definizione esaustiva ma astratta come, ad esempio, “lavoro a contenuto intellettuale o artistico, che richiede una qualche vocazione, e di sicuro una preparazione approfondita specifica, che comporta un certo prestigio, per la posizione sociale, prova del successo personale, un esercizio ‘libero’ – o almeno svincolato da autorità esterna” (Damiano, 2006, p. 198). A. Flexner nel 1915 fu il primo a segnare i criteri descrittivi della professione nel pronunciamento “Is Social Work a Profession?” alla National Conference of Charities and Corrections: a. formazione intellettuale e competenza tecnica specializzata, b. servizio fondamentale reso alla società, c. controllo sul proprio operato professionale esercitato dai pari. La descrizione più capillare può essere quella di Goode (1969) che identifica una quindicina di attributi riconducibili a due dimensioni aggregate: a. corpo essenziale di conoscenze teorico-sistematiche, b. ideale di servizio che ispira la pratica. Tali attributi sono stati poi superati con quelli proposti da Maurice (1972) – specializzazione del sapere, formazione intellettuale, deontologia – interprete del teorema di Greenwood (1957) che individuava la professionalità nell'e-

che grazie gli strumenti epistemici offerti dagli studi ideo- ed etno-grafici sul *sapere pratico-prescrittivo*<sup>6</sup>.

Per intraprendere la strada scomoda e impopolare della rivendicazione dell'autonomia epistemica della professione docente, che non “cerca lumi altrove” (Damiano, 2006, p. 98) – presso discipline come la Psicologia, la Sociologia e oggi (c'è il rischio) le Neuroscienze – sarebbe opportuno per prima cosa accedere al *sancta sanctorum*, al “sapere professionale” del docente nella sua specificità: in quanto esso rappresenta la “proprietà emergente della professionalità” (ivi, p. 182).

Il sapere professionale ha caratteri suoi propri, non è né misterioso, né iniziatico anzi, al contrario, “ostensibile pubblicamente”: “un sapere efficace, usato strumentalmente, come mezzo utile rispetto al fine, un ‘*sapere per*’, procedurale, in vista del fare, non ‘un sapere che’, posizionale, orientato al puro conoscere; un sapere *che abbraccia il singolare*, in grado di accorgersi *delle anomalie* [...] capace di risolvere i *casi unici*; un sapere che contempla l'*atipicità*, le *caratteristiche imprevedibili*” (ibidem).

Solo dopo aver riconosciuto la specificità epistemica del sapere professionale dell'insegnante<sup>7</sup>, solo dopo sarebbe opportuno provvedere alla formazione professionale – come quella svolta presso le università (L. n. 341 del 19 novembre 1990; DM n. 249 del 10 settembre 2010; L. 107 del 13 luglio 2015;

quilibrio tra corpo di teoria, autorità professionale, placet sociale, codice deontologico e controllo dei pari, forma di associazionismo professionale.

6. Stiamo parlando del *sapere professionale* non scientifico o tecnico ma “pratico”, fortemente legato al contesto e all'atipico che per essere descritto ha bisogno:

- di costrutti esplicativi ulteriori – es. *soluzioni pratiche* (criteri operativi per risolvere problemi, in base alla formula se ... allora), *principi operativi* (cfr. formula “tutte le volte che...”), immagini mentali o metafore (schemi generali che servono ad affrontare situazioni ad alto grado di complessità – per un approfondimento, cfr. Elbaz, 1988; Damiano, 2004, p. 223);
- modelli “sintetici” più elaborati – come il costrutto di “trasposizione didattica” basato sulla differenza tra *sapere insegnato* e *sapere insegnante* (Damiano, 2007; Rossi, 2017), di *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1987) o di *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Mishra e Koehler, 2006) che ha aiutato a distinguere il piano dell'interazione in aula, l'ambiente scolastico, la materia di insegnamento, la programmazione didattica, e a soffermare l'attenzione sull'organizzazione delle conoscenze, a vari gradi di generalità.

7. Una volta assunto il “sapere professionale” come sapere di tipo procedurale, volto al singolare, all'atipico e all'imprevedibile, sarebbe più facile comprendere come mai per tale tipo di professionalità “ben di rado è possibile applicare le regole previste dalla casistica derivata dalla ricerca scientifica di base. Molti di questi casi (infatti) chiedono di uscire con digressioni più o meno ampie e non ortodosse dagli algoritmi studiati all'università e nelle scuole di formazione [...] richiedono (invece) un canone alternativo, adatto a far fronte al singolare, che equivale ad una sfida all'ortodossia scientifica” (Damiano, 2004, p. 88). Tali aspetti hanno permesso a Freidson di affermare in definitiva che “il lavoro dei professionisti non può essere standardizzato, razionalizzato e mercificato” (Freidson, cit. in Snoeck, 2014, p. 17).

D.L. 59/2017). Questa, come noto, è tesa al tempo stesso ad elaborare “un sapere come *intelligenza pratica* del mondo naturale, sul quale e con il quale si lavora per produrre (e) un sapere come *intelligenza discorsiva* su una natura della quale si cerca di elaborare un sistema di conoscenze a carattere generale” (Damiano, 2006, p. 81) – nei raccordi possibili tra corsi teorici (utili alla trasmissione del sistema delle conoscenze a carattere generale), tirocinio (che garantisce l’esperienza presso la comunità dei pratici) e laboratori (che favorisce il ritorno riflessivo sull’esperienza anche alla luce delle conoscenze teoriche) – cfr. su questo punto Bolognesi e D’Ascenzo (2018).

## 1.2. “*Accidenti*” della professione docente

È possibile porre la medesima questione della specificità della professione docente da un’altra prospettiva – potremmo definire “negativa”, “indiretta” – che ne individua gli aspetti corollari (gli “accidenti” secondo il lessico aristotelico) come ha fatto recentemente Snoek (2009, 2014), nell’ambito del network di studiosi del TEPE, ripercorrendo gli approcci di studio sulla professionalità docente.

L’autore parte col constatare che sulla professionalità docente oggi più che mai si concentrano le aspettative degli organismi internazionali:

- il Consiglio europeo (Commissione Europea, 2005, 2007, 2009; Consiglio Europeo, 2007, 2009) definisce l’insegnamento come una professionalità “attesa” e per questo investe sullo sviluppo professionale “continuo” degli insegnanti – soprattutto in riferimento alle “competenze chiave per l’apprendimento permanente” (Consiglio Europeo, 2006) che ridescrivono di fatto anche i curricula di formazione degli insegnanti – basti pensare alle competenze digitali richieste oggi al professionista dell’educazione (Redecker e Punie, 2017).
- l’OCSE (OCSE, 2007) indirizza verso una responsabilità distribuita nella comunità collettiva delle scuole, non esclusivo appannaggio dei singoli insegnanti, e richiama la necessità di formare in tal senso tutti gli operatori. L’indagine TALIS (Commissione Europea, 2010) sulle attività di sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare, ha confermato la necessità di formare “pratici riflessivi” capaci di operare all’interno delle complesse “organizzazioni che apprendono” e di formare quindi insegnanti con un tipo di “professionalizzazione estesa” (Hoyle, 1975), in cui alle funzioni propriamente insegnative – definite di “primo livello”, istruttive – sia garantito uno spettro di funzioni “di secondo livello”, organizzative o di “middle-management” (Commissione Europea, 2010, p. 191).

L'autore chiarisce subito che la “nuova professionalità” (Hargreaves, 2000, p. 168) attesa dagli organismi internazionali risponde al modello della società globalizzata, post-moderna e neo-liberale, orientata al mercato e alla concorrenza con regolamenti centrali più forti (Gewirtz *et al.*, 2009; Evans, 2008; Snoek, Swennen e Van der Klink, 2009) con profilo più esteso e caratterizzata da:

- criterio di qualità del lavoro ed enfasi sui requisiti di produzione;
- responsabilità pubblica, rendicontazione del contributo al raggiungimento dei risultati di apprendimento;
- implementazione di standard<sup>8</sup> legati a profili di competenza e qualifiche finali<sup>9</sup>;
- sviluppo professionale permanente nell'arco di tutta la carriera (Consiglio Europeo, 2009; ETUCE, 2008);
- nuove forme di relazione e collaborazione con colleghi (c.d. “professionalità collaborativa”) e con studenti e i genitori (c.d. “professionalità democratica”) (Whitty, 2008; Hargreaves, 1994) all'interno della più ampia comunità di apprendimento professionale;
- enfasi sul miglioramento e sull'innovazione alla quale tutti possono contribuire;
- elaborazione di una base di conoscenze, frutto della sintesi di ricerca empirica e di esperienza/riflessione personale – insegnanti visti come attori della ricerca, nello studio autonomo e nell'indagine professionale (Cochran-Smith e Lytle, 2009; Loughran *et al.*, 2004; Ponte e Smeets, 2009).

Apprendimento permanente e collaborazione, focalizzazione sulla responsabilità e controllo della qualità attraverso gli standard sarebbero i corollari della medesima risposta che i Paesi offrono alla società della conoscenza competitiva, alla quale essi stessi partecipano.

Ma quello “atteso dalla società della conoscenza” non è l'unico modello di professionalità presente nella letteratura specialistica dell'ultimo decennio. Ricordiamo anche il modello:

8. Soprattutto l'OCSE ha ribadito la priorità dello sviluppo degli standard professionali: “la priorità assoluta è che i paesi dispongano di una dichiarazione o di un profilo chiaro e conciso di ciò che gli insegnanti dovrebbero conoscere e essere in grado di fare. Ciò è necessario per fornire il quadro di riferimento per la formazione iniziale degli insegnanti, la certificazione degli insegnanti, lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti e l'avanzamento di carriera e per valutare in quale misura questi diversi elementi siano efficaci” (OCSE, 2005, p. 131).

9. Snoek fa notare, però, che la maggior parte degli standard professionali vengono sviluppati dai governi nazionali con limitato coinvolgimento dell'expertise docente (Snoek *et al.*, 2009). Secondo alcuni (Whitty, 2008; Hargreaves, 2000) proprio tale scarso coinvolgimento nella definizione degli standard rischia di “de-professionalizzare” l'insegnamento e di favorire il ruolo del manager o del middle-management.

- **degli archetipi** – richiama le caratteristiche delle professioni “classiche” come autonomia professionale<sup>10</sup>, controllo dei requisiti di accesso e di sviluppo professionale, codice etico, solida base di conoscenze, di tipo formale o tecnico, che di fatto legittimerebbe il lavoro professionale chiarendone le basi e segnandone, a livello culturale, valori come razionalità, chiarezza, scientificità (Abbott, 1988; Goodson e Hargreaves, 1996) – in base alle quali l’insegnamento non può essere considerato una vera professione (Snoek, 2014), piuttosto un costrutto artificiale, sempre contestato (Crook, 2008), un ideale proposto (Whitty, 2008).
- **della “vera” professionalità** – secondo Freidson (2001) sarebbe caratterizzata dal possesso di conoscenze fortemente specializzate<sup>11</sup> e legate ai contesti specifici, in continuo adattamento, all’opposto, quindi, della standardizzazione e forte burocratizzazione, come quella dell’odierna formazione in itinere. Per affrontare situazioni complesse e imprevedibili il professionista necessita di un corpus di conoscenze specializzate, di autonomia di giudizio e piena responsabilità del proprio operato soprattutto nei confronti della collettività che, a sua volta, deve nutrire stima nei suoi confronti (Furlong, 2000, p. 18-19)<sup>12</sup> (p. 2). Tale tipo di “professionalità occupazionale” (Evetts, 2009) o discrezionale, possiede “autorità collegiale, discrezione e controllo occupazionale del lavoro, fiducia [...] da parte di clienti e datori di lavoro [...] etica professionale monitorata all’interno di istituzioni e associazioni” (p. 23).

L’insegnamento risponderebbe solo in parte a tale tipo di professionalità in quanto, pur operando sulla base di giudizio e intuizione professionale (Atkinson e Claxton, 2000; Shulman, 2001) – impossibile da standardizzare – le viene negata autonomia decisionale, non possiede ancora il corpus di conoscenze altamente specializzato e, quel che è peggio, sta perdendo sempre più fiducia da parte della società.

10. I membri non hanno un contratto di lavoro dipendente ma di collaborazione o remunerati in base alla prestazione autonoma.

11. La qualità delle prestazioni è garantita anche in virtù delle conoscenze specializzate e diventa pressoché impossibile a coloro che non hanno realizzato la medesima formazione e maturato esperienza simile.

12. I “veri” professionisti – secondo Furlong – hanno il potere di organizzare il proprio lavoro nei confronti dei clienti e dei manager: “questo privilegio implica un sistema di autocontrollo tra professionisti che impedisce l’abuso dei diritti esclusivi”, per cui “i clienti e i gestori possono contare su lavori di alta qualità a costi ragionevoli”. Secondo Freidson, al contrario, la professionalità di tipo “occupazionale” non ha “il potere di determinare chi è qualificato per eseguire una serie definita di compiti, per impedire a tutti gli altri di svolgere tale compito e per controllare i criteri in base ai quali valutare le prestazioni” e crea le condizioni per cui “i suoi membri sono privi di controllo da parte di coloro che li impiegano” (Freidson, cit. in Snoeck, 2014, p. 12).

- **dell’etica e della fiducia sociale** – pone l’enfasi sull’equilibrio di potere tra autonomia professionale e clientela (Crook, 2008; Lunt, 2008) nonché sul riconoscimento di competenza, integrità e dedizione (Bottery, 2003) da parte della società. Il codice etico e il contratto sociale negoziato<sup>13</sup>, nonché i resoconti pubblici di pratiche e risultati professionali basati su prove da rendere alla comunità sarebbero gli funzionali alla garanzia dell’operato e alla comprensione condivisa della stessa pratica professionale (Nooteboom, 2006).

Dei numerosi “accidenti” della professionalità in generale (Snoek, 2014) – autonomia professionale<sup>14</sup>; coinvolgimento nell’ingresso alla professione; auto-controllo attraverso codici etici; integrità e dedizione; responsabilità pubblica per i risultati delle prestazioni; solida base di conoscenza, basata sulla pratica dell’attività professionale e sviluppata attraverso il coinvolgimento nella ricerca accademica e l’autoapprendimento; sviluppo professionale permanente; collaborazione con colleghi e stakeholder; coinvolgimento nell’innovazione professionale – quelli oggi sicuramente mancanti all’insegnamento per essere considerato una “vera” professione sono: controllo diretto nell’ingresso alla professione; autonomia decisionale nelle scuole; codice etico; partecipazione all’elaborazione del sapere specialistico (Verbiest, 2007).

Snoek (2014) individua, inoltre, una sorta di minimo comune multiplo dei curricula di professionalizzazione degli insegnanti, sintetizzando conoscenze, abilità e attitudini dei corsi di formazione dei docenti nei Paesi europei, scanditi in *Tab. 1*.

Notiamo in esso una duplice tensione:

- portare il docente dal “primo livello” (intervento in classe, pratica quotidiana) al “secondo” (impegno organizzativo, lavoro collegiale, rendicontazione sociale) della professionalità;
- portare il docente a penetrare, a “intensificare” il proprio lavoro attraverso ricerca, innovazione e apprendimento collaborativo, superando il ruolo di “mediatore” del sapere per diventarne “produttore”.

13. Il “mandato professionale” presuppone la fiducia nei confronti del docente il quale misurerebbe il proprio “successo” non appena sul guadagno corrisposto, ma sulla qualità dell’apprendimento dei loro studenti (Crook, 2008). Questo implica, a sua volta, un alto livello di integrità personale e di servizio agli altri, che a buon diritto consente di definire la professione docente una “chiamata”.

14. Richiamiamo per intero la descrizione sintetica di Skrtic (1995, p. 87) “le professioni [...] stabiliscono i propri standard, regolano l’ingresso nei propri ranghi, disciplinano i propri membri e operano con meno vincoli rispetto alle arti, ai commerci o alle imprese. In cambio ci si aspetta che servano il bene pubblico e impongono standard elevati di condotta e disciplina”.

Tab. 1 – Sintesi dei curricoli di professionalizzazione degli insegnanti

Conoscenza	Abilità	Atteggiamenti
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenza approfondita degli argomenti</li> <li>• Conoscenza approfondita del processo di insegnamento e apprendimento (aggiornato sulla base dei risultati rilevanti della ricerca educativa)</li> <li>• Conoscenza approfondita della società</li> <li>• Conoscenza della politica e dell'organizzazione nell'educazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacità di comunicare e discutere questioni educative con un pubblico più ampio</li> <li>• Capacità di rendere conto della qualità del lavoro a terzi</li> <li>• Capacità di condurre ricerche nell'ambito della pratica delle scuole</li> <li>• Capacità di contribuire all'apprendimento collaborativo delle comunità professionali</li> <li>• Capacità di tradurre i risultati della ricerca educativa in innovazioni nella classe / scuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attenzione all'apprendimento degli alunni</li> <li>• Impegno nella professione e nel gruppo collettivo di professionisti</li> <li>• Volontà di contribuire alla conoscenza collettiva della professione</li> <li>• Impegno nel rispetto del codice etico della professione e nell'integrità della sua opera</li> <li>• Volontà di rendere conto della qualità del lavoro al mondo esterno</li> <li>• Focalizzazione sullo sviluppo professionale continuo</li> <li>• Focalizzazione sul miglioramento e l'innovazione dell'insegnamento</li> </ul>

## 2. “Essenza” della professione del docente di sostegno

Abbiamo visto che per la professione insegnante possiede oggi una abbozza di profilo professionale “sintetico” (Snoek, 2104), teso a ruoli “di secondo livello”, di tipo organizzativo, e ad intensificare la pratica attraverso l’elaborazione di un sapere collegiale. Ma le caratteristiche richiamate della professionalità docente *tout court* possono essere estesa al docente specializzato sul sostegno didattico o questi possiederebbe una specificità propria?

Göransson – *et al.* (2018) – ricorda che qualunque discorso sulla disabilità non può non partire dalla distinzione<sup>15</sup> originaria (cfr. anche Pavone, 2014) – con ricadute sulla professionalità docente correlata – che assume i bisogni educativi speciali:

15. Distinzione ribadita anche nella Pedagogia speciale grazie alle descrizioni di Pavone (2014) e ai richiami dei *Disability Studies* (Medeghini *et al.*, 2013).

- nell'ambito del "paradigma psico-medico" (Clark, Dyson e Millward, 1998), alla "prospettiva del deficit" (Ainscow, 1998) o "compensatoria" e va a legare le difficoltà (Clark, Dyson e Millward 1998; Vislie, 2003) alle caratteristiche funzionali della persona: le difficoltà scolastiche sono viste come dovute a fattori intrinseci all'individuo da compensare.

Questa interpretazione fa notare l'autrice: a. tende a spostare l'intervento dal dominio pedagogico a quello di altre categorie professionali, come medici, psicologi, operatori della riabilitazione, aventi altri "sistemi di conoscenza"; b. sottolineata l'importanza della diagnosi e della terapia medica o psicologica e riconosce all'intervento educativo un ruolo se non marginale, comunque secondario.

- afferente il "paradigma inclusivo" o della "prospettiva relazionale", legato alla definizione degli ambienti di apprendimento, come l'organizzazione scolastica (Clark, Dyson e Millward, 1998; Skrtic, 1995) che mette in risalto le relazioni e le interazioni degli attori dei contesti. Le difficoltà scolastiche sono viste come dovute principalmente a fattori estrinseci all'individuo che vanno quindi limitati con l'obiettivo primario del trattamento equo per tutti e dello sviluppo personale di ogni studente (Naraian, 2011).

Questa interpretazione rafforza il peso specifico dei sistemi scolastici – siano essi materiali o simbolici (Florian e Kershner, 2009) – nell'"economia" dei processi di formazione affermando la piena "giurisprudenza" (Göransson *et al.*, 2018) di pedagogisti, insegnanti, educatori o sociologi dell'educazione.

Riprendiamo alcune riflessioni sulla professionalità docente per estenderle, questa volta, al campo dell'educazione per bisogni speciali, come fa Göransson (*et al.* 2018).

Stando all'ipotesi di Abbott (1988, p. 40) – secondo cui le professioni si contendono chi deve avere la prerogativa interpretativa di certi problemi (es. le difficoltà scolastiche), il discorso sull'inclusione offrirebbe maggiori possibilità ai docenti di ottenere il "controllo giurisdizionale", rispetto al paradigma psico-medico, che invece contribuirebbe a spostare l'asse dell'intervento verso gli specialisti medici e della riabilitazione.

L'ipotesi di Evetts (2006, 2013) che – ricordiamo – distingue tra professionalità:

- *organizzativa* – caratterizzata da controlli gerarchici e burocratici, standardizzazione delle procedure di lavoro e "forme esternalizzate di regolamentazione" (Evetts, 2013, p. 787),
- *occupazionale* – con autorità collegiale basata su un sistema di conoscenze specifiche, discrezionalità e controllo diretto sul lavoro, soprattutto in termini di accesso e formazione in servizio,

aiuta invece a capire che la “nuova professionalità” attesa in Europa, “più estesa” ma di tipo “organizzativo” (Ball, 2003; Evetts, 2013)<sup>16</sup> non favorirebbe in realtà – fa notare Göransson (*et al.* 2018) – la professionalizzazione del docente di sostegno proprio in quanto affiderebbe il sapere professionale – già di per sé poco stabile – a “sistemi di conoscenze” altre, come quelle medicali e psicologiche.

Al contrario, per essere “veri professionisti” (Freidson, 2001), per esercitare quel necessario “controllo giurisdizionale” (Abbott, 1988; Göransson *et al.*, 2018) sulle aree di intervento, i docenti dovrebbero poter “intensificare” l’elaborazione e l’esercizio del proprio sapere specifico (come suggerisce Damiano, 2006) che, nel caso del sostegno, dovrebbe caratterizzarsi per la forte componente pedagogico-sociale e meno psico-medicale (come suggerisce Göransson *et al.*, 2018).

## 2.1. Il profilo professionale del DM 30.09.2011

Che tipo di sapere professionale si prefigura per il docente di sostegno in Italia? Rileggiamo il vigente profilo professionale<sup>17</sup> del docente di sostegno (DM 30.09.2011) supportati dall’analisi già elaborata da T. Zappaterra (2014; con Calvani *et al.*, 2017).

La nuova temperie culturale più attenta alla complessità dell’evento educativo e favorevole il dialogo nell’ambito dell’“ecosistema disciplinare” (Frabboni, 1999), sulle tematiche specifiche dell’inclusione ha permesso già dagli ultimi decenni dello scorso secolo alla Pedagogia speciale e alla Didattica speciale di articolarsi all’interno della riflessione pedagogica. Tali discipline sono oggi impegnate nella definizione del proprio statuto epistemologico, di tipo specialistico, anche grazie al confronto con quelle “di confine” (Zappaterra, 2014) – es. Psicologia dello sviluppo, Scienze mediche, Pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza – con le quali vengono condivisi i costrutti di riferimento.

16. Evetts (2009) denuncia anche che le ideologie neo-liberiste avrebbero mischiato volutamente le logiche della professionalizzazione per cui l’insegnamento (ma anche la salute e l’assistenza sociale) si sarebbe ridotta a una “professionalità organizzativa”: da un lato, merce che genitori e studenti possono scegliere liberamente in base alle proprie scelte (v. logica del libero mercato), dall’altro, enfatizzata da parte di manager e dirigenti sulla base di schemi di sviluppo professionale imposti, però, dall’alto (v. logica della centralizzazione). La *strange situation* della “professionalità organizzativa” sarebbe tutta nel controllo del lavoro affidato ad altri – manager, audit dell’organizzazione – che ha come effetti immediati l’indebolimento della responsabilità e la messa a repentaglio della fiducia del pubblico.

17. Per il quale si rimanda all’allegato B del DM 30.09.2011.

Tale rapporto epistemologico “in questione” ha certamente valenze teoretiche ma anche ricadute operative concrete come la definizione dei curricoli dei corsi di abilitazione per il sostegno didattico, soprattutto riguardo i contenuti di ambito pedagogico-didattico e i rimandi reciproci tra gli insegnamenti:

- “l’ambito pedagogico-didattico relativo alle disabilità è un settore in cui gli aspetti fondanti, i costrutti, i paradigmi sono continuamente in fieri, si muovono in base a teorie recenti le cui prove di efficacia non sono ancora del tutto consolidate o non sono state sistematizzate in un quadro metanalitico che possa indicare apertamente agli insegnanti quali metodologie e strategie di intervento siano da preferire in casi specifici” (Zappaterra, in Calvani *et al.*, 2017, p. 40)<sup>18</sup>;
- vi sarebbe un’“incoerenza strutturale” nel curriculum ministeriale che evidenzia “sovrapposizioni tematiche tra una disciplina e l’altra (proprio in quanto) di disabilità si occupano discipline mediche, psicologiche, educative, se pur dal proprio versante disciplinare” e un “raccordo non sempre [...] evidente tra discipline e laboratori” o tra “insegnamenti propedeutici e di specializzazione” (ivi, p. 41).

Nonostante la fase incoativa e aspetti di incoerenza, all’interno della parabola diacronica che va dagli anni ’70 ad oggi, il DM 30.09.2011 dovrebbe essere accolto come un “approdo”, in quanto:

- sancisce un segmento di formazione del tutto autonomo per l’insegnante di sostegno rispetto alla formazione dell’insegnante in generale – con specifiche prove di accesso e prova finale;
- adotta un profilo professionale in cui le componenti pedagogiche e didattiche – specialmente quella rivolta all’intervento in contesti integrati e in prospettiva inclusiva – diventano sempre più centrali.

Per quanto riguarda, nello specifico, i contenuti e le discipline rispetto al passato (cfr. corsi Polivalenti della metà degli anni ’80, SSIS e corso di sostegno integrato al Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria), si può notare:

- lo spostamento dell’ottica di intervento, da un approccio nosografico ad uno di tipo globale che opta per progetti educativi longitudinali e che necessita-

18. La denominazione degli insegnamenti e di alcuni laboratori del corso dev’essere modificata in base agli aggiornamenti dei criteri nosografici introdotti nel 2013 dal DSM-5, – es. “Disturbi generalizzati dello sviluppo” modificato in hanno “Disturbi dello spettro autistico”. L’autrice fa notare che “la questione non è solo formale, ma si rivela sostanziale nel momento in cui in questa famiglia di disturbi [...] viene ad essere ascritta ad un’unica e ampia macro categoria senza distinzioni di ordine qualitativo al suo interno, ma con differenziazioni di ordine quantitativo in base ad una scala di gravità del disturbo in un continuum tra normalità e patologia” (Zappaterra in Calvani *et al.*, 2017, p. 41).

no di competenze pedagogiche più ampie, certamente declinate nella forma dell'intervento personalizzato e individualizzato, ma che sappiano ricorrere a forme integrate nel piccolo gruppo e nell'intera classe<sup>19</sup>;

- il pieno riconoscimento del sapere di tipo procedurale, come la conoscenza delle tecniche e delle metodologie, appannaggio dei numerosi laboratori, declinati in base al grado scolastico, ai contenuti delle diverse discipline come anche alle conoscenze e abilità dei linguaggi verbali e non verbali;
- il rafforzamento della dimensione collegiale dell'intervento nelle sue diverse dimensioni – es. co-teaching tra docente di sostegno e curricolare, dialogo con le famiglie, Gruppi di lavoro sulla inclusione, rapporti con i servizi socio-sanitari).

Richiamiamo i caratteri di novità del Profilo delineato nel DM 30.09.2011:

- per un verso, sembrerebbe rispondere alle attese di una professionalità di “primo” e “secondo livello” – come è stato descritto da Snoek (2014) e “atteso” dall'Europa –, capace di realizzare interventi sul piano istruttivo, propriamente didattico (Calvani, 2011), e della gestione integrata;
- per altro, sembrerebbe spingersi oltre, verso competenze “trasformative” della cultura della disabilità da esercitare non solo, appunto, a livello istruttivo (dimensione della classe) e collegiale-organizzativo (dimensione dell'istituto) ma soprattutto in forza di una specifica competenza progettuale che assicura propositività inclusiva, “in tensione continua con l'essere dell'alunno” (Zappaterra, 2014) (livello trasformativo – dimensione dell'“ulteriore”).

Il Profilo delineato nel DM 30.09.2011 sembrerebbe avere “in potenza” le credenziali di una nuova e piena professionalità – v. carattere pluri-livello del profilo delle competenze (istruttiva, gestionale e trasformativa) – ma “in atto” non possiede ancora le condizioni per il pieno esercizio. Le ragioni sarebbero di carattere “organizzativo” – necessità del “supporto dall'alto” (Dirigente scolastico, coordinatore dell'équipe multidisciplinare), condivisione con le altre professionalità – e riferite all'episteme della professione – contenuti stranamente legati a quelle di altre professioni e procedure di intervento non ancora pienamente corroborate da basi scientifiche<sup>20</sup>.

19. Zappaterra ricorda se le SSIS dedicavano il 30% dei CFU all'area pedagogica, il Corso di specializzazione per il sostegno ne dedica il 50% e quasi esclusivamente nell'ambito Didattica e pedagogia speciale (M-PED/03).

20. Ricordiamo, solo a titolo esemplificativo, i pochi studi *evidence-based* di Smith e O'Brien (2007) e Affleck *et al.* (1988).

## 2.2. In Europa

Riguardo il profilo professionale del docente di sostegno in Europa, per sintesi, facciamo cenno solo a due esperienze rappresentative che chiameremo:

- la prima “generalista” – riassunta nel “Profilo docente per l’Inclusione” dell’European Agency for Development in Special Needs Education (AESIAD, 2012)
- la seconda “di alta specializzazione” – rappresentata dal profilo del docente SEN (Special Needs Education) in Gran Bretagna.

a – *Profilo Docente per l’Inclusione* – generalismo a fronte dell’estrema diversità

È ben noto che l’inclusione degli studenti nelle classi scolastiche e la relativa necessità di formare il docente di sostegno sono realtà presenti in Europa in maniera molto diversificata<sup>21</sup>: piena inclusione degli studenti nelle classi “normali” (come l’Italia), interventi differenziati in base alla casistica (es. Inghilterra), sistemi del tutto separati tra scuole “normali” e “speciali” (es. Svizzera).

Per convivere all’interno di tale differenziazione ed assicurare comunque l’inclusione per tutti (ONU, 2006; OCSE, 2007), l’Europa ha adottato una politica – che potremmo definire – di *mainstreaming inclusion*, di inclusione generalizzata, rivolta a tutti i docenti e finalizzata all’inclusione degli studenti con disabilità certificata o qualunque difficoltà apprenditiva e di partecipazione (DSA, differenze linguistiche e culturali, discriminazioni di genere ecc.)<sup>22</sup>: questa sposta necessariamente il lavoro di profilazione professionale dalle conoscenze e abilità specifiche (es. modelli e procedure) agli atteggiamenti (es. valori).

Il progetto “La formazione dei docenti per l’inclusione” (AESIAD, 2012) ha analizzato i percorsi di formazione iniziale all’insegnamento nella scuola

21. In base alle politiche dell’integrazione adottate sul territorio nazionale è possibile distinguere i Paesi europei in tre categorie – approccio “unidirezionale” che prevede l’inclusione di tutti gli studenti nelle classi comuni (Italia, Spagna, Grecia, Portogallo, Svezia, Islanda, Norvegia, Cipro), “multi-direzionale” con duplice sistema ordinario e differenziato (la maggior parte dei Paesi, tra i quali Danimarca, Francia, Inghilterra e Germania), “bidirezionale” con due sistemi che distinguono scuole “normali” e “speciali” (Svizzera e Belgio) (cfr. Documento “Integrazione dei disabili in Europa”, 2003).

22. In un passaggio del Documento si chiarisce che “i principi generali sottesi ai valori e alle aree di competenza proposte nel Profilo dei Docenti Inclusivi [...] servono a tutti gli insegnanti dato che l’inclusione è responsabilità di tutti i docenti”; “rinforzano il messaggio fondamentale ovvero che l’inclusione è un approccio didattico valido per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni portatori di specifiche esigenze particolari” (AESIAD, 2012, p. 16).

dell'obbligo di gran parte dei Paesi dell'Unione Europea<sup>23</sup>, focalizzando l'attenzione sulle componenti curricolari per l'intervento in ambienti scolastici inclusivi.

Il “Profilo dei Docenti Inclusivi” sintetizzato è articolato in quattro aree di competenza, ciascuna descritta in comportamenti, conoscenze, competenze, atteggiamenti, non gerarchicamente disposte e strettamente interconnesse (*Tab. 2*).

*Tab. 2 – Sintesi delle “aree di competenza” del Profilo del Docente Inclusivo (AESIAD, 2012)*

<i>Valori</i>	<i>Aree di competenza</i>
<b>1 Valorizzare la diversità dell'alunno</b> Differenza come risorsa e ricchezza	1.1 Opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione 1.2. Opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe
<b>2. Sostenere gli alunni</b> Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni	2.1 Promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo 2.2. Adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee
<b>3. Lavorare con gli altri</b> collaborazione e lavoro di gruppo tra tutti i docenti	3.1 Saper lavorare con i genitori e le famiglie 3.2 Saper lavorare con più professionisti dell'educazione
<b>4. Sviluppo e aggiornamento professionale</b> responsabilità del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita	4.1 Capacità di riflettere sul proprio ruolo ed operato 4.2 Percorso formativo iniziale come base dello sviluppo professionale continuo

Il documento, inoltre, nella parte sulle “linee guida operative” indica alcuni nuclei essenziali imprescindibili da ricomprendere nei corsi di formazione come:

- pensiero critico e capacità di analisi (scuola concepita come comunità di apprendimento)
- superamento degli stereotipi di ogni genere (sensibilità personale nei confronti della diversità)

23. Il progetto triennale – cui hanno partecipato più di 55 esperti nazionali provenienti da 25 paesi europei e che non ha coinvolto l'Italia – ha preso in esame i seguenti aspetti: Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo? Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica e l'inclusione degli alunni?

- teoria tradotta in pratica (esperienza di tirocinio scolastico professionale in ambienti scolastici inclusivi)
- didattica interdisciplinare (prassi inclusive in tutte le aree disciplinari e le materie di studio)
- valutazione “in azione” (pluralità di metodi di valutazione: etero-valutazione – mentore, tutor, dei pari –, auto-valutazione e valutazione collettiva).

Il *Profilo* è prezioso per farsi un’idea della corretta postura del docente (Houssaye, 2000) inclusivo; affronta i fattori disposizionali – come gli atteggiamenti – per operare in contesti inclusivi; conferma l’immagine di una professionalità sistemica (“il principio dell’inclusione è un approccio sistemico valido sia ai percorsi di formazione iniziale che per i programmi scolastici di base”) e di “secondo livello” (“organizzativa”, Snoek, 2014) e, per questo, non entra nel merito del sapere professionale, non dice nulla sui contenuti e le abilità specifiche se non che “vanno concordate con le parti interessate nell’ambito delle diverse situazioni e dei contesti nazionali di riferimento” (AESIAD, 2012, p. 78).

Il docente inclusivo europeo perde allora il carattere “fortemente specializzato del docente di sostegno” (Zappaterra, 2014) a trazione spiccatamente pedagogica-didattica per diventare una professionalità sistemica e di “secondo livello”, sciolto nel *mainstream* generalista per ragioni più di opportunità – data l’eterogeneità dei contesti amministrativi e culturali dei Paesi – che di politica e visioni del mondo.

#### b – *Special Education Needs (SEN) Teacher* in Gran Bretagna

Un cenno al profilo professionale del docente inclusivo in Inghilterra sulla degli “Special Needs Education”<sup>24</sup>, dei *Disability Studies* (Davis, 2006; Medeghini, 2013), di quella cultura dell’“inclusione” attenta ai contesti e che afferma la piena “giurisprudenza” – come ricorda Göransson (2018) – di pedagogisti, insegnanti, educatori o sociologi dell’educazione.

Chi intende acquisire la qualifica di insegnante SEN (*Special Needs Education*) dev’essere già un docente qualificato nelle aree di insegnamento di base e svolgere un percorso solitamente biennale di formazione nonché essere in regola con il casellario giudiziale. Per insegnare agli alunni con menomazioni uditive, visive o multisensoriali sono richieste, inoltre, qualifiche specifiche.

24. Il costrutto “comprensivo” di Bisogni Educativi Speciali, come noto, è stato “definito” alla Conferenza di Salamanca (UNESCO, 1994) ma di fatto coniato in Inghilterra con il “Children Act” del 1989 ispirato al Rapporto Warnock (1978) e adottato in Italia con la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012.

I percorsi di qualifica SEN<sup>25</sup>, in generale, concorrono a profili di professionalità altamente specializzata per le quali il docente deve dimostrare, in generale: impegno a lavorare con alunni con bisogni educativi speciali; eccellenti abilità comunicative ed interpersonali; iniziativa e capacità di *problem-solving*; capacità di gestire lo scontro e il comportamento provocatorio; abilità organizzative e nel lavoro di gruppo; capacità di adattarsi e modificare i piani di intervento in ragione dei bisogni degli studenti; visione positiva, energica ed entusiasta, nonché senso dell'umorismo; pazienza, comprensione ed empatia con studenti e genitori.

Più nello specifico il SEN *teacher* dev'essere in grado di svolgere compiti a più livelli:

Tab. 3 – *Compiti del docente di sostegno, per “livelli”*

<i>Istruttivo</i>	<i>Organizzativo</i>	<i>Trasformativo</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnare a singoli o piccoli gruppi di alunni all'interno o all'esterno della classe</li> <li>• Preparare lezioni e risorse</li> <li>• Segnare e valutare il lavoro</li> <li>• Sviluppare e adattare i metodi di insegnamento convenzionali per soddisfare le esigenze individuali degli alunni</li> <li>• Utilizzare attrezzature e strutture speciali, come materiali audiovisivi e computer per stimolare l'interesse per l'apprendimento</li> <li>• utilizzare abilità specialistiche (es. insegnamento del Braille, del linguaggio dei segni o lettura labiale)</li> <li>• supportare l'assistente personale per le esigenze mediche degli studenti gravemente disabili</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborare con l'insegnante di classe per definire attività appropriate per gli alunni in relazione al curriculum</li> <li>• Valutare i bambini che hanno difficoltà di apprendimento a lungo o breve termine e lavorare con i colleghi per identificare i bisogni speciali degli alunni</li> <li>• Svolgere compiti amministrativi, compreso l'aggiornamento e il mantenimento dei registri dei progressi degli alunni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborare con il dirigente scolastico e lo staff per garantire gli adeguamenti ragionevoli previsti dalla legge*</li> <li>• Collaborare con altri professionisti, (assistenti sociali, logopedisti, fisioterapisti e psicologi dell'educazione)</li> <li>• Lavorare a stretto contatto con genitori e tutor</li> <li>• Organizzare l'apprendimento al di fuori della classe (attività come visite di comunità, uscite scolastiche o eventi sportivi)</li> <li>• Partecipare alla formazione in servizio</li> <li>• Partecipare alle revisioni annuali dei piani di istruzione, di salute e di cura</li> </ul>

\* Equality Act 2010

25. Il profilo e le tabelle sono frutto della traduzione non ufficiale e l'adattamento delle informazioni fornite dall'AGCAS – *Association of Graduate Careers Advisory Services*, reperibili sul sito [prospects.ac.uk](http://prospects.ac.uk), che qui si ringrazia per il prezioso lavoro di sintesi. Per approfondimento rimando al sito [getintoteaching.education.gov.uk](http://getintoteaching.education.gov.uk).

per questo i curricoli – al di là della specificità della minorazione – devono garantire (Tab. 4)<sup>26</sup>:

Tab. 4 – Componenti del curricolo di formazione del SEN teacher

Conoscenze	Abilità	Attitudini
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dell'insegnamento (aspetto istruttivo e operativo)</li> <li>• della progettazione degli interventi</li> <li>• della lingua madre</li> <li>• delle tecnologie adattive e per la comunicazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lavorare con gli altri</li> <li>• accettare critiche e lavorare sotto pressione</li> <li>• creare le migliori condizioni per insegnare e far imparare cose nuove</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pazienza e capacità di rimanere calmi in situazioni stressanti</li> <li>• sensibilità e comprensione</li> <li>• flessibilità e apertura al cambiamento</li> </ul>

Ci limitiamo in questa sede a mettere in evidenza solo: a. l'ampliamento dell'asse definitorio della professionalità; b. l'ancoraggio del "sapere professionale" ad aspetti istruttivi, progettuali e di mediazione – anche tecnologica; c. la distribuzione dei "pesi" tra livello istruttivo, organizzativo e trasformativo riguardo i compiti richiesti. Si profila, così, una professionalità al tempo stesso "sistemica" e "trasformativa" che ha però le sue radici nelle conoscenze di base, progettuali e istruttive – nella forma "adattata" e "specializzata".

### 3. Considerazioni finali

In che cosa si caratterizza essenzialmente la professione docente e che specificità ha, invece, la professionalità del docente di sostegno?

Nelle argomentazioni riferite abbiamo per prima cosa volutamente focalizzato l'attenzione sul "sapere dell'insegnante" (Shulman, 1987; Gauthier *et al.*, 1997; Damiano, 2013), individuato come aspetto essenziale della professionalità docente e punto di argomentazione specifica sulla professionalità *tout court*. Del "sapere dell'insegnante" sono stati richiamati i suoi caratteri generali – "conoscenza pratica" (Fabbri, 2007; Engeström e Sannino, 2010), "sapere procedurale" – e specifici – sapere volto al singolare, all'atipico e all'imprevedibile (Damiano, 2004).

Abbiamo percorso poi, per via "indiretta" (Snoek, 2014), anche gli aspetti generali della questione; abbiamo sottolineato quelli che abbiamo definito

26. Nella presentazione delle competenze realizziamo una distinzione per aree per facilitare il raffronto con gli esempi già presentati.

“accidenti” della professionalità docente *tout court* e messo in evidenza che allo stato attuale l’insegnamento possiede già tutte le caratteristiche “in potenza” per essere esercitata come “vera professione” discrezionale (Freidson, 2001; Evetts, 2013) ma che “in atto” sia come fortemente gerarchizzata e burocratizzata.

Questi due momenti sono stati posti come preambolo per la riflessione su alcune specificità del “sapere professionale” del docente di sostegno (Zappaterra, 2014): un sapere fortemente specialistico ma dai contorni ancora non nitidi (v. condivisione dei costrutti di riferimento tra diverse discipline come Pedagogia e Didattica speciale, Psicologia, Medicina, oggi anche le Neuroscienze) e in costante aggiornamento, che si attesta sulla dimensione dell’operatività, della proceduralità ma a cui è riconosciuta anche la componente progettuale e trasformativa (v. DM 30.09.2011, all. b).

Per un verso il sapere professionale del docente di sostegno sembrerebbe come esaltare le caratteristiche del sapere professionale del docente *tout court* (specializzazione e proceduralità, progettualità e imprevedibilità) proprio perché “in tensione continua con l’essere dell’alunno” (Zappaterra, 2014) e, proprio per questo, “sapere del caso unico” (Damiano, 2006).

Per altro verso esso sembrerebbe soffrire più del sapere professionale del docente *tout court* l’assenza di una base di conoscenza comune – che, ricordiamo, secondo Freidson (2001) rende “vera” una professione – per ragioni non solo politiche (standard professionali “eterodiretti”, v. Consiglio Europeo, 2007) ma prima ancora epistemologiche (conoscenza costantemente *in fieri* e con sovrapposizioni tematiche tra aree): condizioni che al momento negano di fatto il “controllo giurisdizionale” dell’intervento (Göransson *et al.*, 2018).

La lettura comparativa dei profili professionali europei aiuta, inoltre, a comprendere che sebbene sia esplicita la richiesta di una “nuova” professionalità [...], di secondo livello [...], che unisce a quelle “istruttive” doti di tipo “organizzativo” e “trasformativo” (AESIAD, 2012), sarebbe comunque opportuno tenere ben ancorata la professionalità docente – e di sostegno in particolare (UK Department for Education, 2018) – alla base delle conoscenze di tipo istruttivo (ossia di intervento, di progettazione e di mediazione, anche tecnologica) e distribuire equamente i “pesi” tra ruolo istruttivo, organizzativo e trasformativo della professione.

La componente specialistica – che, come abbiamo visto, potrebbe essere assunta come caratteristica “essenziale” della professionalità del docente di sostegno – se da un lato rappresenta oggi la pietra di inciampo epistemologica (in quanto obbliga la Pedagogia e la Didattica speciale a dialogare con le altre scienze) può essere considerata anche la ricchezza su cui investire per conoscere ancora meglio questa professionalità così complessa e favorirne la formazione.

## Bibliografia

- AA.VV. (2002), *Maestro, maestri, nuovi maestri*, XL Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia.
- Abbott, A. (1988), *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, The University of Chicago Press, Chicago-London.
- AESIAD – Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense (Danimarca).
- Affleck J.Q., Madge, S., Adams, A. e Lowenbraun, S. (1988), *Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness*. *Exceptional Children*: 2. Archived from the original on 2012-07-11.
- Ainscow, M. (1998), *Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field*, in Clark, C., Dyson, A. e Millward, A. (a cura di), *Theorising Special Education*, Routledge. London, pp. 123-137.
- Annali Pubblica Amministrazione, (2008), *Sviluppo Professionale degli insegnanti*, APA, 1-2.
- Atkinson, T. e Claxton, G. (2000), *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Ball, S.J. (2003), «The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity», in *Journal of Education Policy*, 18, 2, pp. 215-228.
- Bolognesi, I. e D’Ascenzo, M. (2018), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Bottery, M. (2003), «The Management and Mismanagement of Trust», in *Educational Management Administration leadership*, 31, 3, pp. 245-261.
- Bourdoncle (1993), «La professionnalisation des enseignants: les limites d’un mythe», in *Revue des sciences de l’éducation*, 19, 1, 1993, p. 133-151.
- Caena, F., (2010), *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*, Pensa, Lecce.
- Calvani, A. (2011), *Elementi di didattica*, Carocci, Roma.
- Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M. e Zappaterra, T. (2017), «La formazione per il sostegno. Valutare l’innovazione didattica in un’ottica di qualità», in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 17, 1, pp. 18-48.
- Capperucci, D. e Piccioli, M. (2015), *L’insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavalli, A. e Argentin, G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, il Mulino, Bologna.
- Clark, C., Dyson, A. e Millward A. (1998), *Theorising Special Education. Time to Move On?*, in Clark, C., Dyson, A. e Millward A. (a cura di), *Theorising Special Education*, Routledge, London, pp. 156-173.
- Cochran-Smith, M. e Lytle, S.L. (2009), *Inquiry as a Stance. Practitioner research in the next generation*, Teachers College Press, New York.

- Commissione Europea (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission, Brussels. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (consultato il 21 marzo 2010).
- Commissione Europea (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, European Commission, Brussels. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (consultato il 21 marzo 2010).
- Commissione Europea (2010), *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Office for Official Publications of the European Union, Luxembourg.
- Consiglio Europeo (2006), «Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning», in *Official Journal of the European Union*, 394, pp. 10-18.
- Consiglio Europeo (2007), «Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education», in *Official Journal of the European Union*, C300, pp. 6-9.
- Consiglio Europeo (2009), «Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders», in *Official Journal of the European Union*, C302, pp. 6-9.
- Crook, D. (2008), *Some Historical Perspectives on Professionalism*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, London, pp. 10-27.
- Damiano, E. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- Damiano, E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Davis L.J., (2006) (a cura di), *The disability studies reader*, Routledge, New York (seconda edizione).
- Day, C. (1993), «Reflection: A Necessary but not Sufficient Condition for Professional Development», in *British Educational Research Journal*, 19, 1, pp. 83-93.
- Elbaz, F. (1988), *Cuestiones en el Estudio del Conocimiento de los Profesores*, in Villar Angulo, L. (a cura di), *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 87-95.
- Engeström, Y. e Sannino, A. (2010), «Studies of expansive learning. Foundations, findings and future challenges», in *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- Etzioni, A. (1969), *The semi-professions and their organization teachers, nurses, social workers*, New York Free Press.
- Evans, L. (2008), «Professionalism, professionalism and the development of education professionals», in *British Journal of Educational Studies*, 56, 1, pp. 20-38.
- Evetts, J. (2006), «Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes», in *Current Sociology*, 54, 4, pp. 515-531.
- Evetts, J. (2009), *The Management of Professionalism: a contemporary paradox*, in: Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (a cura di), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*, Routledge, Oxon, pp. 19-30.

- Evetts, J. (2013), «Professionalism: Value and Ideology», in *Current Sociology Review*, 61, 5-6. pp. 778-796.
- Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Flores, M.A. (2018), *Research, theory and practice in initial teacher education: new contexts, new challenges*, in Attard-Tonna, M. e Madalińska-Michalak, J., *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. I, Warsaw.
- Florian, L. e Kershner R. (2009), *Inclusive Pedagogy*, in Daniels, H., Lauder, H. e Porter, J. (a cura di), *Knowledge, Education and Educational Policy: A Critical Perspective*, Routledge, London, pp. 173-183.
- Fondazione Giovanni Agnelli, (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism: the third logic*, University of Chicago Press, Chicago.
- Furlong, J. (2000), *Intuition and the Crisis in Teacher Professionalism*, in Atkinson, T. e Claxton, G. (a cura di), *The Intuitive Practitioner. Of the value of not always knowing what one is doing*, Open University Press, Buckingham (Philadelphia), pp. 15-31.
- Galliani, L. e Felisatti E. (2005), *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. Secondo rapporto di ricerca sul caso Padova*, Pensa, Lecce.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. e Simard, D. (1997) (a cura di), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy - Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval - De Boeck.
- Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (2009), *Policy, Professionalism and Practice: Understanding and enhancing teachers' work*, in Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I. e Cribb, A. (a cura di), *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and the way forward*, Routledge, Oxon, pp. 3-16.
- Goode, W.J. (1969), *The theoretical limits of professionalization*, in Etzioni, A. (a cura di), *The Semi-Professions and Their Organization*, Free Press, New York.
- Goodson, I. e Hargreaves, A. (1996), *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*, in Goodson, I. e Hargreaves, A. (a cura di), *Teachers' Professional Lives*, Falmer Press, London, pp. 1-27.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G. e Almqvist, L. (2018), «Professionalism, governance and inclusive education – A total population study of Swedish special needs educators», in *International Journal of Inclusive Education*.
- Göransson, K. e Nilholm, C. (2014), «Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings: A Critical Analysis of Research on Inclusive Education», in *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, pp. 265-280.
- Greenwood, E. (1957), «Attributes of a Profession», in *Social Work*, 2, 3, pp. 45-55.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*, Cassell, London.
- Hargreaves, A. (2000), «Four ages of professionalism and professional learning», in *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 2, pp. 151-182.

- Hattie, J. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Houssaye, J. (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne.
- Hoyle, E. (1975), *Professionalism, professionalism and control in teaching*, in Houghton, V. et al. (a cura di), *Management in education: The management of organizations and individuals*, Ward Lock Educational in association with Open University Press, London.
- Kanizsa, S. e Gelati M. (2010) (a cura di), *10 anni dell'Università dei maestri*, Junior Edizioni, Parma.
- Loughran, J. (2016), *Understanding Professional Knowledge of Teaching and Its Importance to Scholarship in Teacher Education*, in Chi-Kin Lee, J. e Day, C. (a cura di), *Quality and Change in Teacher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 13, Cham, Springer.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey V.K. e Russell R. (2004) (a cura di), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Lunt, I. (2008), *Ethical Issues in Professional Live*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, London, pp. 73-98.
- Margiotta, U. (2010), *Abilitare la professione docente*, Pensa, Lecce.
- Maurice (1972), «Propos sur la sociologie des professions», in *Sociologie du travail*, 14, 2, pp. 213-225.
- Medeghini, R., D'Alessio, S. e Marra A.D. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusion scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Mishra, P. e Koehler M.J. (2006), Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, in *Teachers College Record*, vol. 108, n. 6.
- Naraian, S. (2011), «Seeking Transparency: The Production of an Inclusive Classroom Community», in *International Journal of Inclusive Education*, 15, 9, pp. 955-973.
- Nooteboom, B. (2006), *Forms, Sources and Processes of Trust*, in Bachmann, R. e Zaheer, A. (a cura di), *Handbook of Trust Research*, Edward Elgar, Cheltenham, pp. 247-263.
- OCSE (2007), *Schooling for Tomorrow: Personalising education*, OCSE, Paris.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. e Perrenoud P. (1996) (a cura di), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles.
- Pavone, M. (2014), *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori, Milano.
- Perla, L. (2011), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla, L. (2012), *Teorie e modelli*, in Rossi, P.G. e Rivoltella, P. C., *L'agire didattico Manuale per l'insegnamento*, La Scuola, Brescia, pp. 45-61.
- Perla, L. (2016), *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione*, in Perla, L. e Tempesta, M. (a cura di), *Teacher Education In Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 37-67.

- Ponte, P. e Smeets, K. (2009), «Action Research & Teacher Leadership», in *Professional Development in Education*, 35, 2, pp. 175-193.
- Redecker, C. e Punie, Y. (2017) (a cura di), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (2017), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia.
- Shulman, L. (1987), «Knowledge and teaching: Foundations of a new reform», in *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 1-22.
- Skrtic, T.M. (1995) (a cura di), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*, Teachers College Press, New York.
- Smith, P. e O'Brien, J. (2007), «Have we made any progress? Including students with intellectual disabilities in regular education classrooms», in *Intellect Deviation Disabilities*, 45, 5, pp. 297-309.
- Snoek, M. (2014), *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*, <http://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2014-of-ouder/theories-on-and-concepts-of-professionalism-of-teachers-and-their-consequences-for-the-curriculum-in-teacher-education.html>.
- Snoek, M. et al. (2009), *Teacher quality in Europe: comparing formal descriptions*, paper presentato alla ATEE conference 2009, Mallorca, agosto 2009.
- Snoek, M., Swennen, A. e van der Klink, M. (2009), *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*, in Hudson, B. (a cura di), *Proceedings of the TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, Umeå University, Umeå, pp. 288-299.
- Verbiest, E. (2007), «Professionals moeten het verdienen», in *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24, 4, pp. 239-248.
- Vislie, L. (2003), «From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies», in *European Journal of Special Needs Education*, 18, pp. 17-35.
- Whitty, G. (2008), *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*, in Cunningham, B. (a cura di), *Exploring Professionalism*, Institute of Education, University of London, London, pp. 28-49.
- Zanniello, G. (2008), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia*, Armando, Roma.
- Zappaterra, T. (2014), «Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico», in *Metis*, IV, 1, 06/2014.

## Profilo in uscita – DM del 30 settembre 2011, allegato A

- competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia speciale;
- competenze teoriche e pratiche nel campo della didattica speciale;
- conoscenze psico-pedagogiche sulle tipologie delle disabilità;
- competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto;
- conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica;
- competenze educative delle dinamiche familiari e delle modalità di coinvolgimento e cooperazione con le famiglie;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa per l'approccio interdisciplinare allo studio dell'interazione corpo-mente, della psicomotricità, del comportamento e dell'apprendimento dell'essere umano;
- approfondite conoscenze di natura teorica e operativa in relazione ai processi di comunicazione;
- familiarità e competenza con prassi e metodologie simulative, osservative e sperimentali nell'ambito dell'educazione e della didattica speciale;
- competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe;
- competenze didattiche negli approcci metacognitivi e cooperativi;
- competenze pedagogico-didattiche nella gestione integrata del gruppo classe;
- competenze per monitorare e valutare gli interventi educativi e formativi;
- competenza pedagogica nello sviluppo del PEI per il Progetto di Vita;
- competenze didattiche finalizzate allo sviluppo delle abilità comunicative e linguistiche;
- competenze di osservazione e valutazione dei vari aspetti del funzionamento umano secondo l'approccio *International Classification of Functioning dell'Organizzazione Mondiale della Sanità*.