

Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola del Post-Covid

Diletta Chiusaroli^{}, Vincenza Barra^{**}, Pio Alfredo Di Tore^{***}*

Sommario: 1. Introduzione. – 2. Docenti di sostegno e inclusione durante e dopo la pandemia. – 3. Bisogni Educativi Speciali e Media Education.

1. Introduzione

L'esperienza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali ha rappresentato la più evidente cartina di tornasole del livello generale di partecipazione degli studenti alle attività negli anni scolastici segnati dal ricorso massiccio al Distance Learning in seguito alla pandemia. Stando alla rilevazione dell'Istituto nazionale di statistica, svolta su tutte le scuole di ogni ordine e grado statali e non statali, relativamente all'attivazione della didattica a distanza per l'anno scolastico 2019/2020, il passaggio alle aule virtuali ha determinato una sensibile diminuzione dei livelli di partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali registrando che, a fronte di 300 mila studenti con disabilità certificata, oltre il 23% degli stessi (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, dato che cresce del 29% nelle regioni del sud. L'indagine ha rintracciato le motivazioni di questa "involuzione" nel processo inclusivo italiano, *in primis* nella gravità della patologia (27%) e nella difficoltà delle famiglie di collaborare con gli istituti scolastici (20%); *in secundis*, nelle condizioni di disagio socio-economico (17%), nelle difficoltà incontrate proprio dalle scuole nel procedere ad un adeguamento dei Piani educativi

^{*} Ricercatore M-PED/03, Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

^{**} Dottore di Ricerca, Università degli Studi di Salerno.

^{***} Ricercatore M-PED/03, Università di Cassino e del Lazio Meridionale.

individualizzati rispetto alle specificità della didattica a distanza, nell'assenza di strumenti tecnologici o nella mancanza di specifici ausili (6%)⁽¹⁾.

Se l'indagine Istat fotografa una situazione non rosea nell'a.s. 2019/20, possiamo tranquillamente affermare che anche l'anno scolastico successivo si è aperto (e chiuso) all'insegna dell'incertezza. Non è mancata l'attenzione alle tematiche dell'inclusione e della partecipazione e alla condizione degli alunni che presentino Bisogni Educativi Speciali, ma tale attenzione, in un quadro nazionale eterogeneo e caratterizzato dalla necessità di adottare soluzioni "veloci", ha prodotto alle volte indicazioni contraddittorie.

Emblematico, a questo proposito, un comunicato dell'ANP, datato 13 marzo 2021, i cui il Presidente pro tempore Antonello Giannelli scrive:

"nell'arco di undici giorni il Ministero ha emanato ben tre note riguardanti il medesimo tema – l'organizzazione delle attività in presenza nelle cosiddette zone rosse – offrendo di volta in volta ricostruzioni del quadro normativo parzialmente diverse e talvolta contraddittorie" [...] e conclude auspicando che [...] "non subentrino ulteriori chiarimenti, tanto più in un momento drammatico come l'attuale che impone indicazioni certe e univoche"⁽²⁾.

Le note cui la citazione si riferisce sono relative alla condizione specifica degli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104. Nei territori definiti "zone rosse" generalmente la didattica in presenza è stata sospesa e sono stati adottati modelli di Didattica a Distanza tramite supporti tecnologici. Sull'efficacia di tali modelli e sulla necessità o meno della loro adozione molto è stato scritto, e non sembra opportuno in questa sede dilungarsi su un dibattito pienamente in corso. Occorre però specificare che gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104 hanno seguito spesso strade diverse da quelle previste per gli altri componenti il gruppo-classe. In deroga alle disposizioni generali, è stato occasionalmente previsto, per questi alunni, il ricorso alla didattica in presenza, con il supporto dei docenti di sostegno e, talvolta, di alcuni compagni, in una

⁽¹⁾ Cfr. ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>

⁽²⁾ ANP, comunicato stampa del 13/04/2021, <https://www.anp.it/2021/03/13/comunicato-stampa-anp-il-difficile-equilibrio-tra-inclusione-e-prevenzione/>

modalità tale che ha talora evocato, agli occhi di chi scrive, una riedizione in sedicesimo delle classi differenziali.

Una decisione, quella della didattica in presenza per i soli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104, certamente dettata dalla necessità di garantire il servizio e di evitare probabili forme di dispersione. Tuttavia, tale decisione sembra poggiare su alcuni assunti di fondo, impliciti quanto non trascurabili: in primis, una confusione tra il livello assistenziale e il livello educativo (sarebbe interessante leggere, en passant, uno studio sistematico sulle sorti in pandemia di tutte le altre figure legate al sostegno, come ad esempio gli educatori); in secondo luogo la scelta di seguire percorsi separati rivela, di fondo, una interpretazione del concetto di inclusione come elemento accessorio, sacrificabile, una zavorra a cui rinunciare in condizioni critiche. Una scelta che fa nascere il sospetto che l'idea di inclusione, a dispetto degli sforzi sostenuti dalla comunità pedagogica e didattica e dalle istituzioni, non faccia ancora pienamente parte del DNA della scuola. In estrema sintesi, appare disattesa la lezione, recentissima, di Edgar Morin: "La prima rivelazione fulminante di questa crisi è che tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile" ⁽³⁾.

2. Docenti di sostegno e inclusione durante e dopo la pandemia

Nel quadro sopra descritto, il docente di sostegno ha interpretato un ruolo fondamentale, non solo e non tanto, come si è detto, nel garantire il servizio, ma anche e soprattutto nel portare avanti un'idea di inclusione non posticcia ma radicale.

Questa affermazione poggia su alcune indagini realizzate "a caldo" nel primo periodo della pandemia sull'analisi della letteratura scientifica a riguardo pubblicata nel periodo recente ⁽⁴⁾, ma anche su un contatto continuo, di natura professionale, che gli autori hanno avuto con le realtà scolastiche, con i docenti coinvolti nei TFA, con i percorsi di formazione per i docenti in servizio realizzati nel corso degli a.a. 19/20 e 20/21. Molti

⁽³⁾ E. MORIN, E., S. ABOUESSALAM, *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, 2020.

⁽⁴⁾ P. A. DI TORE, G. ARDUINI, D. CHIUSAROLI, M. ANNARUMMA, F. CORONA, *Didattica a distanza nell'emergenza Covid. Accessibilità e inclusione secondo i docenti*, Nuova Secondaria, 2020, 38(2), 16.

dei corsisti prestano infatti servizio, ancorché precario, nelle scuole, in buona parte anche come docenti di sostegno in attesa del conseguimento del titolo (la carenza di docenti specializzati per le attività di sostegno continua ad essere un dato strutturale della scuola italiana).

Molte testimonianze che ci arrivano descrivono un docente di sostegno che non si limita a giocare l'inevitabile (e sacrosanto) ruolo di cerniera tra i vari attori del processo educativo (componenti il gruppo classe, docenti curriculari, famiglie, istituzione scolastica, servizi), ma che attivamente collabora alla ridefinizione e rielaborazione della proposta didattica per renderla efficace anche su canali inediti o parzialmente inediti, con particolare riferimento alle piattaforme tecnologiche per il Distance Learning.

Che il docente di sostegno non fosse un traduttore e semplificatore di contenuti a beneficio esclusivo di uno sparuto gruppo di alunni, è ampiamente noto, in teoria, da molto prima dell'emergenza Covid. Che questa funzione di metodologo e progettista stentasse ad essere pienamente riconosciuta in molti contesti (con forti differenze nei diversi territori e nei diversi gradi di istruzione) è cosa altrettanto nota agli operatori della scuola. L'elemento nuovo che sembra emergere a seguito della pandemia è una rinnovata sinergia progettuale tra docenti curriculari e docenti di sostegno. Ad avviso di chi scrive, tale rinnovata sinergia è frutto del riconoscimento, implicito o esplicito che sia, della necessità di riformulare l'intervento didattico in funzione di un nuovo medium. Le esperienze più critiche nella Didattica a Distanza, infatti, sembrano essere quelle in cui si è ingenuamente pensato di poter traslare interamente un intervento didattico 'tradizionale' tramite un nuovo canale di comunicazione. Ancora una volta, se l'affermazione secondo cui "il medium è il messaggio" ha conosciuto una diffusione tale da essere ridotta a slogan, le implicazioni potenti di tale semplice constatazione non sembrano essere patrimonio di tutti.

Questa non vuole essere una affermazione critica, ma semplicemente la presa d'atto di un'evidenza fortemente radicata nella storia del modello italiano di educazione istruzione. Dei tre momenti che caratterizzano la professionalità docente – progettare, comunicare, valutare – la scuola italiana è fortemente polarizzata sull'elemento centrale, sulla comunicazione didattica ⁽⁵⁾. Ci si affida, in genere, a una progettazione implicita,

⁽⁵⁾ P. C. RIVOLTELLA, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, 2014.

basata sull'esperienza, sulla prassi. La progettazione come momento intenzionale è vissuta generalmente come un atto dovuto, che avviene a posteriori, e che stenta a trovare un legame autentico con la pratica didattica. Per inciso, poiché progettazione e valutazione sono strette da un legame indissolubile, questo modo di procedere è alla radice delle difficoltà in sede di valutazione, difficoltà che giungono al parossismo nel caso dei Bisogni Educativi Speciali o, per altro verso, nel pessimo rapporto della scuola italiana con le prove Invalsi.

La necessità di ritornare sul momento progettuale, per adeguare il proprio intervento a nuove modalità di interazione, è stata avvertita, nel periodo della Didattica Digitale Integrata, da molti docenti, e qui molti docenti di sostegno hanno trovato occasione per impiegare operativamente, compiutamente, le competenze maturate, ad esempio, nei corsi per l'acquisizione del titolo.

Quando questo intervento di ri-progettazione non è stato efficace, o non è stato affatto, molti docenti hanno denunciato una difficoltà di "tenere" l'aula virtuale, di coinvolgere gli studenti, di garantire un livello accettabile di attenzione.

È evidente, agli occhi di chi scrive, che tale rinnovata capacità progettuale, tale rinnovata sinergia inclusiva, corroborata da un utilizzo consapevole e critico dei media e dei supporti tecnologici, rappresenta l'elemento centrale da salvare e coltivare dell'esperienza della pandemia. Il dibattito pubblico sull'esperienza della DaD, immediatamente polarizzato tra apocalittici e integrati, sembra ignorare, per volontà o per inerzia, che le strategie didattiche di molti docenti sono cambiate nel corso dei due anni scolastici appena trascorsi, che questo cambiamento è il frutto di una necessità contingente, che tale necessità è stata avvertita, in diverso grado, da tutti gli attori del processo educativo, e che questo costituisce la premessa per un rinnovato patto educativo all'insegna dell'inclusione.

3. Bisogni Educativi Speciali e Media Education

La locuzione Media Education viene qui utilizzata in accezione molto elastica, comprendendo nell'ambito tutti le prospettive teoriche e le esperienze pratiche che guardino, da un punto di vista pedagogico-didattico, alle tecnologie, sfumando così ulteriormente i confini di un territorio sul

quale già si incontrano le scienze dell'educazione e della comunicazione, gli approcci sociologici e i Cultural Studies.

A ben guardare, l'esperienza del periodo recente – e le peculiari sorti degli alunni certificati ai sensi della legge 104 durante la pandemia – ci pongono di fronte ad un dato paradossale: il potenziale inclusivo delle tecnologie – potenziale che non si intende dato in quanto tale, ma come risultante della sinergia tra strumenti tecnologici ed impianti metodologici – è stato, nella percezione comune ribaltato, affermandosi una pericolosa equazione $\text{Tecnologie} = \text{Distanza}$, che porta con sé l'altrettanto pericoloso corollario $\text{Distanza} = \text{Esclusione}$. Al contrario, diversi percorsi sperimentali hanno, ben prima del lockdown e delle esperienze massive di didattica a distanza, esplorato la possibilità che le tecnologie fungano, in un quadro educativo metodologicamente orientato, da volano ai processi educativi inclusivi e costituiscano il mezzo per potenziare la partecipazione nei setting tradizionali ed al tempo stesso estendere i setting educativi nei contesti estremi di isolamento fisico o digitale (istruzione domiciliare, scuola in ospedale, realtà territoriali “difficili” dal punto di vista territoriale o socioculturale).

L'equazione citata rivela come i media siano ancora, in diversi ambiti della professionalità docente, considerati una provincia periferica dell'ambito pedagogico e siano lontani dall'essere considerati ambienti di apprendimento finiti, completi e non sussidiari. Se molto è stato scritto sull'argomento (per una review rapida, si veda Mulè)⁽⁶⁾, la vastità di scala dell'adozione degli strumenti per il Distance Learning, e l'obbligatorietà della loro adozione, gettano una luce nuova sul fenomeno.

La natura di questo lavoro – non una indagine sistematica, non un lavoro di ricerca compiuto, quanto piuttosto una serie di considerazioni ‘informate’ su una vicenda ancora in pieno svolgimento – non rende possibile dare conto compiutamente degli approcci e delle prospettive sul tema. Tuttavia, si ritiene urgente sottolineare come spesso, nei percorsi di specializzazione dedicati ai futuri docenti di sostegno, le tecnologie (o, per dirla nella microlingua di tali percorsi, le TIC) abbiano ancora un ruolo ancillare e strumentale, relegato in un ambito “tecnico”. Non è questa la sede per ricordare che la riflessione sulla non-neutralità della τέχνη ha una tradizione antica. Ci sembra più opportuno sottolineare come, in base

⁽⁶⁾ P. MULÈ, *L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa*. Italian Journal of Educational Research, 2020, (25), 165-177.

alla accennata percezione del ruolo di metodologo che il docente di sostegno ha guadagnato sul campo nei due non facili anni appena trascorsi, si renda necessario valorizzare la figura, nei percorsi di formazione ⁽⁷⁾, del progettista di ambienti di apprendimento ibridi, che sappia guardare ai media, vecchi e nuovi, non come un elemento accessorio e, ove necessario, sacrificabile, ma come una componente strutturale e organica di tali ambienti (il che, per inciso, potrebbe avere effetti positivi anche sulla incontrollata proliferazione, in scuole e università, di presentazioni PowerPoint).

Abstract

Docenti di sostegno, inclusione e media education nella scuola del post-Covid

Obiettivi: Il lavoro sottolinea come le esperienze legate alla scuola in pandemia suggeriscano di valorizzare la figura del docente di sostegno come metodologo ed esperto di media education. **Metodologia:** revisione della letteratura. **Risultati:** riflessione sull'opportunità di introdurre la figura, nei percorsi di formazione per i docenti di sostegno, del progettista di ambienti di apprendimento ibridi, che sappia guardare ai media come una componente strutturale e organica di tali ambienti. **Limiti e implicazioni:** Il testo non presenta una indagine sistematica o un lavoro di ricerca compiuto, quanto piuttosto una serie di considerazioni 'informate' su una vicenda ancora in pieno svolgimento. **Originalità:** Il lavoro evidenzia come i media siano ancora, in diversi ambiti della professionalità docente, considerati una provincia periferica dell'ambito pedagogico e siano lontani dall'essere considerati ambienti di apprendimento finiti, completi e non sussidiari.

Parole chiave: BES, Inclusione, Media Education, Ambienti di apprendimento ibridi

Special Educational Needs, Inclusion and Media Education in Post-Covid schools

Objectives: The work underlines how the experiences related to the school in the pandemic suggest to enhance the figure of the support teacher as a methodologist and media education expert. **Methodology:** Literature Review. **Results:** reflection on the opportunity to introduce the figure, in training courses for support teachers, of the designer of hybrid learning environments. **Limits and implications:** The text does not present a systematic investigation or completed research work, but rather a series of 'informed' considerations on a story that is still in full swing. **Originality:** The work

⁽⁷⁾ I. VIOLA, E. ZAPPALÀ, P. AIELLO, *La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico*, Form@re, 2021, 21(1).

highlights how the media are still, in various spheres of teaching professionalism, considered a peripheral province of the pedagogical field and are far from being considered finished, complete and non-subsidiary learning environments.

Keywords: *BES, Inclusion, Media Education, Hybrid learning environments*