

## **Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione**

Valerio Ferrero e Anna Granata<sup>1</sup>

*Sul sistema scolastico italiano pesano carenze strutturali che hanno effetto su aspetti culturali riguardanti la percezione del ruolo dell'esperienza formativa come great equalizer e la perdita di prestigio sociale della professione docente. A partire da questa premessa, il contributo enfatizza la necessità che gli insegnanti rispondano con strumenti precipuamente educativi al fabbisogno di alunni con bisogni speciali (ma non solo). La questione viene affrontata attraverso due linee di ragionamento, che si focalizzano sul ruolo ancillare della pedagogia nel dialogo interdisciplinare e sull'urgenza di una collaborazione interprofessionale alla pari.*

*The Italian school system suffers from structural deficiencies that have a cultural impact on the perception of the role of the educational experience as a great equaliser and on the loss of social prestige of the teaching profession. Based on this premise, the paper emphasises the necessity for teachers to respond to the exigencies of students with special educational needs (but not only) through primarily pedagogical means. The topic is addressed through two lines of argumentation that focus on the subordinate role of education in interdisciplinary dialogue and the urgency of inter-professional collaboration on an equal footing.*

*Parole chiave: inclusione, educazione, scuola, professionalità docente, pedagogia centrata sullo studente*

*Keywords: inclusion, education, school, teacher professionalism, student-centered pedagogy*

### *1. Introduzione: le sfide attuali della professionalità docente*

La centralità della figura dell'insegnante per garantire a ogni studente percorsi formativi equi e di qualità con un impatto significativo sulla società è riconosciuta da tempo a livello internazionale<sup>2</sup>. In effetti,

<sup>1</sup> Il saggio è frutto di un percorso di ricerca e di elaborazione condivisa da parte dei due autori. Rispetto alla redazione dei paragrafi, Valerio Ferrero è autore dei paragrafi 1 e 3, Anna Granata è autrice dei paragrafi 2 e 4.

<sup>2</sup> D. Hopkins, D. Stern, *Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications*, in "Teaching and teacher education", XII, 5, 1996, pp. 501-517; M. Mincu, *Teacher quality and school improvement: what is the role of*

la professionalità docente rappresenta un elemento chiave per la solidità dei sistemi scolastici: la questione è al centro delle politiche educative e si rivela cruciale per quanto riguarda le prassi organizzative dei singoli istituti e la vita quotidiana nei contesti<sup>3</sup>. Investire sugli insegnanti in termini di formazione iniziale e in servizio, valorizzazione delle loro carriere, riconoscimento economico e sociale significa rafforzare la scuola come istituzione. Questo contributo approfondisce le sfide che caratterizzano l'insegnamento come professione, concentrandosi in particolare sul contesto italiano.

In Italia il sistema scolastico mostra profonde carenze strutturali, con una conseguente perdita di rilevanza sociale riferita sia alla scuola stessa sia al ruolo degli insegnanti. La scarsa spesa pubblica in istruzione, inferiore rispetto alla media europea, rende difficile elaborare progettualità educative e formative di alta qualità e rappresenta un problema anche in termini di risorse professionali<sup>4</sup>, con il numero dei docenti calcolato in base alla quantità di studenti senza considerare il loro fabbisogno educativo specifico. La mancanza di figure od organi specifici deputati all'intercettazione di fondi europei e locali a livello di singolo istituto non consente di compensare le carenze dell'organizzazione scolastica dovute ai bassi finanziamenti<sup>5</sup>. L'aspetto economico ha serie ricadute sui tempi e sugli spazi della scuola<sup>6</sup>, con evidenti disuguaglianze sul territorio nazionale<sup>7</sup>: il divario tra Nord e Sud (ma non

*research?*, in "Oxford Review of Education", XLI, 2, 2015, pp. 253-269; P. Sahlberg, E. Boce, *Are teachers teaching for a knowledge society?*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", XVI, 1, 2010, pp. 31-48.

<sup>3</sup> J. Sachs, *Teacher professionalism: Why are we still talking about it?*, in "Teachers and Teaching: theory and practice", XXII, 4, 2016, pp. 413-425; M.T. Tatto, *Professionalism in teaching and the role of teacher education*, in "European Journal of Teacher Education", XLIV, 1, 2021, pp. 20-44; M. Tschannen-Moran, *Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust*, in "Educational administration quarterly", XLV, 2, 2009, pp. 217-247.

<sup>4</sup> ISTAT, *Noi Italia 2023*, Roma, ISTAT, 2023; OECD, *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2023.

<sup>5</sup> A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", X, 2, 2022, pp. 363-384.

<sup>6</sup> Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma, Save the Children, 2022.

<sup>7</sup> A. Caloia, *Disuguaglianze: la responsabilità delle scelte governative pubbliche*, in "Quaderni di economia del lavoro" CVI, 2, 2016, pp. 141-165; P. Sibiano, T.

solo) è palese per quanto riguarda la diffusione del tempo pieno, la presenza di plessi scolastici con locali destinati alla mensa e alle palestre e, in generale, per questioni legate alla gestione e alla manutenzione degli edifici.

Il sistema scolastico non risponde più a quel criterio di affidabilità che dovrebbe essere proprio di tutte le istituzioni pubbliche<sup>8</sup>, riproducendo disparità e generandone di nuove<sup>9</sup>. I tassi di dispersione implicita ed esplicita sono alti e superiori alla media europea<sup>10</sup>, con un considerevole numero di giovani che non acquisisce le competenze previste dal PECUP<sup>11</sup> al termine del percorso formativo o abbandona anzitempo gli studi<sup>12</sup>. Anche nell'immaginario collettivo la scuola non è più vista come *great equalizer*<sup>13</sup>, ma come una quasi-azienda che deve rispondere a logiche neoliberiste attraverso l'applicazione di procedure e l'impegno costante in pratiche burocratiche<sup>14</sup>.

Accartocciata in logiche di mercato nonostante il progetto democratico che è chiamata a realizzare<sup>15</sup>, l'istituzione scolastica è così vittima di carenze strutturali che hanno un profondo riverbero su aspetti più tipicamente culturali, con un impatto diretto sulla percezione del suo ruolo e del suo configurarsi come vettore di giustizia sociale. In

Agasisti, *Efficiency and heterogeneity of public spending in education among Italian regions*, in "Journal of Public Affairs", XIII, 1, 2013, pp. 12-22.

<sup>8</sup> A. Caldelli, *La scuola come organizzazione responsabile*, Torino, Loescher, 2014; G. Chiosso, *Scuole di semi, scuole di mattoni, scuole di sabbia*, in "Nuova Secondaria", XXXVII, 5, 2020, pp. 3-4.

<sup>9</sup> V. Ferrero, A. Granata, *Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica*, in "Quaderni di Pedagogia della Scuola", IV, 1, 2023, pp. 81-89.

<sup>10</sup> INVALSI, *Rapporto INVALSI 2023*, Roma, INVALSI, 2023.

<sup>11</sup> Si tratta del Profilo Educativo, Culturale e Professionale in uscita, riferito agli studenti della secondaria di secondo grado.

<sup>12</sup> R. Ricci, *La dispersione scolastica e la povertà educativa*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XLI, 2, 2023, pp. 124-134.

<sup>13</sup> F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the great equalizer: a theoretical framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (a cura di), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-16.

<sup>14</sup> M. Baldacci, *Il cammino smarrito verso una scuola democratica*, in "Education Sciences & Society", XIII, 1, 2022, pp. 45-54; R. Carnero, *Standardizzare e misurare: le ossessioni antipedagogiche della scuola-azienda*, in "Studium", CIX, 4, 2023, pp. 405-427.

<sup>15</sup> M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

particolare, emerge da tempo la perdita del prestigio sociale della professione docente<sup>16</sup>: gli stipendi bassi a fronte di un forte aumento del costo della vita, specialmente in alcune aree del Paese, il discorso pubblico che denuncia una scuola inefficace, la difficoltà a costruire con le famiglie una corresponsabilità educativa rispettosa dei reciproci ruoli, l'ingresso di altre professionalità ritenute più titolate e specialistiche per affrontare specifiche situazioni sono elementi che hanno reso l'insegnamento una professione sempre meno attrattiva per le giovani generazioni e per cui il supporto da parte di altri professionisti è ritenuto indispensabile. La crescente carenza di insegnanti formati e il conseguente ricorso a personale proveniente da altri ambiti lavorativi, spesso privo di una formazione specifica<sup>17</sup>, aggrava ancor di più la sfiducia verso i docenti e la loro *expertise*.

La dinamica in atto è spiegabile anche nei termini di una difficile relazione tra la pedagogia, disciplina centrale rispetto alla professione docente, e altri saperi che a vario titolo entrano nel contesto scolastico<sup>18</sup>, quali psicologia, neuropsichiatria e altre scienze mediche e sociali, invocati dalla scuola stessa come riferimenti essenziali per rispondere alle esigenze diverse di alunni portatori di differenti intelligenze e gestire situazioni ritenute critiche a causa della presenza di bisogni educativi speciali. Talvolta il confronto con altri professionisti avviene secondo la logica di una collaborazione necessaria e alla pari, talaltra nell'ottica di una delega al personale esterno che di fatto porta alla svalutazione della competenza specifica degli insegnanti.

*Riportare l'educativo a scuola* è un'istanza che riguarda anzitutto il rafforzamento del sistema scolastico e la riaffermazione della

<sup>16</sup> G. Abbiati, *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti nella scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze*, in "Scuola Democratica. Learning for Democracy", II, 3, 2014, pp. 503-524; E. Gremigni, *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. Porcarelli, *La professionalità docente nella letteratura scientifica*, in L. Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004, pp. 23-84.

<sup>17</sup> V. Ferrero, *Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XV, 25, 2023, pp. 252-272.

<sup>18</sup> S. Chistolini, *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina*, Milano, FrancoAngeli, 2013; E. Morin, *La sfida della complessità*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

professionalità degli insegnanti<sup>19</sup>. È urgente un impegno politico<sup>20</sup> che garantisca alla scuola le risorse necessarie affinché torni a essere un'istituzione solida, efficace e affidabile e agisca come vettore di giustizia sociale<sup>21</sup>. Ponendola nuovamente al centro del dibattito pubblico, si ricostruisce il prestigio sociale degli insegnanti, riassegnando loro un ruolo di primo piano per lo sviluppo sociale e culturale del Paese.

A partire da queste premesse, la questione viene quindi affrontata da un punto di vista teoretico attraverso l'analisi di due livelli fondamentali e interrelati: (1) l'urgenza di superare il ruolo ancillare della pedagogia rispetto agli altri ambiti conoscitivi, in modo particolare quello medico, e in rapporto alle scienze dell'educazione grazie a un dialogo alla pari tra discipline; (2) la necessità di una collaborazione reale tra professionisti intorno ai bisogni educativi speciali per un'effettiva inclusione degli alunni, al di là di categorie e tipizzazioni.

## *2. In dialogo, ma alla pari: la pedagogia al centro della scuola*

Il carattere complesso dei fenomeni educativi rende fondamentale il confronto con altri ambiti del sapere<sup>22</sup>: “il taglio delle discipline rende incapaci di percepire ‘ciò che è tessuto insieme’, ovvero, nel senso originale del termine, il complesso”, come ricorda Edgar Morin<sup>23</sup>. Da un lato, un sapere frammentato rischia di non far emergere le molteplici dimensioni che influenzano i percorsi scolastici degli alunni, la cultura e l'organizzazione della scuola; d'altro canto, il dialogo con altri ambiti della conoscenza è autenticamente interdisciplinare solo se tra discipline non sussistono rapporti di subalternità<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in “Phenomenology & Practice”, VI, 2, 2012, pp. 35-49; V. Ferrero, A. Granata, *Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica degli insegnanti*, in “Professionalità Studi”, V, 3, 2022, pp. 2-21.

<sup>20</sup> S. Giusti, F. Batini, G. Marchetta, V. Roghi, *La scuola è politica. Abbecedario laico, popolare e democratico*, Firenze, effequ, 2020.

<sup>21</sup> G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna, Il Mulino, 2021.

<sup>22</sup> L. Acone, *Pedagogia interdisciplinare. Storie, narrazioni, arti, scuola, scritture, assenze ed “essenze”*, Avellino, Sinestesie, 2022; D. Fantozzi, *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*, Pisa, Pisa University Press, 2023.

<sup>23</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 46.

<sup>24</sup> A. Granata, *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2018.

Rispetto ai contesti scolastici, la pedagogia rappresenta la lente disciplinare privilegiata per leggere le diverse dinamiche che prendono forma<sup>25</sup>; pur coadiuvata da altri sguardi, non dovrebbe abdicare alla propria specifica prospettiva, centrata in maniera decisa sul soggetto in crescita e sulle occasioni di formazione personale e comunitaria.

La pedagogia ... costituisce un punto di vista peculiare e imprescindibile per comprendere il senso e le direzioni verso le quali si muovono gli interventi realizzati nella scuola; al contempo è anche in grado di illuminare i molteplici risvolti delle problematiche scolastiche, facendone emergere nessi, implicazioni, intenzionalità e prospettive, operando secondo strategie di “lunga durata”, che partono cioè dai dati relativi ai contesti scolastici (l’apprendimento, il curriculum, la relazione educativa, la comunicazione, le dimensioni socio-affettive e cognitive, le metodologie di insegnamento etc.) per assumerli nella loro interezza sul doppio versante della soggettività e degli effetti che provocano nello spazio sociale<sup>26</sup>.

Nella relazione con le altre discipline, spesso la pedagogia assume una posizione ancillare anche su temi che appartengono al proprio statuto epistemologico<sup>27</sup>: calandosi in altri campi del sapere, può perdere la propria vocazione specifica, annacquando il proprio sguardo precipuamente orientato sul soggetto nel suo percorso di crescita. Per quanto riguarda la scuola e in particolare i bisogni educativi speciali, l’attenzione non è più sull’alunno e sui modi unici attraverso cui si appropria all’esperienza formativa e all’apprendimento, ma su ciò che viene percepito come deviazione rispetto all’idea di *standard*, su codici e diagnosi: il *focus* passa dai punti di forza agli elementi di difficoltà, con la conseguente perdita di vista della persona a favore di altri aspetti come la certificazione, il *deficit*, la distanza dalla norma<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> V. Burza, *Pedagogia, Formazione e Scuola. Un rapporto possibile*, Roma, Armando, 1999; F. Cambi, *Odissea Scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008; D. Cesareni, M. Pascucci, *Pedagogia e scuola*, Roma, Carocci, 2004.

<sup>26</sup> A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2017, p. 177.

<sup>27</sup> M.T. Moscato, *Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto*, in “Education Sciences & Society”, III, 2, 2012, pp. 29-54; G. Spadafora, *La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento e oltre*, in F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzzi, G. Spadafora (a cura di), *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 49-94.

<sup>28</sup> E. Annaloro, *Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola*, in “Educazione Democratica”, V, 9, 2015, pp. 83-93; P. Gaspari, *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell’approccio narrativo*, in “L’integrazione scolastica e sociale”, XV, 4, 2016, pp. 419-427.

Rimanendo su di un piano epistemologico, se è dunque pienamente legittimo che le scienze emergenti da ciascuna di quelle letture di senso considerino l'esperienza educativa come uno dei possibili oggetti della loro ricerca, non lo è per nulla l'eventuale pretesa di non importa quale scienza di ritenersi l'unica o la principale forma di conoscenza di quell'esperienza, né di considerarsi sostituiva dell'approccio pedagogico ...<sup>29</sup>.

Non si tratta di dover chiudere la pedagogia entro confini disciplinari impenetrabili, quanto piuttosto di affermare la necessità di un dialogo autenticamente interdisciplinare che si basi sulla “disponibilità di ciascuna scienza a riconoscere le altre ... come autentiche scienze e a farsi riconoscere da esse”<sup>30</sup>. L'occhio pedagogico<sup>31</sup> è indispensabile per l'interpretazione critica e analitica e la trasformazione dei contesti scolastici.

In primo luogo, siamo di fronte a una *lettura di tipo organico o unitario* che fa riferimento all'atto educativo in quanto tale ..., il quale, pur possedendo ... una molteplicità di valenze, non si esaurisce in nessuna di esse, ma tutte le comprende. In secondo luogo, siamo di fronte a una *lettura di tipo operativo o prassico* nel senso che i risultati delle sue analisi e riflessioni non si esauriscono in se stesse ma si dirigono, di nuovo, alla stessa esperienza educativa per incidervi concretamente<sup>32</sup>.

Nel caso dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali acquisisce centralità il dialogo con la medicina. Comprendere se una difficoltà sia causata anche da fattori biologici è sicuramente essenziale, ma occorre poi non demandare alle diverse branche dell'ambito medico l'elaborazione e la messa in atto di strategie educative e didattiche. In questo senso, il dialogo tra sapere pedagogico e medico è indispensabile in riferimento ad aspetti quali la corporeità, la capacità di attenzione e lo sviluppo psicofisico e cognitivo di bambini e ragazzi.

È a partire da questa prospettiva che mi pare sia da auspicare l'idea di una cooperazione tra la pedagogia e la medicina (tra i rispettivi operatori) che preveda addirittura un incontro professionale tra di esse, nella consapevolezza che né l'una né l'altra

<sup>29</sup> P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Torino, UTET, 2005, p. 15.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> F. Zamengo, N. Valenzano, *L'occhio pedagogico. Dalla pratica alla teoria, dalla teoria alla pratica*, Milano, Mondadori Università, 2022.

<sup>32</sup> P. Bertolini, *Ad armi pari, op. cit.*, pp. 26-27.

hanno la forza e la competenza necessarie, o quanto meno sufficienti, per operare nella giusta direzione<sup>33</sup>.

In altre parole, è necessario per la pedagogia non entrare in un rapporto di dipendenza o sudditanza con il sapere medico, cercando in esso modalità di risposta o intervento<sup>34</sup> che aprono al rischio di medicalizzazione. Il carattere eminentemente educativo dell'esperienza scolastica richiede infatti una lettura pedagogica delle varie dinamiche che emergono e che possono essere tangenti l'ambito della medicina: questo approccio da un lato consente di analizzare con precisione i diversi fattori che determinano un fenomeno, d'altro canto facilita risposte capacitanti che valorizzino i punti di forza degli studenti e ne sostengano l'unicità.

La necessità di non tralasciare l'ottica pedagogica è evidente anche nei rapporti della disciplina con le altre scienze dell'educazione<sup>35</sup>. Se altri ambiti della conoscenza focalizzano la propria ricerca sulla scuola e sugli altri contesti educativi, la pedagogia si distingue appunto per l'unione di pratica e riflessività: è dunque indispensabile che questa specificità sia enfatizzata nel dialogo con gli altri saperi che si occupano di educazione, così che la scuola non sia solo un contesto da osservare e leggere criticamente ma anche un *luogo* e un *tempo* in cui agire.

Nel frattempo anche altre discipline – psicologiche, sociologiche, antropologiche e anche biomediche – hanno accentuato l'interesse verso le tematiche educative e formative, integrando il punto di vista pedagogico. A partire dai primi decenni del secolo scorso si è cominciato a parlare di scienze dell'educazione. La pedagogia che per antica consuetudine era depositaria ... del tema educativo ha dovuto perciò ripensare il proprio ruolo e la propria funzione nel nuovo orizzonte delle scienze dell'educazione<sup>36</sup>.

Riconoscere la centralità della pedagogia come lente disciplinare per l'analisi dei fenomeni educativi e dell'esperienza scolastica è fondamentale per non ridurre il processo formativo a una mera trasmissione di contenuti che escluda chi non risulti aderente a un profilo

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>34</sup> M.B. Gambacorti-Passerini, *Pedagogia e medicina: un incontro possibile. Un'esperienza di ricerca in salute mentale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

<sup>35</sup> A. Bellingreri, G. D'Addelfio, L. Romano, E. Sidoti, M. Vinciguerra, *Per-corsi di pedagogia generale*, Milano, UTET, 2022; G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2012.

<sup>36</sup> G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, 2018, p. 17.



standardizzato di apprendente. In effetti, “non è possibile comprendere il senso della pratica di insegnamento-apprendimento a scuola senza una profonda riflessione sulla pratica stessa: tale riflessione è generata, ampliata, problematizzata dalla pedagogia”<sup>37</sup>.

(Occorre elevare) le riflessioni sulla scuola dalla sola dimensione dell'istruzione, esplicitando maggiormente le implicazioni pedagogiche connesse alla configurazione della scuola quale istituzione che è chiamata a educare e formare, e non solo a istruire, le persone. Questo assunto non deve apparire scontato perché il rischio di contrapporre l'educazione e l'istruzione, considerandoli come processi non complementari ma antitetici, è sempre dietro l'angolo, con la conseguenza di determinare una perdita di senso della funzione educativa della scuola<sup>38</sup>.

In buona sostanza, *riportare l'educativo a scuola* è in primo luogo un'istanza epistemica<sup>39</sup>: il discorso pedagogico, pur nel dialogo con gli altri saperi, deve tornare a essere un riferimento imprescindibile sia in termini di avanzamento delle conoscenze sia sul piano delle pratiche elaborate e adottate<sup>40</sup>. In questo senso, l'ottica pedagogica consente di valorizzare l'unicità di ogni studente non programmando procedure rigide per l'acquisizione di pacchetti di contenuti, ma progettando processi flessibili e ricorsivi che riconoscano diverse intelligenze e modi di apprendere.

### 3. *La collaborazione interprofessionale per i bisogni educativi speciali*

I rischi di una scuola in cui la pedagogia, collocata in posizione ancillare rispetto ad altri ambiti della conoscenza, non afferma più la necessità di concentrarsi sulle reali esigenze dei soggetti in apprendimento, lasciando spazio a discipline con un *focus* differente, sono evidenti sui percorsi formativi degli studenti con bisogni educativi speciali, spesso orientati alla medicalizzazione a causa di un dialogo interprofessionale in cui le competenze più precipuamente educative acquisiscono rilevanza marginale<sup>41</sup>. Neuropsichiatri, psicologi, logopedisti, assistenti

<sup>37</sup> M.R. Strollo, P. Vittoria (a cura di), *La pedagogia scolastica. Saggi per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2022, p. 7.

<sup>38</sup> E. Corbi, P. Perillo, F. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Milano, UTET, 2024, pp. 251-252.

<sup>39</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

<sup>40</sup> M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

<sup>41</sup> S. Flamini, M. Pellicciari, *Difficoltà di apprendimento e pratiche di medicalizzazione. Una ricerca antropologica sulla questione dei Disturbi Specifici*

sociali sono ritenuti più titolati nel fornire linee operative e progettuali per il lavoro scolastico, relegando i professionisti dell'educazione e della formazione a un mero ruolo esecutivo che è lesivo del loro sé professionale e soprattutto pericoloso per la qualità dell'esperienza di bambini e ragazzi. Si agisce in direzione opposta a ciò che prevede il paradigma bio-psico-sociale, con interventi che non mirano a modificare il contesto ma a correggere o ridurre l'impatto di ciò che è considerato antitetico rispetto all'idea errata di norma.

Il rapporto di collaborazione con chi opera in campo sanitario ... deve essere basato su una notevole chiarezza nella distribuzione dei compiti, sulla base delle competenze, delle necessità e degli obiettivi che le diverse istituzioni si prefiggono. ... Non possono essere soprattutto suggerimenti didattici quelli che gli operatori sanitari hanno la possibilità di fornire: le competenze pertinenti all'insegnamento delle varie discipline sono peculiari alla funzione docente e sono dunque gli insegnanti che devono acquisire, tramite la formazione, l'elaborazione dell'esperienza, la frequenza di corsi di specializzazione e d'aggiornamento specifici, la capacità di programmare e realizzare le attività per l'apprendimento scolastico<sup>42</sup>.

Le figure che operano in ambito clinico hanno un ruolo fondamentale durante l'*iter* diagnostico, in cui le informazioni fornite dal personale docente sono certamente utili ma devono essere affiancate da quelle desunte attraverso procedure e strumenti specifici: in una collaborazione interprofessionale rispettosa dei ruoli e delle competenze di ciascuno, gli insegnanti devono limitarsi a osservare ciò che accade in classe, senza ipotizzare la presenza di particolari disturbi e non dando indicazioni rispetto al percorso di certificazione; la medesima logica deve ovviamente guidare la relazione tra professionisti quando in gioco c'è una questione sociale<sup>43</sup>. Allo stesso modo, le professionalità esterne alla scuola devono essere rispettose delle competenze dei docenti, che con la loro *expertise* possono rispondere al fabbisogno specifico di

*dell'Apprendimento (DSA)*, in "L'Uomo, Società, Tradizione, Sviluppo", IX, 1, 2019, pp. 73-94; P. Gaspari, *La pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Milano, Guerini, 2020; M. Montanari, *Emergenza bio-sociale e medicalizzazione a scuola: quali rischi?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", XIX, 4, 2020, pp. 85-95.

<sup>42</sup> M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Milano, Mondadori Università, 2015, pp. 98-100.

<sup>43</sup> L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Roma, Carocci, 2022; M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

ciascun alunno con strumenti educativi<sup>44</sup>. È anche indispensabile che gli insegnanti stessi difendano e valorizzino il loro ruolo di progettisti dei percorsi formativi di bambini e ragazzi, senza cedere questa responsabilità ad altre figure: il rischio è altrimenti di delegare la progettualità educativo-didattica a professionisti attenti a dare risposte tecniche e “speciali”, che non considerano in via prioritaria la dimensione comunitaria dei processi di apprendimento e della vita scolastica<sup>45</sup>.

In effetti, emerge l'urgenza di allontanarsi da una visione dei processi inclusivi riferiti alla categoria dei “bisogni educativi speciali” intesa come adattamento del singolo all'offerta formativa attraverso risorse e modalità individualizzate e non rivolte a tutta la classe<sup>46</sup>. Si tratta del “paradosso dell'inclusione”<sup>47</sup>: divisi in micro-categorie, bambini e ragazzi vivono non sporadicamente esperienze scolastiche parallele e multilivello, con il rischio costante di processi di esclusione e svalutazione di forme di intelligenza considerate fuori dallo *standard*. Se il dialogo interprofessionale pone in secondo piano l'essenziale competenza pedagogica degli insegnanti, il percorso degli studenti non è orientato all'equità e alla qualità, poiché “il processo di emancipazione dei singoli (non) diviene al contempo un processo di cambiamento per l'intero contesto educativo”<sup>48</sup>.

Se concentriamo l'attenzione sugli allievi con bisogni educativi speciali, mentre il modello di scuola/classe «funzionalista» rivolge loro delle attenzioni particolari, anche efficienti sul piano tecnico, ma «riservate» – secondo un'ottica *riparativa, razionalizzatrice e abilista* –, nella logica della comunità di apprendimento inclusiva, il contesto si impegna a offrire risposte efficaci e personalizzate non solo ai soggetti vulnerabili, ma alla generalità del gruppo, in contesti di normalità a forte connotazione relazionale. Quando e se il contesto classe riesce a coinvolgere effettivamente tutti i partecipanti, lo scenario si modifica: il sapere viene inteso come impresa collettiva, prodotta dallo sforzo personale di ciascun componente<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> A. Arsena, *Professione insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Bergamo, Studium, 2024; G. Fumarco (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Roma, Carocci, 2006.

<sup>45</sup> M. Martinelli, *Didattica speciale, op. cit.*, pp. 90-100; M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università, 2015.

<sup>46</sup> D. Ianes, H. Demo, *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*, Trento, Erickson, 2023.

<sup>47</sup> V. Cotza, *Il paradosso dell'inclusione. Uno studio di caso per progettare servizi e interventi di educazione alternativa*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

<sup>48</sup> D. Ianes, H. Demo, *Specialità e normalità?*, *op. cit.*, p. 23.

<sup>49</sup> M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali, op. cit.*, p. 189.

Si tratta di bilanciare la personalizzazione<sup>50</sup> dei percorsi di apprendimento con l'essenziale carattere comunitario dell'esperienza scolastica, dando risposte specifiche al fabbisogno di ognuno senza però curare la progettualità educativa sugli aspetti di difficoltà<sup>51</sup> e perdendo così punti di forza e capacità ritenute inutili per la scuola<sup>52</sup>. Questa attitudine a concentrarsi sui “comportamenti problema” attraverso l'impiego di strumenti compensativi, misure dispensative e approcci metodologici *ad hoc* dipende da un dialogo interprofessionale in cui si perde la specificità dell'approccio pedagogico-educativo a favore di interventi più marcatamente psicologici, logopedici o afferenti all'ambito della medicina. Gli insegnanti risultano delegittimati rispetto al proprio ruolo di esperti della formazione, con serie curvature dei percorsi scolastici degli alunni con bisogni educativi speciali in una direzione di medicalizzazione<sup>53</sup>.

La collaborazione interprofessionale troppo sbilanciata verso saperi che perdono l'ottica educativa e mirano a riportare allo *standard* ciò che risulta non aderente a un'idea inesistente di norma, unita alle carenze strutturali del sistema scolastico e a idee di scuola orientate al merito<sup>54</sup> talvolta condivise dai docenti stessi, produce un'enfasi spropositata sul raggiungimento di risultati in termini sia di valutazioni ottenute dagli studenti sia di contenuti disciplinari affrontati nel corso dell'anno scolastico. La falsa convinzione che esista una programmazione didattica fissa e imm modificabile porta a proporre attività e pacchetti di conoscenza che non sempre tengono conto delle reali esigenze degli alunni e dei loro tempi di apprendimento.

<sup>50</sup> M. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011; C. Watkins, *Classrooms as Learning Communities: What's in It for Schools*, Londra, Routledge, 2005.

<sup>51</sup> M. Ainscow, A. Dyson, S. Weiner, *From exclusion to inclusion: way of responding in schools to students with special educational needs*, Reading, CfBT Education Trust, 2013.

<sup>52</sup> A. Granata, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Milano, Gribaudo, 2022.

<sup>53</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; M. Martinelli, *Didattica speciale*, *op. cit.*, pp. 96-100; P. Russo, *Lo stato dell'inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati*, in “Ricerche Pedagogiche”, LVIII, 230, 2024, pp. 41-62.

<sup>54</sup> V. Ferrero, *La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica*, in “Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.”, 195, 2023, pp. 9-29.

Oltre alla medicalizzazione dei loro percorsi, un ulteriore rischio per bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali (ma non solo) è la necessità per le famiglie di sostenere costi anche ingenti per lezioni private o ripetizioni<sup>55</sup>. Il fenomeno della *shadow education*, oltre a essere un altro aspetto della dinamica di delega summenzionata, rappresenta un fattore non tradizionale di disuguaglianza subdolo e insidioso<sup>56</sup>: si origina a causa della scuola, che non rivede la propria cultura pedagogica e assegna alle famiglie compiti educativi e didattici di cui non dovrebbero essere responsabili, anche perché non tutti i genitori hanno le competenze necessarie per sostenere i figli nell'apprendimento.

Occorre “riscoprire l'insegnamento”<sup>57</sup> nei termini di una professione decisiva per i percorsi di vita di bambini e ragazzi. Riaffermare la centralità dei docenti significa riconoscere la loro professionalità come strategica a livello sociale<sup>58</sup>, poiché può riuscire a promuovere emancipazione e sviluppo consapevole nei soggetti; non si può però pensare che gli insegnanti siano agenti di cambiamento<sup>59</sup> per i loro alunni se delegano compiti precipuamente educativi ad altri professionisti, senza entrare in una relazione dialettica alla pari ma auto-subordinandosi a persone ritenute “specialisti” e non considerandosi a loro volta “esperti” in pedagogia, educazione e didattica.

<sup>55</sup> M. Bray, *Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications*, in “ECNU Review of education”, IV, 3, 2021, pp. 442-475; G. Campani, *Private tutoring in Italy: Shadow education in a changing context*, in M. Bray, A. Mazawi, R. Sultana (a cura di), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics, and implications for learning and equity*, Dordrecht, Sense Publishers, 2013, pp. 115-128.

<sup>56</sup> G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in “FGA Working Paper”, XLII, 12, 2011; V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica*, in “Civitas Educationis. Education, Politics, Culture”, XII, 1, 2023, pp. 239-262.

<sup>57</sup> G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.

<sup>58</sup> G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana*, *op. cit.*, pp. 63-97.

<sup>59</sup> C. Brown, R. White, A. Kelly, *Teachers as educational change agents: what do we currently know? Findings from a systematic review*, in “Emerald Open Research”, I, 3, 2023; H.R.M.A. Van der Heijden, J.J. Geldens, D. Beijaard, H.L. Popeijus, *Characteristics of teachers as change agents*, in “Teachers and Teaching: theory and practice”, XXI, 6, 2015, pp. 681-699.

Il compito educativo non può mai limitarsi ... a promuovere la crescita del bambino, ma deve chiedersi quale tipo di sviluppo sia desiderabile – il gesto educativo fondamentale risiede nell’interrompere e nel mettere in discussione lo sviluppo<sup>60</sup>.

La voce pedagogica propria degli insegnanti deve acquisire maggior centralità nel dialogo interprofessionale, poiché è fondamentale per oltrepassare visioni standardizzate dei processi di insegnamento e apprendimento e sostiene ragionamenti specifici sulle caratteristiche dei singoli alunni senza perdere di vista la necessità di costruire classi-comunità in cui ogni studente possa coltivare i propri talenti, esprimere la propria intelligenza e trarre vantaggio da un’esperienza formativa condivisa<sup>61</sup>. Si tratta di superare concezioni utilitaristiche di educazione, piegate sull’acquisizione di conoscenze e competenze ritenute utili per il mercato del lavoro, e di costruire una scuola che ponga finalmente al centro bambini e ragazzi in quanto persone.

Resta a noi il compito di continuare a specificare, anche attraverso i principi convivialisti e antiutilitaristi, l’ipotesi di un concetto di educazione come azione universale di mediazione critica delle plurali logiche singolari e sociali, analizzando il senso di queste logiche nel loro contesto di vita socioculturale ma mantenendosi pronti a sviluppare una nuova forma di vita storica che salvaguardi l’ulteriorità di senso del vivere e del convivere umano e planetario, aperta da dimensioni non necessariamente vincolate all’unità logica del bisogno e dell’interesse<sup>62</sup>.

*Riportare l’educativo a scuola* è in secondo luogo un’istanza di dialogo interprofessionale alla pari: dal punto di vista dei docenti, si tratta di riaffermare la propria competenza nel rispondere al fabbisogno degli studenti senza delegare ad altri professionisti scelte pedagogiche e didattiche<sup>63</sup>. In questo senso, si può evitare il rischio di medicalizzazione attraverso una progettualità che valorizzi la relazione educativa come elemento essenziale del processo di apprendimento, che risulta così non appiattito sulle dimensioni della trasmissione culturale e del

<sup>60</sup> G.J.J., *Riscoprire l’insegnamento*, op. cit., p. 28.

<sup>61</sup> A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Roma, Carocci, 2016.

<sup>62</sup> G. Annacontini, *Il contributo antiutilitarista al concetto di educazione*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, Istruzione, Formazione*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2020, p. 97.

<sup>63</sup> D. Bellantoni, M.G. Lombardi, *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l’autoformazione e l’empowerment*, Milano, FrancoAngeli, 2020; M. Sibilio, P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*, Napoli, Edises, 2018.

raggiungimento di risultati *standard*, ma aperto a diverse intelligenze e a una co-costruzione creativa della conoscenza dagli esiti inaspettati.

#### 4. *Conclusioni: riportare l'educativo a scuola*

Questo saggio ha approfondito le sfide attuali della professione docente: gli insegnanti giocano infatti un ruolo determinante per garantire a tutti un'educazione equa e di qualità<sup>64</sup>, come è stato sancito da diversi documenti di indirizzo politico a livello internazionale<sup>65</sup>. Il *focus* sul contesto italiano ha consentito di evidenziare problematiche e sfide specifiche del sistema scolastico di questo Paese: a fronte di una legislazione per cui la scuola è uno strumento essenziale per la realizzazione del progetto democratico<sup>66</sup>, diverse carenze strutturali hanno un impatto peggiorativo sulla percezione degli insegnanti come professionisti competenti e sull'esperienza formativa degli studenti.

In effetti, si registra sempre di più un allontanamento da una concezione educativa del percorso scolastico, con l'idea che la scolarizzazione debba essere volta a omologare bambini e ragazzi alle modalità di approccio al sapere e alle competenze ritenute più utili e produttive: questa visione si manifesta anche attraverso l'organizzazione della classe e il dispositivo della lezione uguale per tutti, che rimanda a all'idea depositaria<sup>67</sup> e uniforme della trasmissione culturale piuttosto che alla co-costruzione della conoscenza e all'esercizio del pensiero.

È dunque fondamentale non perdere di vista gli aspetti più precipuamente educativi dell'esperienza formativa, dando loro una rinnovata rilevanza. È essenziale rafforzare il sistema scolastico assegnandogli più risorse per far fronte a una realtà sempre più complessa. In linea di

<sup>64</sup> M. Ainscow, *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*, in "Prospects", XLIX, 3-4, 2020, pp. 123-134; H.W. Hackman, *Five Essential Components for Social Justice Education*, in "Equity & Excellence in Education", XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

<sup>65</sup> ONU, *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, New York, ONU, 2015; Save the Children, *Inclusive Education: What, Why, and How. A Handbook for Program Implementers*, Londra, Save the Children, 2017; UNESCO, *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, Parigi, UNESCO, 2017; UNESCO, *Inclusion and Education: All Means All*, Parigi, UNESCO, 2020.

<sup>66</sup> R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Milano, Mondadori Università, 2015; M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

<sup>67</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Ega, 2022.

continuità, si rivela urgente un lavoro culturale per riconsegnare prestigio sociale e credibilità alla professione docente, che troppo spesso si trova a vedere la propria competenza sminuita. In buona sostanza, *riportare l'educativo a scuola* rappresenta un'urgenza epistemica e professionale: si tratta di restituire valore alla pedagogia come sguardo disciplinare specifico per elaborare riflessioni e conoscenze sui contesti scolastici<sup>68</sup> e alla competenza professionale degli insegnanti, di frequente subordinata a quella di altre figure.

In primo luogo, è fondamentale ristabilire la centralità della pedagogia come lente di indagine privilegiata per leggere i contesti scolastici e le loro dinamiche. Se è assolutamente doveroso immergersi in un dialogo interdisciplinare che dia angolature diverse a un oggetto di indagine, è imprescindibile che il sapere pedagogico non risulti annacquato da scienze ritenute più avanzate a livello epistemologico e in termini di metodi per la ricerca empirica. Ne deriva una perdita del carattere eminentemente educativo dell'esperienza scolastica, con un *focus* sugli elementi di difficoltà di bambini e ragazzi e tentativi maldestri di avvicinarsi agli ideali errati di norma e “alunno medio”.

In secondo luogo, è necessario che la relazione interprofessionale tra insegnanti e figure afferenti all'ambito medico o sociale avvenga in un'ottica di parità, rispetto dei ruoli e riconoscimento reciproco. Si cede altrimenti ai rischi della delega di funzioni e compiti tipicamente propri della professione docente a persone che hanno altre competenze e di conseguente medicalizzazione e perdita di un'ottica educativa, che non dovrebbe concentrarsi su ciò che manca ma valorizzare i punti di forza delle persone.

*Riportare l'educativo a scuola* è dunque essenziale per allontanarsi da visioni di scuola orientate al merito e al raggiungimento di risultati ritenuti *standard* e abbracciare l'idea di un'esperienza formativa che faccia fiorire i talenti e le capacità di ciascuno grazie a percorsi di apprendimento condivisi ma variegati, in cui le differenti intelligenze siano valorizzate. L'impegno, eticamente connotato<sup>69</sup>, a restituire importanza al sapere pedagogico e alla competenza professionale degli insegnanti si configura come elemento cruciale per sostenere la crescita

<sup>68</sup> M. Castoldi, G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano, Mondadori Università, 2017.

<sup>69</sup> A. Broccoli, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell'etica pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2017; A. Haas, *Now is the time for ethics in education*, in “The CPA Journal”, LXXV, 6, 2005, pp. 66-68.



*79 – Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente  
e derive della medicalizzazione*

integrale di bambini e ragazzi secondo le linee di sviluppo a loro più congeniali e costruire una società plurale, più equa e giusta.