

EDITORIALE

La scuola italiana fra celebrazioni e incertezze

SIMONE APARICIDA CAPPELINI - MICHELE CORSI

Avremmo potuto anche scrivere: tra *realizzazioni*, alcune delle quali sicuramente buone (ottime, ci pare un termine davvero azzardato) e *opportunità mancate*. Meglio: volutamente mancate. Per responsabilità, o colpa, di una classe politica nella sua interezza – ci riferiamo naturalmente a quella italiana, in specie – che, stretta fra mancanza di coraggio e lungimiranza per un verso, che discendono pure da incompetenza, equilibrismi di varia natura e difetto di un sano atteggiamento sperimentale: *introdurre modifiche e poi vagliarle prima di apportarne di nuove*; e assurdo, e narcisistico, desiderio di “passare alla storia” (quale, poi, è totalmente da verificare: probabilmente la “cronaca dei passi sbagliati” – per fare eco all’altro detto “dei passi perduti”) da parte dei ministri di turno, piuttosto che *reformare seriamente* “complicata”, e ha complicato soltanto, a tutt’oggi, il buon funzionamento della scuola italiana. Allontanandola sempre più dai vertici delle classifiche europee e mondiali. E versando, non di meno, fango su quello o quell’altro partito, categoria ecc., sino ad arrivare ai pedagogisti: croce e delizia nazionali, da qualche decennio, di talune interpretazioni, fra le più incolte e fantasiose. Attribuendo loro posizioni mai assunte e pronunciamenti mai espressi.

Un po’ come è accaduto per l’università italiana, dalla mancata riforma Gui a metà degli anni ’60, con un movimento riformistico convulso e inconsulto, da allora in avanti, che, con scadenza quasi novennale, ha sfasciato quanto introdotto nel decennio precedente, così da relegarla progressivamente a posti via via inferiori nelle graduatorie internazionali, mentre di contro salivano ad esempio, nelle top ten di siffatte organizzazioni, alcuni atenei asiatici, sconosciuti ai più sino a non molti anni prima. Col risultato non entusiasmante, in aggiunta, che un siffatto sistema nazionale di istruzione e formazione superiori, lungi dal diventare maggiormente democratico, è divenuto, in Italia, unicamente di “massa”, sui versanti sia degli studenti che della classe docente. Sicché i “ricchi e meritevoli”, fra i pri-

mi – come non pochi tra i secondi, magari più competenti sul crinale del possesso delle lingue straniere utili al bisogno – hanno continuato ad avere sempre maggiori chances di cultura e occupazione dei “poveri e bravi”, fra i laureati italiani *inevitabilmente* “disoccupati” (in assenza di una sana cultura della programmazione pure degli accessi).

Procedendo, comunque, nell'editoriale di questo fascicolo di *Education Sciences & Society*: lo articoleremo in tre *step*.

Innanzitutto, il “momento celebrativo”, che ci pare di per sé altamente significativo.

Di cui ai contributi presenti in tale numero: secondo “passaggio”.

Per giungere al DDL sulla “buona scuola” nel nostro Paese, il cui dibattito è tuttora in corso al Senato della Repubblica, mentre consegniamo alla stampa queste pagine. Fatti salvi, poi, i successivi decreti attuativi e i diciotto mesi a venire di tali ulteriori legiferazioni ecc., con le “sorpresa di rito” mai scarse per quanto ha riguardato finora la nazione italiana in ordine a scuola e università.

Il 2015, infatti, è un anno di importanti “memorie”, particolarmente per la scuola primaria che è il focus principale di questo fascicolo: un tempo denominata scuola elementare, con una permanenza lessicale che permane ancora nel linguaggio comune, dal momento che ricorrono i trent'anni (dal 1985) e i sessant'anni (dal 1955) dall'emanazione dei programmi per tale ordine scolastico.

Tali “anniversari” appaiono, al presente, totalmente *interessanti* a motivo del fatto che, proprio con questo anno scolastico 2014/2015, si è completato anche il passaggio dalla “scuola dei programmi” a quella delle “indicazioni”, si è dato avvio al “sistema nazionale di valutazione” e si è introdotta la “certificazione delle competenze” per gli alunni delle scuole del primo ciclo di istruzione.

Sicché oggi, come in passato, la scuola, e tipicamente quella primaria, costituiscono davvero una sorta di frontiera sociale, culturale ed educativa del nostro Paese, nonché un vero e proprio “laboratorio” di come poter affrontare i temi/problemi che caratterizzano, e caratterizzeranno sempre di più (nella previsione pure dell’“imprevisto”, nel linguaggio di Thom e della teoria delle catastrofi), la società italiana in questo secondo decennio del ventunesimo secolo.

Si pensi, fra gli altri “argomenti” – e a mero esempio –, alle sfide odierne rappresentate dall'intercultura, dai processi di inclusione degli alunni/studenti in disagio, o con disabilità, e dall'alfabetizzazione digitale. Tanto da

risultare, non di meno, quale un avamposto importante anche per la tutela della qualità della vita dei bambini, per le prime esperienze di cittadinanza responsabile da parte di costoro e per la loro introduzione alle differenti forme di cultura, così come si danno ormai in Italia.

A fronte di tutte queste “considerazioni”, mentre – come si è già scritto, e su cui ritorneremo al termine di questo Editoriale – ferve il dibattito politico (ben altro che lieve e concorde) intorno al progetto di legge proposto dal Governo Renzi: noto appunto come “La buona scuola”, è parso opportuno dedicare il primo numero del 2015 della rivista proprio alle *sfide* e alle *prospettive* che riguardano attualmente il sistema scolastico italiano, soprattutto quello “primario”, a partire dall’interrogativo di rito: *dove va la scuola?*

Tale numero, come sempre a carattere monografico, non coltiva, naturalmente, l’impossibile ambizione di dare una risposta esaustiva agli infiniti interrogativi che l’attraversano, quanto piuttosto intende, in modo ragionevole e argomentato, offrire taluni significativi elementi di riflessione circa le sfide e le prospettive della scuola in Italia, a partire da alcune questioni ritenute strategiche, in specie per la formazione docente.

Ed è appunto a tale tema che sono dedicati quattro dei sette articoli che compongono il presente fascicolo, con gli altri tre a farne debitamente da cornice, contesto e output niente affatto irrilevanti per l’intera materia in discussione.

A partire dallo scritto di Marguerite Altet dell’Université di Nantes (pedagogista di fama internazionale e tra i massimi esperti di formazione degli insegnanti, in particolare nell’ambito dell’“analisi delle pratiche”, ha diretto e svolto ricerche in ambito scolastico in diversi paesi del mondo, oltre ad avere responsabilità di rilievo in enti e progetti significativi di ricerca e insegnamento), assieme a Tindaogo Valléan dell’Université de Koudougou e a Mouhamadoune Seck dell’Université de Thiès, dal titolo: *L’insegnamento nella scuola primaria in Africa sub-sahariana. La lezione della ricerca OPERA in Burkina Faso: osservazioni delle pratiche degli insegnanti nelle loro relazioni per l’apprendimento*, che presenta un’interessantissima ricerca appunto sulle pratiche di insegnamento (OPERA) in Burkina Faso, avvalendosi degli studi più recenti in proposito. Dalle osservazioni di sessioni in aula, questionari e interviste rivolti a studenti, insegnanti e presidi di 45 scuole, tale indagine è stata in grado di identificare, al meglio, le esigenze di formazione degli insegnanti, contribuendo, per tale via, a migliorare pure la qualità dei sistemi educativi in Africa, a sud del Sahara. E ciò grazie anche a esperienze di ricerca e formazione al riguardo, connotate dall’approccio riflessivo.

Dunque, l'articolo di Elisabetta Nigris (professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano Bicocca e responsabile del Coordinamento Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Scienze della formazione primaria, che svolge, da tempo, attività di ricerca sui temi del rapporto fra comunicazione e didattica, come tra didattica generale e didattica delle discipline, oltre a quello relativo alla progettazione didattica, con l'uso di metodologie attive nell'insegnamento) che ha per titolo: *La trasposizione didattica: verso la rilevanza e la legittimazione del sapere*. Tale contributo muove dalla considerazione che gli insegnanti in formazione, una volta inseriti nel contesto scolastico reale, al di là della loro grande preoccupazione di riuscire a "sopravvivere" nella gestione della classe e delle sue dinamiche, si interrogano su come tradurre i propri saperi teorici in pratiche didattiche in grado di raggiungere gli studenti, rendendo più accessibili gli stessi saperi proposti. A tal fine, Nigris pone in corretta evidenza che il problema, a tale proposito, è pure quello di conferire significatività ai saperi insegnati nei confronti degli allievi, di dare senso e comprendere, non di meno, in che cosa consista l'aspetto formativo di un determinato sapere disciplinare per uno specifico gruppo classe. Laddove tali argomentazioni si collocano anche nel quadro dell'opportuna *trasposizione didattica*, pervenendo a formulare la proposta di partire dall'emersione dei saperi taciti, dal modo con cui i ragazzi "si danno conto delle cose" e attribuiscono un nome all'esperienza, per valorizzare autenticamente il percorso di conoscenza a essa legato. Siffatta scelta corrisponde, in ultima istanza, pure al duplice obiettivo di riuscire, da un lato, ad "agganciare" gli allievi al loro stesso terreno e motivarli; dall'altro, a progettare attività e compiti capaci di interrogare le loro concezioni ingenue e/o metterle in discussione, per costruire conoscenze scientifiche formalizzate.

Strettamente connesso, è, quindi, il contributo di Patrizia Magnoler (ricercatrice confermata – con conseguita abilitazione a professore associato di Didattica e pedagogia speciale – presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata e responsabile scientifico per le attività di tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria del medesimo Dipartimento, nonché componente, con funzioni di segretario, del Consiglio direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica, che svolge, da anni, attività di studio e di ricerca nell'ambito della professionalizzazione dei docenti e delle pratiche didattiche), dal titolo: *Formarsi "tra pari". Fare esercizio di democrazia*. Esso

ripercorre alcuni modelli di lavoro, che hanno posto a confronto il mondo degli insegnanti con quello della ricerca accademica, al fine di elaborare proposte utili per l'innovazione – con la risoluzione dei problemi esistenti al riguardo, approfondire i processi di apprendimento degli studenti e consentire, dunque, al docente di appropriarsi (o riappropriarsi) di una maggiore conoscenza epistemologica-didattica. A partire dalle traiettorie perseguite, rispettivamente, dalla ricerca “sulle” e “per le” tecniche didattiche, dalla “ricerca azione” e dalla “ricerca collaborativa”, questo articolo pone, pertanto, in giusta evidenza la figura di un insegnante-ricercatore “diversamente impegnato”, non solo perché cambia l'oggetto di ricerca, ma anche la propria stessa postura personale, mettendo in luce modalità multiple di interpretare le forme di partecipazione a una vita collettiva e a una sfida comune. Se tale dimensione professionale è lampante, ripercorrendo le pratiche di ricerca presenti nella scuola degli ultimi 50 anni – conclude Magnoler – essa non è altrettanto presente, nella documentazione ministeriale: ovvero la cura della formazione iniziale e in servizio atta a dar vita a un “insegnante-ricercatore”.

Conclude questo articolato e mirato “quadrilatero argomentativo”, l'articolo di Katia Montalbetti (ricercatrice confermata – con conseguita abilitazione a professore associato di Pedagogia sperimentale – presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, ed esperta, nonché coordinatrice organizzativa, del CeRiForm, che svolge, da tempo, attività didattica e di ricerca sui temi della metodologia della progettazione e della ricerca in campo educativo come in ordine al monitoraggio e alla valutazione dei processi e dei sistemi formativi, avendo ormai al suo attivo diverse pubblicazioni nell'ambito, in specie, della formazione degli insegnanti), che ha per titolo: *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*. Tale contributo analizza, particolarmente, la “qualità dell'insegnamento”, considerandola un elemento chiave per costruire una società basata sulla conoscenza, tale da garantire, per questa via, coesione sociale, crescita e competitività economica. Riconoscendo, tra l'altro, che un “insegnamento di qualità” richiede, nel contempo, una “formazione di qualità” degli insegnanti. Il dibattito sulla formazione dei docenti nel nostro Paese – argomenta, infatti, Montalbetti – pone in debita evidenza lo scollamento, tuttora esistente, tra ideali e fini condivisi, per un verso, e scelte operative, per altro, sicché il profilo del “docente riflessivo e ricercatore”, cui spesso ci si riferisce, sembra non aver trovato, sinora, strategie formative coerenti. La ricerca empirica, di cui qui si rende conto, ha, pertanto, natura esplorativa e rappresenta la prima fase di un percorso più ampio e articolato, tuttora in corso. All'origine di esso, è

rintracciabile, non di meno, la constatazione di una difficoltà generalizzata da parte dei futuri insegnanti a riconoscere la pertinenza della competenza di ricerca nel quadro della loro professionalità, mentre, a valle del processo formativo, essa viene solitamente intesa come un insieme di abilità tecnico-strumentali piuttosto che come una disposizione personale e professionale che innerva e sostanzia, congiuntamente, sia l'azione educativa che l'identità professionale di chi la attua. Le evidenze, rilevate sul campo, forniscono, non da ultime, indicazioni atte pure a migliorare la qualità della didattica universitaria, permettendo, inoltre, di sviluppare anche alcune interessanti riflessioni dalla validità e portata più generali.

Dunque, i tre articoli successivi.

A cominciare da quello di Luca Girotti (ricercatore confermato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata e responsabile dell'assicurazione qualità per la didattica del medesimo Dipartimento, che svolge, da anni, attività di studio sui temi del rapporto fra ricerca educativa e politiche pubbliche, al pari di quelle che coltiva in ordine alla progettazione, gestione e valutazione dei/nei sistemi/processi di istruzione e formazione, come della selezione e formazione universitaria dei docenti della scuola dell'infanzia e di quella primaria, partecipando al progetto "Marie Curie" – 7^a programma quadro) dal titolo: *Una valutazione "amichevole" per una "buona" scuola*. In tale articolo, la valutazione è rappresentata appunto come il tema dominante e la questione strategica per eccellenza, nell'attuale fase della scuola italiana, a livello sia degli apprendimenti degli studenti sia del sistema scolastico nella sua interezza. Con un'attenzione certamente significativa, ma che necessita ancora di un'adeguata riflessione, soprattutto in ragione del fatto che "per lo studente l'accanimento valutativo non è certo immaginario". Ed è, a partire da tale considerazione, che il contributo pone in luce la necessità di pervenire a una valutazione "amichevole" quale condizione ed espressione, nel contempo, di una "buona" scuola, e cioè di una scuola che ha a cuore il benessere del bambino che frequenta la scuola primaria. Le argomentazioni addotte muovono, pertanto, dall'analisi della funzione e delle caratteristiche attribuite alla valutazione nelle "Indicazioni Nazionali", per poi richiamare taluni elementi che mettono "in pericolo" la sua stessa natura di "accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo". Per giungere, infine, a proporre una rinnovata valutazione scolastica all'insegna della "corresponsabilità" di tutti gli attori coinvolti: docenti, genitori e alunni.

A seguire, il contributo di Fabrizio d'Aniello (professore associato confermato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, che svolge ricerca, da anni, su tematiche di pedagogia del lavoro e di pedagogia interculturale, come, in passato, pure di educazione alla poesia, educazione morale e pedagogia dell'infanzia; e, dal 2014, direttore di una specifica collana scientifica rivolta proprio alla "pedagogia del lavoro", e, da tempo, membro del Comitato scientifico di una rivista pedagogica italiana indirizzata ad argomenti concernenti l'educazione permanente), che ha per titolo: *Col-laborare. Il caso italiano della scuola Serendipità di Osimo*. In esso, a muovere dalle istanze di collaborazione che provengono dai contesti del lavoro produttivo per giungere a illustrare come si possa rafforzare la disposizione collaborativa fin dall'infanzia, in vista della conquista di una padronanza funzionale sia al lavoro che alla vita in generale, l'articolo resoconta, assumendolo a possibile e positivo esempio educativo, delle esperienze svolte dalla scuola "Serendipità" di Osimo. Redatto con un'impostazione metodologica di tipo critico-argomentativo, e basato anche sugli esiti di interviste non strutturate, questo contributo si dipana in quattro segmenti argomentativi interconnessi tra loro, dove, nel primo, si evidenziano i bisogni di collaborazione espressi primariamente dalle organizzazioni produttive congiuntamente alle difficoltà che sorgono nel soddisfarli, per chiarire, infine, l'oggetto d'indagine e le prospettive educative che s'intendono esplicitamente perseguire; nel secondo, viene descritto il passaggio dalla pulsione congenita all'interazione-collaborazione con i fattori ambientali tipici dell'infanzia; nel terzo, è analizzata l'opera della scuola in interesse relativamente all'educazione collaborativa in termini di lavoro; nel quarto, D'Aniello presenta proprie mirate riflessioni pedagogiche sulle materie qui affrontate.

Dunque, nella sezione "Alia", dedicata a "contributi altri", ma comunque legati ai temi monografici dei diversi fascicoli, l'articolo di Sabina Colombini (dottoranda di ricerca presso la Scuola di Dottorato in "Scienze Umane e Sociali" del Dipartimento di Filosofia e Scienze della Formazione dell'Università di Torino, con un progetto sul ruolo delle emozioni nello sviluppo delle competenze di vita nella prima infanzia, e attualmente coordinatrice pedagogica nei servizi per la prima infanzia) dal titolo: *L'empatia come strumento educativo*. L'Autrice vi riferisce dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che riconosce nelle *life skills*, quali abilità utili per la vita, quelle abilità, per l'appunto, indispensabili all'individuo per perseguire i propri obiettivi esistenziali e per funzionare adeguatamente all'interno dei contesti sociali;

tra le abilità considerate fondamentali: il *problem solving*, il *decision making*, la gestione delle emozioni e altre ancora. Ma una sembra, nella proposta teorica qui presentata, assumere maggiormente un ruolo rilevante per lo sviluppo complessivo dell'individuo, a partire dalla prima infanzia, e con un'attenzione specifica rivolta pure all'incremento delle competenze emotive: l'empatia. L'analisi, che ne viene condotta, evidenzia tutta la sua importanza all'interno del rapporto educativo, e, in particolare, nei primi anni di vita, riguardandola come un elemento di qualità della relazione stessa, tanto da costituirsi quale elemento indispensabile perché una relazione interpersonale possa definirsi propriamente educativa. In accordo con quanto sostenuto dalla "teoria dei neuroni specchio", l'ipotesi qui avanzata è che l'empatia degli adulti induca corrispondenti reazioni in età prescolare, sebbene non tutti i care-takers sembrano esserne pienamente consapevoli.

Ora, il terzo step, con riferimento al D.D.L. n. 1934 sulla "buona scuola", e con esplicito rimando *unicamente* all'articolo *oggi 22*, prima 21 e poi 23 (nei vari passaggi alla Camera dei Deputati e adesso al Senato della Repubblica) sulla formazione degli insegnanti, di cui mettiamo qui in risalto quei "punti" che riteniamo essere maggiormente fondamentali e innovativi. È che chiaramente sopravanzano lo specifico stesso della scuola primaria, per incentrarsi, invece, sull'intero sistema scolastico italiano, e con un allineamento, anzi, dei futuri percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria a quelli già in essere per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria.

A partire, *finalmente*, dall'introduzione di un sistema unitario e coordinato che comprende sia la formazione iniziale e le procedure di reclutamento dei professori, sia la formazione in servizio, affidando i diversi momenti e percorsi formativi alle università o alle istituzioni dell'alta formazione artistica e musicale e alle scuole, con una netta distinzione dei rispettivi ruoli e competenze, in un quadro di collaborazione strutturata e di reciproco interesse, favorendo anche lo svolgimento di attività di ricerca da parte dei professori.

L'avvio, quindi, di un sistema regolare di concorsi nazionali annuali per l'assunzione dei professori nella scuola secondaria statale, con un contratto triennale retribuito a tempo determinato di formazione e apprendistato professionale (o con altra modalità non particolarmente dissimile). L'accesso al concorso è riservato a quanti in possesso di un diploma di laurea magistrale, o di un diploma accademico di secondo livello per le discipline artistiche e musicali, coerente con la classe disciplinare di concorso, purché

abbiano maturato, all'interno del corso di laurea o del diploma accademico, ovvero con ulteriori studi universitari o accademici, almeno 36 CFU in discipline pedagogiche, in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche, al pari delle "materie" antropo-socio-psicologiche, specificamente riferite al campo dell'educazione. Con la possibilità, in aggiunta (ma ancora tutta da verificare e, non di meno, "pensare"), per le abilitazioni che risultano essere a oggi particolarmente carenti, quali quelle nelle materie letterarie – ad esempio per la scuola media di primo grado, o per le discipline matematiche, a motivo pure del maggior numero di potenziali iscritti ecc., di attivare, per intanto e sperimentalmente, lauree magistrali ad hoc. In ordine, comunque, agli "almeno 36 CFU" prima indicati, è tutto da vagliare e costruire ancora, e *naturalmente*, ma con un'operazione totalmente necessaria, tale "pacchetto" o sistema di competenze. E se offrirlo, non di meno, in parallelo ai corsi di laurea seguiti dagli studenti interessati (come, in passato, per il semestre aggiuntivo per il sostegno del Corso di laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria) oppure successivamente (quasi una sorta di "ponte") all'ottenimento dei diversi titoli di laurea magistrale, magari utilizzando anche i CFU liberi di quelle stesse lauree magistrali.

Con l'obbligo, parimenti, durante tale triennio, di conseguire un *diploma di specializzazione all'insegnamento secondario* (da attivare ex novo), di durata annuale, istituito, anche in convenzione con le scuole o le reti di scuole, dalle università o dalle istituzioni dell'alta formazione artistica e musicale ai sensi, rispettivamente, dell'articolo 3, comma 7, del decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca n. 270 del 22 ottobre 2004 e dell'articolo 3, comma 5, del decreto del Presidente della Repubblica 8 luglio 2005 n. 212. Tale corso di specializzazione è destinato a completare la preparazione in campo didattico, pedagogico e scolastico degli iscritti, mentre si auspica, stante la loro stessa specificità, che possa venire incardinato presso i dipartimenti di Scienze dell'educazione/formazione, o similari, o comunque dove queste competenze sono maggiormente presenti nei diversi atenei. Prevedendo non di meno, al riguardo, le opportune figure tutoriali docenti.

L'altro problema "aperto" riguarda, poi, la collocazione, nel triennio, di siffatto corso: se al primo anno, oppure, *meglio*, tra la fine del primo e il secondo, così da fungere come una sorta di "meta-struttura riflessiva" in grado di accompagnare tale percorso formativo, con l'effettuazione pure, al suo interno, di ulteriori tirocini formativi, laboratori didattici e interdi-

sciplinari ecc. Con graduale assunzione della “funzione docente”, anche in sostituzione degli insegnanti “assenti”, presso le scuole o le reti di scuole precedentemente citate. E con la trasformazione, al termine del triennio, del contratto a tempo determinato di formazione e apprendistato professionale in un contratto a tempo indeterminato di professore, a condizione che abbia esito positivo la valutazione da parte del sistema scolastico regionale, di concerto con le università, dell’attività svolta dall’interessato. E la pari previsione che il superamento delle procedure e modalità connesse a tale triennio divenga, gradualmente, l’unico accesso all’insegnamento nella scuola secondaria statale, pure per l’effettuazione delle supplenze. E il successivo riordino delle classi disciplinari di afferenza dei professori e le norme di attribuzione degli insegnamenti nell’ambito della specifica classe disciplinare secondo principi di semplificazione e di flessibilità, fermo restando l’accertamento della competenza nelle discipline insegnate. Sino a giungere alla progressiva abolizione dell’attuale titolo di abilitazione all’insegnamento nelle scuole secondarie statali, mentre “si vorrebbe” che il conseguimento di tale diploma di specializzazione costituisca, non di meno, il titolo necessario di abilitazione per l’insegnamento sia nelle scuole paritarie sia per la religione cattolica in quelle statali, ferme restando le norme di cui al decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985 n. 751 e alla legge 18 luglio 2003 n. 186.

Ancora tutto da discutere, e da definire curricularmente, il futuro percorso di formazione degli insegnanti di sostegno: se con l’attuale corso annuale di specializzazione (o magari biennale, quale alternativa possibile), seguito, infine, da altri corsi o master più mirati sulle diverse disabilità (dall’autismo ai DSA specifici, all’iperattività ecc.) oppure dando vita a una laurea magistrale che ritagli (ma siamo, a tale proposito, assolutamente contrari) questo specifico ruolo docente come nettamente differenziato e diversificato rispetto all’insegnante su “posto comune”. Andando, per tale via, a spezzare anche il gruppo classe in due distinti sotto-gruppi: quello dei bambini “cosiddetti normali” e l’altro degli “alunni in difficoltà”, quasi una sorta di “classe speciale” nell’altra “non più unica” di riferimento. E facendo fare alla legislazione e alla cultura pedagogico-didattica, sociale, civile e democratica dell’inclusione (un vero e proprio “fiore all’occhiello”, questa, del nostro Paese), uno spaventoso passo all’indietro di decenni.

Una riforma complessiva, quella della scuola italiana, che non può essere affrontata, e discussa, con un’ottica neppure unicamente nazionale, per aprirsi, piuttosto, a un confronto non di meno internazionale. In un pro-

cesso vivificante e rischiaratore in grado di riportarla davvero su scenari competitivi, autenticamente mondiali e innovatori.

Da qui, anche il significato della firma congiunta di questo Editoriale con la collega Simone Aparacida Capellini dell'Università Statale "Julio De Mesquita Filho" di San Paolo in Brasile, con la quale ne abbiamo già firmato altri due, nel 2013 e nel 2014, e con cui, sempre di più, stiamo intensificando importanti rapporti scientifici di ricerca, con reciproco vantaggio, e che hanno pure i temi affrontati in questo fascicolo tra i propri principali ambiti investigativi e di proposta.