

# Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria

## Support teachers: a necessary evolution

Dario Ianes / Università di Bolzano / [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it)

How should the professional role of the 115 000 Italian support teachers change? In this article, a new and ground-breaking proposal for redefining the main professional activities of support teachers is presented and discussed. Many findings about the evident professional and personal difficulties of support teachers should be interpreted through five structural elements that are seen as the main causes: the individual medical model of disability; the special role of support teachers; the special support classrooms; the use of additional human resources only for support teachers; the lack of inclusivity in general teaching activities. The proposal suggests a radical transformation in the role of the special teacher in two directions: first, 80% of them should become regular classroom teachers involved in co-teaching with the whole group and collaborating in the integration processes; second, 20% should become peer consultants supporting the regular teachers with methodological advice. The ongoing research and practical implications of this hypothesis are discussed below.

**Key-words:** inclusive education, support teachers, role of the special teacher

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

Gli insegnanti “specializzati”, che diventano “di sostegno” con la circolare n.199 del 1979, hanno giocato un ruolo importante nella prima fase dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità, ma oggi questa figura, separata e speciale, contribuisce in modo strutturale ad una decadenza strisciante della qualità dei processi e dei risultati dell’integrazione scolastica, anche con le migliori intenzioni. Da qui la proposta radicale di evoluzione della figura dell’insegnante di sostegno che appare, tra le polemiche, nel 2011 (Trelle, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011; lanes, 2012) e trova una sistematizzazione recente che riapre e stimola il dibattito (lanes, 2014a; lanes, 2014b; Fasce, 2014, Giani, 2013).

In sintesi, la proposta che mira a contrastare una deriva neoseparatista nelle scuole (exclusionary practices, Sheehy et al., 2009), fenomeni di microesclusione (D’Alessio, 2011; D’Alessio, 2013) e di Push/pull out dalla classe (Demo, Zambotti, 2009; lanes, Demo, Zambotti, 2010; Canevaro et al., 2011; lanes, Zambotti, Demo, 2013; ISTAT, 2013; Demo, 2014) punta all’evoluzione dell’attuale organico di sostegno (circa 115.000 insegnanti) in due direzioni: l’80% di essi diventerebbero curricolari a tutti gli effetti, per realizzare compresenze qualificate, mentre il rimanente 20% assumerebbe il nuovo ruolo di “specialista”, un peer tutor esperto itinerante che fornisce supporto tecnico educativo-didattico a tutti i colleghi curricolari, con profili diversi di competenze legati ai processi di didattica inclusiva. In questo modo il sistema scolastico italiano avrebbe 90.000 insegnanti curricolari in più e 25.000 insegnanti specialisti itineranti.

## 1. Insegnanti di sostegno in difficoltà professionale?

Molti insegnanti di sostegno non sono soddisfatti della loro situazione: sentono i meccanismi di delega e microespulsioni che aumentano, si percepiscono più precari, emarginati e frustrati. Molti sentono il pericolo di una chiusura in un ruolo tecnicistico, che impoverisce i contesti reali di vita scolastica, privando ancora di più quelle risorse che invece potrebbero essere utilizzate, come ad esempio la collaborazione con i compagni di classe.

Molti insegnanti di sostegno hanno sentimenti ambivalenti rispetto al fare attività fuori dalla classe in un’aula di sostegno, ma di fatto questa tendenza è in aumento (Demo, 2014; Nes, Demo, 2014), e mette in discussione l’essenza stessa dell’integrazione scolastica.

Molti avvertono in modo conflittuale il fatto che fare l’insegnante di sostegno possa sembrare (e essere, talvolta) una specie di scorciatoia per arrivare prima a una maggiore stabilità di lavoro.

Non esistono a tutt’oggi dati di monitoraggio su queste dimensioni di vissuto professionale, che andrebbero conosciute e valutate esattamente dal MIUR.

Credo in ogni caso che, a dispetto di tutte le difficoltà, il mestiere dell’insegnante di sostegno dia a moltissimi docenti una forte identità e dignità professionale, più forte, per certi aspetti, di quella dei colleghi curricolari:

Mi piace l’idea di provare a raccontare alcune esperienze che mi sono capitate in più di vent’anni di lavoro, di incontri, di emozioni. Di spiegare le ragioni per cui, secondo me, il mondo del sostegno è una specie di «caos calmo», un ossimoro disordinato e lento, generativo e immobile, difficile



da vivere e magnifico, spaventoso e intrigante, per il quale niente è semplice o scontato, niente è uguale due volte di seguito. Nemmeno aprire la porta ed entrare in classe al mattino: tutto è sempre una nuova scoperta (Scataglini, 2012, p. 11).

In molti docenti di sostegno ho trovato questo orgoglio di sapere chi erano e che mestiere stavano facendo, di sentirsi diversi dagli altri colleghi curricolari e, per certi versi, anche eticamente un po' migliori. Forse perché sentivano di essere dalla parte degli ultimi, con ruoli emancipativi, di tutela, rivendicativi, improntati all'equità, ai diritti, all'empatia, alla lotta politica, all'antagonismo, al cambiamento del sistema scuola.

Naturalmente il mondo degli insegnanti di sostegno è così ricco di tante e diverse autorappresentazioni che non si può certo schematizzare e generalizzare. Bortolotti (2011), ad esempio, individua alcune interessanti forme di autorappresentazioni metaforiche: le insegnanti «luna» (satellite senza luce propria che ruota attorno al curricolare), le insegnanti «Mary Poppins/Eta Beta» (fa e trova tutto), le insegnanti «fantasmino» (ci sono e non ci sono), le insegnanti «confidenti» (al di qua della barricata, dalla parte dei bambini), le insegnanti «bilancia» (mediatori tra tutti e tutto), le insegnanti «crocerossine» (specialiste della cura) o le insegnanti «maestre che aiutano» (chi ha bisogno di aiuto).

In una situazione di vissuti personali e professionali così complessa, deve essere chiaro che la mia proposta di evoluzione punta a valorizzare i tanti punti di forza di questo mestiere, non per abolirlo, ma per trasformarlo in positivo.

Di seguito due testimonianze di questa difficoltà e complessità, la prima di un'alunna con disabilità e la seconda di un insegnante di sostegno:

Non sempre potevo stare con i miei compagni perché «purtroppo» avevo il «rapporto uno a uno» con l'insegnante di sostegno che mi portava quasi esclusivamente fuori dalla classe nella cosiddetta «aula di sostegno» per portare avanti un programma individualizzato che altro non era che lo stesso programma dei miei compagni ridotto e semplificato! (Fiorito, in Pontis, 2013, p. 166).

«Jacopo oggi non c'è. Se hai qualcos'altro da fare...» Questa frase, con cui talvolta, soprattutto all'inizio della mia carriera di insegnante di sostegno, sono stata salutata dai colleghi «curricolari» al mio ingresso in classe, in assenza dell'alunno «certificato» ma di fronte a tutti i suoi compagni, sintetizza perfettamente il fallimento del lavoro di un intero consiglio di classe. È una frase che esplicita in modo emblematico la ghettizzazione, nelle nostre scuole, dell'alunno «diversamente abile» e, con lui, dell'insegnante di sostegno; è l'espressione dell'abbandono dell'ormai unica forma di compresenza che la scuola si può permettere. Quanti insegnanti di sostegno se la sono sentita dire? (Vono, 2013).

Uno dei principali temi che ricorrono nelle testimonianze di difficoltà professionale è quello della collaborazione con gli insegnanti curricolari, della contitolarità e della parità effettiva. Nella tabella 1 riporto le risposte a due domande rivolte al campione di insegnanti di una nostra ricerca (Ianes, Demo, Zambotti, 2010).

Le risposte alla prima domanda testimoniano quanto sia vissuta come

importante la reale collaborazione dei colleghi curricolari, che sembra siano ritenuti i principali attori dei processi di integrazione: se i curricolari non si coinvolgono, non ci sono quantità di ore di sostegno che tengano, perché molto probabilmente il sostegno si escluderà o sarà espulso.

	Per l'integrazione il coinvolgimento degli insegnanti curricolari è più importante del numero di ore di sostegno assegnate?	L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione fra insegnante curricolare e insegnante di sostegno?
Pienamente d'accordo	1498 (47,5%)	788 (25,4%)
Abbastanza d'accordo	1118 (35,5%)	798 (25,8%)
Poco d'accordo	443 (14,1%)	955 (30,8%)
Assolutamente in disaccordo	92 (2,9%)	557 (18,0%)
<i>Totale</i>	<i>3151</i> <i>(100%)</i>	<i>3098</i> <i>(100%)</i>
<i>Mancanti</i>	<i>79</i>	<i>132</i>

**Tab. 1: Gradi di accordo sulla collaborazione e la distinzione tra insegnante di sostegno e insegnante curricolare**

La seconda domanda voleva sondare le opinioni su un aspetto dell'evoluzione dell'insegnante di sostegno, e cioè la reale trasformazione in insegnante curricolare contitolare, abolendo la distinzione tra docente curricolare e docente di sostegno. Dai dati si vede come le percentuali indichino opinioni abbastanza differenziate con una tendenza al 50,2% di insegnanti «abbastanza» e «pienamente d'accordo». Se però disaggreghiamo i dati, distinguendo le risposte degli insegnanti curricolari da quelle dei colleghi di sostegno (tabella 2), troviamo un profilo di opinione leggermente diverso.

Come si vede, gli insegnanti di sostegno sono più favorevoli a tale evoluzione rispetto ai colleghi curricolari, che si schierano molto di più contro: se sommiamo i «poco d'accordo» e gli «assolutamente in disaccordo», troviamo il 54,5% dei curricolari e il 45,6% degli insegnanti di sostegno.

Questi dati indicherebbero dunque, da un lato, una certa resistenza da parte degli insegnanti curricolari ad accettare dei colleghi «in più» esattamente come loro e, dall'altro, un desiderio da parte dei docenti di sostegno di entrare a far parte del «normale» corpo docente, come dimostrerebbe anche la frequente «fuga» dal sostegno verso la titolarità di classe.



	L'integrazione funzionerà solo quando verrà abolita la distinzione tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno?		
	Insegnante curricolare/ disciplinare	Insegnante di sostegno	Totale
Pienamente d'accordo	181 (21,4%)	467 (28,6%)	648 (26,1%)
Abbastanza d'accordo	205 (24,2%)	420 (25,7%)	625 (25,2%)
Poco d'accordo	280 (33,1%)	459 (28,1%)	739 (29,8%)
Assolutamente in disaccordo	181 (21,4%)	286 (17,5%)	467 (18,8%)
<i>Totale</i>	<i>847</i> <i>(100,0%)</i>	<i>1632</i> <i>(100,0%)</i>	<i>2479</i> <i>(100,0%)</i>

**Tab. 2: Accordo sull'abolizione della distinzione tra insegnante di sostegno e curricolare (dati disaggregati)**

N validi = 2479, mancanti = 751, N = 3230, significatività  $\chi^2(3) = 20,646$ ;  $p < 0,01$

L'indagine sui neoassunti della Fondazione Giovanni Agnelli (FGA, 2010) riporta che il 13,4% dei docenti di sostegno neoassunti sente di essere un insegnante «dal ruolo non ben definito» e il rapporto ISTAT del 2013 evidenzia un 8,3% di insegnanti di sostegno della scuola primaria a cui sono attribuiti compiti solamente assistenziali (il 7,2% nella scuola secondaria).

Rispetto al desiderio di passare alla titolarità di classe, la stessa ricerca (FGA, 2010) rivela che mediamente il 33,3% opterebbe subito per un posto di cattedra normale.

La percentuale di docenti su posto comune/cattedra che opterebbe per il movimento in direzione opposta è invece del 6,6%. La propensione alla fuga dal sostegno è maggiormente diffusa nella scuola secondaria, dove raggiunge la percentuale del 39,4% nel primo grado e del 43,1% nel secondo grado, e tra gli insegnanti più giovani: tra questi ultimi la percentuale di chi preferirebbe cambiare tipo di posto sfiora il 50% (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, p. 132).

Molti insegnanti di sostegno hanno frequentato una specializzazione, cioè sono più formati dei colleghi curricolari, ma ciò non corrisponde ad alcun beneficio retributivo e le vicende occupazionali di molti di loro si distinguono per una maggiore precarietà e mobilità rispetto ai colleghi curricolari.

Quello delle competenze da formare e da utilizzare poi nel sostegno è sempre stato un tema caldo: Andrea Canevaro è solito chiedere che in qualche modo i bisogni dell'alunno incontrino le competenze adatte, ma spesso ciò non accade.

Nel libro *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011) viene tracciato il più ampio e recente ampio quadro critico dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, tra cui la situazione degli insegnanti di sostegno.

La percezione attuale che i dirigenti e gli insegnanti curricolari hanno degli insegnanti di sostegno sembra essere piuttosto critica: spesso sono considerati inadeguati ad affrontare i casi a loro affidati, perché sono giovani alle prime armi o perché soggetti a un rapido turn over che impedisce il consolidarsi di competenze ed esperienze (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, p. 146).

Si noti il riferimento al binomio indissolubile «insegnante di sostegno-caso», cioè alunno certificato, binomio che non sarebbe stato nelle intenzioni dei legislatori, ma che però è nella realtà burocratica strutturale delle cose.

A loro volta gli insegnanti di sostegno si sentono abbandonati, poco coinvolti nelle decisioni che riguardano il resto della classe e considerati come insegnanti di serie B, a cui viene delegata l'intera gestione dei casi problematici. È documentata un'ampia delega all'insegnante di sostegno per i problemi di integrazione, delega peraltro sempre maggiore, man mano che si progredisce nella scolarità. Tale fenomeno contribuisce all'isolamento e alla percezione negativa del lavoro di aiuto all'alunno con disabilità (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011, pp. 146-147).

A queste difficoltà, possiamo aggiungere una riflessione di carattere psicologico: il senso di precarietà, molto diffuso tra gli insegnanti di sostegno, non è dovuto solo ai meccanismi dell'assegnazione dei posti e delle sedi, ma deriva anche dal fatto che la cattedra di sostegno viene generata da una certificazione dell'ASL, da un'amministrazione diversa da quella scolastica..

Accanto a questo disagio credo se ne possa citare un altro, quello che deriva dal sentirsi delegare «i casi» e dall'ambivalenza vissuta per l'intrecciarsi delle dinamiche push e pull out. Molti insegnanti di sostegno vivono male il sentirsi costretti a uscire dalla classe, il doversi ritagliare ruoli «tecnici» in cui talvolta sono ingabbiati per comodità degli insegnanti curricolari. Alcuni, peraltro, sono tentati dalla suggestione di esercitare un ruolo tecnico, specialistico e tecnicistico, che superficialmente li gratifica, ma di fatto li allontana dalla vita vera della scuola. Per molti insegnanti di sostegno la quotidianità è una lotta continua: «Essi lottano contro gli insegnanti curricolari che continuano a delegarli e che mandano quegli studenti fuori dalla classe tutte le volte che possono» (D'Alessio, 2011, p. 75).

Certamente molte di queste difficoltà degli insegnanti di sostegno affondano le radici in dimensioni del welfare italiano che non appartengono alla scuola, ma alcune problematiche sono assolutamente specifiche del nostro sistema di istruzione, in particolare la mobilità esasperata degli insegnanti, soprattutto di sostegno, e la scarsa inclusività della didattica normale. Tra il 40 e il 50% degli alunni con disabilità cambia l'insegnante di sostegno ogni anno, e in alcuni casi anche più volte durante l'anno (INVALSI, 2006), a fronte di un «preoccupante conservatorismo metodologico» nella didattica normale degli insegnanti curricolari (Cavalli, Argentin, 2010; Salvatore, 2003; Ammaturo, 2003), che spesso spinge fuori dalla classe gli alunni con disabilità.



## 2. Interpretare una difficoltà: ipotesi miglioriste-applicative e/o strutturali?

Prima di entrare nelle ipotesi di interpretazione vorrei riportare qualche dato rispetto al grado di condivisione dei temi critici presentati precedentemente (lanes, 2012).

Nel periodo luglio 2011-agosto 2012, circa 13 mesi, vennero pubblicati più di 100 contributi di commento e analisi delle tesi contenute nel Rapporto Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, tra cui spiccava quella dell'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Di questi ne scelsi 33: quelli che non avevano come autori i componenti del gruppo di lavoro che aveva steso il Rapporto (me compreso), quelli che analizzavano le tesi approfonditamente, scartando gli innumerevoli interventi pubblicati esclusivamente online. Ne risultarono 2 capitoli di libri, 20 articoli su riviste e 11 documenti ufficiali. Gli autori di questi testi erano in 11 casi ricercatori o docenti universitari, in 14 casi operatori o insegnanti e in 8 casi associazioni di familiari o persone stesse con disabilità.

In generale, la percezione di difficoltà risulta assolutamente condivisa: i vari documenti partono quasi sempre da un'analisi delle varie problematiche dell'integrazione scolastica e solo 6 documenti su 33 valutano la situazione in modo non troppo critico, mentre i rimanenti, 27 su 33, e cioè quasi l'82%, rilevano che la situazione è complessivamente non soddisfacente e che le cose che si dovrebbero cambiare sono davvero molte e appartenenti a diverse dimensioni (organizzativa, formativa, tecnica, politica, ecc.).

Nell'esaminare i vari documenti, ho cercato di individuare quelli che tentavano di definire delle cause e che prendevano esplicitamente una posizione. 25 documenti su 33 rispondevano a tale criterio, e in questi 9 di ambiente accademico, 10 professionale e 6 associativo condividono una visione delle cause «applicativa-migliorista», e cioè ritengono che la situazione dell'integrazione scolastica migliorerebbe molto se venissero applicate meglio le norme, leggi e istituzioni su cui si poggia. In altre parole, se le persone che danno corpo alle strutture di tipo normativo, organizzativo e didattico lavorassero con più risorse, tempo, formazione, know-how, motivazione, collaborazione, comunicazione, ecc., la situazione sarebbe completamente diversa, senza più problemi. Lo sostiene esplicitamente l'82% dei documenti degli accademici, il 71% dei documenti dei professionisti e il 75% di quelli delle associazioni dei familiari e delle persone stesse con disabilità.

Vediamo dunque come l'insieme delle proposte abbia incontrato delle serie difficoltà e abbia suscitato reazioni prevalentemente negative. I limiti metodologici di questa analisi dell'impatto negativo sono enormi e non ci sarebbe nemmeno lo spazio per discuterli tutti (cito solo il fatto di non aver utilizzato i commenti nel Web, cosa che avrebbe dato un esito ancora più negativo). Quello che però sappiamo con certezza, perché era una delle condizioni per selezionare un documento, è che i vari testi erano fondati su un'analisi seria e argomentata delle proposte innovative.

Nel merito delle ipotesi di spiegazione o comprensione delle origini di tale difficoltà, sono convinto che l'enorme portata della condizione che stiamo esaminando richieda necessariamente un approccio multi-causale: esistono cioè

tante e diverse cause che si intrecciano in modi molto differenti nei diversi territori del nostro Paese, nei diversi livelli di scolarità e nelle diverse situazioni personali dei singoli alunni con disabilità.

Sicuramente hanno una parte di ragione le opinioni «applicativo-miglioriste»: su tanti aspetti si può fare molto meglio, ma non è ancora sufficiente, abbiamo bisogno di profondi cambiamenti strutturali.

Il concetto di struttura si avvicina a quello che nella pedagogia istituzionale si definisce come «istituzione»: una realtà strutturata che dà forma alle prassi, che in qualche modo si plasmano, con gradi diversi di probabilità, secondo la forma insita nella struttura.

Se usiamo questa logica nel cercare di comprendere i motivi che hanno creato e mantengono la situazione di difficoltà dell'integrazione scolastica, credo si possano identificare alcuni aspetti strutturali che portano, certo non necessariamente, ma con buona probabilità, a processi negativi, che ostacolano le dinamiche di integrazione.

### 1.1 L'approccio culturale individuale-medico alla disabilità

In Italia è ancora molto diffusa una cultura che vede la disabilità come un fatto individuale, che appartiene privatamente solo a quella persona che ha avuto questa «disgrazia», i cui elementi dominanti sono di natura bio-strutturale, comprensibili soltanto da operatori specificamente formati, e che richiedono corrispondenti interventi speciali.

Il movimento dei *Disability Studies* attacca fortemente questa visione ideologica perché ostacola il cambiamento sociale, colpevolizza la famiglia e l'individuo, trasforma i diritti in concessioni caritatevoli, enfatizza il ruolo delle professioni mediche, riabilitative e comunque «speciali» e crea le condizioni per atteggiamenti e prassi oppressive e discriminatorie, iperprotettive, pietistiche e, nei fatti, lesive della dignità delle persone con disabilità.

Da ciò, meccanismi di impotenza e delega non solo nei confronti degli operatori della Sanità, ma soprattutto nei confronti degli insegnanti «speciali», per definizione adatti a lavorare con alunni «speciali».

Certamente una visione culturale individuale-medica indebolisce quella pedagogica e il lavoro della scuola, delegittima gli insegnanti curricolari e delega a quelli speciali, a tutto danno di una positiva integrazione che, se fatta bene, muove decisamente la scuola verso l'*inclusive education* per tutti.

### 1.2 Il ruolo «diverso» degli insegnanti di sostegno

Se la disabilità è un fatto individuale, speciale, avrà necessità di un intervento altrettanto individuale, speciale, affidato solamente a chi può garantire queste caratteristiche di ruolo. La figura professionale dovrà allora essere assegnata individualmente all'alunno con disabilità grazie proprio alla sua disabilità, dovrà avere competenze speciali sulle varie disabilità e ci si aspetta che svolga il suo lavoro «sul» bambino con certificazione di disabilità. E così si crea il binomio indissolubile insegnante di sostegno-alunno con disabilità.





Questo collegamento, radicato ormai nell'immaginario collettivo del nostro Paese, anche al di là del mondo della scuola, trova i suoi fondamenti anche nelle norme che rendono esigibili i diritti al sostegno, collocandoli in una sfera «individuale», personale, quasi come fossero delle «proprietà private».

Questa posizione «privatistica» è largamente diffusa tra le famiglie degli alunni con disabilità e le associazioni che ne tutelano i diritti, che molto spesso ricorrono alla magistratura nel loro contenzioso con l'amministrazione scolastica quasi esclusivamente per ridotta o mancata assegnazione di ore di sostegno per il proprio figlio.

Si ritiene importante, ad esempio, risolvere l'annosa questione dell'«assegnazione» delle docenze, della precarietà degli insegnanti, dell'assenza di continuità scolastica e di quella assurdità – pedagogica, scolastica e giuridica – che l'insegnante di sostegno venga assegnato alla scuola e non già come manifestazione dell'esito di un procedimento della Pubblica Amministrazione, tutto compiuto sulla base delle valutazioni del singolo alunno con disabilità e dell'esigibilità di un diritto soggettivo perfetto dell'alunno con disabilità stesso. Non ha senso, infatti, che un procedimento amministrativo che si avvia sulla base di una documentazione redatta sulla scorta dell'analisi di un alunno con disabilità, si concluda con l'assegnazione del docente specializzato per il sostegno (in varie forme di unità e di ore) alla scuola anziché a quello specifico alunno che ne è il beneficiario e la «fonte» del procedimento amministrativo stesso (Marcellino, 2013).

Uno status lavorativo generato da una diagnosi, da un diritto sancito da una legge: si è creata negli anni una struttura fortissima nella scuola italiana, una struttura «speciale» che è difficile mettere in discussione nella sua attuale situazione, perché è in qualche modo associata ai diritti di welfare delle persone con disabilità.

### 1.3 Le aule di sostegno

Questo aspetto deriva direttamente dai primi due: visione della disabilità individuale e presenza di personale speciale che dovrebbe avere un suo spazio speciale per lavorare adeguatamente. Uno spazio «dedicato agli alunni con disabilità» perché è questa la destinazione prevalente. Questo spazio dedicato attira molto fortemente le persone coinvolte; sappiamo che gli spazi non rimangono mai vuoti, si riempiono, anche se in questo caso prevalentemente di alunni con disabilità, magari accompagnati da qualche altro studente, che però probabilmente si sentirà un accompagnatore, non un vero abitante dell'aula di sostegno, che non è la sua «vera» classe, come l'insegnante di sostegno non è il suo «vero» insegnante.

Non sto sostenendo che ogni alunno con disabilità debba avere come proprio spazio scolastico soltanto quello che condivide con la sua classe, certamente può aver bisogno di una passeggiata, un pisolino, un lavoro diverso, ecc., ma questo «dentro e fuori», questa pluralità di spazi deve essere la normalità routinaria in cui tutti gli alunni si sentono di appartenere profondamente, senza esclusioni.

In una ricerca sul sistema scolastico trentino abbiamo cercato di analizzare tale questione, riscontrando che in oltre metà delle scuole in cui lavorano gli insegnanti del campione considerato (quasi 600 docenti) esiste l'aula di sostegno. In più della metà di questi casi essa è usata sia da insegnanti curricolari che da insegnanti di sostegno (56,7%), mentre negli altri casi la usano soltanto i secondi (42%). Naturalmente non sappiamo, nel primo caso, se l'uso da parte degli insegnanti curricolari sia massiccio o scarso e con quali alunni lavorino nel contesto dell'aula di sostegno. Chiedendo poi quali siano gli alunni che la utilizzano, il 37,9% risponde che è usata da tutti gli alunni, il 29,3% soltanto dagli alunni con BES, il 17,2% solo dagli alunni con disabilità e nel 10,8% solo dagli alunni con disabilità in situazioni di particolare gravità (Ianes, Demo e Zambotti, 2013).

Risulta quindi abbastanza evidente come l'aula di sostegno sia considerata prevalentemente una risorsa soltanto per gli alunni con vari tipi di BES: una struttura, quindi, che attira fuori e che può consolidare dinamiche di microesclusione.

#### **1.4 Le risorse aggiuntive prevalenti sono insegnanti di sostegno attribuiti solo attraverso una certificazione sanitaria**

Anche questo aspetto strutturale negativo deriva dalla dominante cultura medico-individuale e assistenziale. Come sappiamo, le risorse aggiuntive che arrivano alle scuole sono rappresentate quasi soltanto da insegnanti di sostegno e personale educativo di vari profili. Arrivano poi dei fondi (pochi) o materiali specifici. Questo è un grave limite strutturale, come se le uniche risorse che possono efficacemente costruire integrazione scolastica fossero esclusivamente gli insegnanti di sostegno.

Si è creata, negli anni e nelle varie culture professionali che operano nel campo dell'integrazione scolastica, compresa la magistratura amministrativa (TAR), una rigida monocultura della risorsa insegnante di sostegno, che viene considerata a priori l'unica possibile, anche se magari non è un docente specializzato.

A questo aspetto se ne aggiunge un altro ancora più distorsivo, e cioè che questa risorsa arriva nella scuola soltanto se l'ASL rilascia alla famiglia dell'alunno una certificazione sanitaria.

È un fatto grave, a mio avviso, che la scuola debba sottostare a un documento esterno per sviluppare proprie risorse per propri processi, ed è grave che l'amministrazione scolastica non abbia fiducia nelle capacità dei propri insegnanti e dirigenti di leggere onestamente e seriamente i reali bisogni di risorse aggiuntive e abbia timore di usi strumentali di tali processi.

#### **1.5 La didattica ordinaria poco inclusiva**

La complessità crescente in cui si deve muovere la scuola a vari livelli – le differenze degli alunni, la situazione culturale e sociale del Paese, i problemi e i cambiamenti nelle famiglie, le difficoltà nei ruoli professionali – non corrisponde affatto a una pari o auspicabilmente maggiore evoluzione nella capacità didattiche.



È preoccupante che il fenomeno, in significativo aumento, riguardi anche gli insegnanti delle scuole primarie, come dimostrano i risultati dell'ultima indagine (e soprattutto il confronto con quella di dieci anni prima) di Cavalli e Argentin (2010), secondo la quale la professione insegnante sembra mostrare segni di stanchezza che si esprimono nel minore impegno verso forme di didattica attiva (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, p. 148).

Sembra che le metodologie didattiche più utilizzate siano ancora quelle tradizionali, trasmissive, standardizzate, centrate prevalentemente sull'insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica, ecc. (Castoldi, 2009; Beillerot, Mosconi, 2006; Dionne, Rousseau, 2006; Bazzanella, Buzzi, 2009).

Questi dati hanno trovato conferma anche nelle nostre ricerche (Canevaro, d'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011; Ianes, Demo, Zambotti, 2010), dalle quali emerge chiaramente che le metodologie usate con maggiore frequenza nella didattica ordinaria siano la lezione frontale e le schede didattiche rispetto a metodologie attive e che meglio si prestano all'individualizzazione, come l'apprendimento cooperativo, il tutoring o le didattiche laboratoriali e a progetto. Ciò accade con maggiore evidenza nelle classi in cui l'alunno con disabilità sta in parte, o del tutto, fuori dall'aula con l'insegnante di sostegno.

In una delle nostre ricerche (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) gli insegnanti riferiscono che la principale causa dell'uscire dalla classe è che «le metodologie usate in aula non permettono sempre un'adeguata individualizzazione» (26,2%). Questo per quanto riguarda quegli alunni che svolgono un percorso misto, in parte in classe e in parte fuori, ma se esaminiamo i dati di coloro che sono sempre fuori dall'aula (nella ricerca citata il 5,7% degli alunni con disabilità) troviamo che il motivo riferito più frequentemente è lo stesso, con una percentuale del 44,2.

La proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno cerca dunque di affrontare direttamente due cause strutturali (insegnante speciale e aula speciale) e indirettamente quella della scarsa inclusività della didattica ordinaria.

## 2. Riflessioni sulla proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno

I dettagli operativi della proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno sono ampiamente noti e descritti in Ianes (2014a e b): qui se ne valuteranno solo alcune implicazioni.

### 1. Partire dagli insegnanti di sostegno

Naturalmente si possono fare valutazioni molto diverse su quanto sia strategico puntare a cambiamenti strutturali o, al contrario, mirare a tanti piccoli miglioramenti delle pratiche attuali. Abbiamo visto come la stragrande maggioranza degli attori del sistema (salvo gli alunni, che purtroppo vengono coinvolti e ascoltati così poco) punti a miglioramenti a livello di implementazione dei processi, ma questo, secondo me, è proprio il motivo per cui negli ultimi quarant'anni la qualità dell'integrazione

non è migliorata realmente. Quale aspetto strutturale coinvolgere per primo? Io scommetterei sulla forza generativa del cambiamento del ruolo degli insegnanti di sostegno, per usare in modo positivo le energie, la motivazione e le competenze professionali di molti di loro.

### *2. Considerare le differenze tra gli ordini di scuola*

Alla base del nostro ragionamento va messo un punto fermo, una considerazione tanto banale quanto spesso trascurata da chi analizza la situazione scolastica italiana, e cioè che ci sono enormi differenze tra gli ordini di scuola. Ciò che accade nelle scuole dell'infanzia è diverso da ciò che succede nella scuola primaria, che a sua volta differisce dalla secondaria di primo grado, un mondo diverso da quella di secondo grado, che al suo interno si differenzia moltissimo tra licei, tecnici, professionali e formazione professionale regionale. Ci sono dunque molti aspetti in comune, ma anche tante differenze, che vanno considerate nel pensare a una proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno.

### *3. Valorizzare la forza inclusiva e generativa della compresenza*

Il primo scenario che si potrebbe realizzare è quello di un aumento diretto di ore curricolari, da usare per concretizzare la migliore qualità possibile di integrazione nelle attività della classe dell'alunno con disabilità. Avremo cioè un certo numero di ore di compresenza: l'ex insegnante di sostegno, invece di uscire dall'aula con il «suo» alunno con disabilità, partecipa a pieno titolo alle attività didattiche della classe, come peraltro accade in quelle situazioni in cui l'integrazione funziona bene.

Nella scuola dell'infanzia e nella primaria, queste nuove possibilità di arricchimento dell'offerta formativa non costituiscono una novità e sarebbero quindi gestite senza problemi.

Nella scuola secondaria, invece, l'abitudine alla compresenza è molto meno diffusa, come anche quella di programmare le attività didattiche in collaborazione. È prevedibile, dunque che molti ex insegnanti di sostegno e curricolari possano sentirsi spaesati e insicuri rispetto al tema della contitolarità reale.

Ma quanto «valgono», ad esempio, dieci ore di compresenza dentro la classe rispetto a dieci ore di «dentro-fuori» assegnate solo all'alunno con disabilità? Secondo me consentirebbero di lavorare più efficacemente e, dunque, non comportano una diminuzione di risorse per l'alunno con disabilità, che certo non avrebbe più il «suo» insegnante di sostegno con le «sue» ore di sostegno, ma un docente curricolare in più nella sua classe per costruire migliore integrazione.

È prevedibile infatti l'obiezione che verrà da chi tutela i diritti degli alunni con disabilità: con questa proposta agli alunni con disabilità arriverebbe un intervento complessivo più debole, dunque si lederebbe il diritto a un'integrazione di qualità.

Al contrario, io credo che questa nuova organizzazione produrrebbe più ricchezza di intervento, maggiori efficacia ed efficienza.

Con un certo numero di ore di compresenza si possono infatti attivare molte risorse latenti della classe. La mia convinzione è che negli insegnanti curricolari, nei compagni di classe, nell'organizzazione, negli alunni con vari tipi di BES esistano molte risorse utili per l'integrazione, risorse che però oggi sono nascoste, «addormentate» da un sistema distorto.



Risorse che aspettano di essere attivate e che, se lo fossero, genererebbero a loro volta altre risorse. Si pensi ad esempio alla metodologia didattica dell'apprendimento cooperativo, una delle metodologie di insegnamento-apprendimento più inclusiva, perché consente adattamenti di obiettivi, di ruoli, maggiore partecipazione, tanto conosciuta dai docenti, ma così raramente utilizzata nel concreto. Ovviamente, se in alcune ore di attività venisse adottato l'apprendimento cooperativo, si attiverebbe anche la preziosissima risorsa dei compagni di classe, che diventerebbero forze attive dei processi di insegnamento reciproco e di integrazione.

Con maggiore compresenza le metodologie didattiche ordinarie potrebbero dunque evolversi verso forme strutturalmente più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, l'aiuto e l'insegnamento reciproco diretto (tutoring), la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento (testi, schede e oggetti digitali), l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie. Tutte cose che molti insegnanti saprebbero e vorrebbero fare, ma che da soli riescono a concretizzare raramente. Insieme a un collega, invece, le cose cambiano. Esistono innumerevoli forme di *coteaching*, in cui i ruoli si possono differenziare e interscambiare (Ghedin, 2013). Con due insegnanti la classe si può più facilmente dividere in gruppi e sottogruppi, si può essere più vicini agli alunni, sia in senso didattico che psicologico, si possono rompere le barriere dell'aula, conquistando spazi diversi alla didattica ordinaria, si riesce meglio anche a intervenire sulle problematiche comportamentali in modo più preventivo, o almeno più precoce.

La miniera di risorse nascoste non sta solo nella professionalità dei docenti curricolari, ma è anche nel gruppo di alunni della classe. Lavorando qualche ora in compresenza, gli insegnanti potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale, positivo, rispettoso delle differenze, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri, che è la trama di relazioni su cui tessere i ricami delicati e complessi dell'apprendimento cooperativo efficace e del tutoring.

Un uso costante della compresenza porta sicuramente anche una serie di vantaggi psicologici ai vari attori dei processi di integrazione. Innanzitutto agli ex insegnanti di sostegno che diventano insegnanti curricolari a tutti gli effetti: si sentiranno finalmente «pari», con pari responsabilità e ruoli.

I colleghi curricolari dovranno fare i conti con sensazioni molto probabilmente ambivalenti: da un lato, avere in compresenza stabile un collega curricolare porterà una maggiore tranquillità e sicurezza nell'avviare e gestire didattiche innovative e nel realizzare climi di classe prosociali, dall'altro lato, però, la presenza di un collega durante le attività in classe porterà sicuramente in molti insegnanti una sensazione di ansia e di «visibilità» rispetto al proprio operato che prima non avevano mai provato. Questo soprattutto nella scuola secondaria.

Gli alunni avranno dei vantaggi psicologici, oltre a quelli prodotti da una migliore qualità della didattica e, dunque, degli apprendimenti: partendo dagli alunni con Bisogni Educativi Speciali, un beneficio risulta subito evidente: non avranno più l'insegnante speciale addosso, che segna evidentemente la loro diversità indesiderata e peggiora la stigmatizzazione. Tutti gli studenti, comunque, si sentiranno maggiormente compresi, aiutati, valutati da due persone piuttosto che da una.

La disponibilità aumentata di insegnanti curricolari trova la sua collocazione ideale in un organico funzionale di una scuola autonoma, in cui vengono superati i legami stretti tra insegnante di sostegno e alunno con disabilità certificata e si assegnano le risorse di personale (tutto) su basi diverse. Questa prospettiva richiede una capacità progettuale molto più elevata di quella che mediamente incontriamo nella scuola, per troppo tempo penalizzata da un approccio rigido e deterministico alle risorse umane, approccio che non lasciava alcuno spazio alla progettualità, stretto com'era tra le esigenze delle ore curricolari, da un lato, e delle certificazioni di disabilità, dall'altro. Nella proposta, la maggiore disponibilità di docenti curricolari libererà anche qualche capacità progettuale innovativa in più, e aumenterà in modo virtuoso la flessibilità del sistema scuola.

#### *4. Fornire un supporto tecnico reale attraverso gli insegnanti specialisti*

Gli insegnanti curricolari hanno bisogno di competenze applicabili, hanno bisogno di qualcuno di veramente esperto che li guidi e li aiuti a realizzare forme di didattica più inclusiva, hanno bisogno di un supporto tecnico accessibile, veloce, disponibile a lavorare insieme e non solamente a dispensare consigli dall'alto: hanno bisogno di un *peer tutor* efficace. Nella proposta immaginiamo un consistente numero di insegnanti esperti che segue i colleghi curricolari nelle loro attività inclusive e didattiche.

L'insegnante specialista entra in classe, osserva, trasmette strategie, metodi, materiali, aiuta a costruirli, a adattarli, forma competenze varie, porta altre esperienze, media relazioni difficili, ascolta i colleghi, si confronta con loro e cerca di far evolvere le strategie usate, ecc.

Il primo vantaggio a livello didattico sarà quello portato dalla realizzazione di un numero sempre maggiore di situazioni di «speciale normalità» (lanes, 2006). In altre parole, del trasferimento nelle normali attività di quei «principi attivi», tecnici e speciali, che rendono *più speciali* (e dunque maggiormente efficaci) le normali attività formative. Ad esempio, i principi e le strategie di insegnamento e apprendimento quali il TEACCH o l'ABA per le situazioni di alunni con disturbi dello spettro autistico, o alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), o ancora alla metacognizione e autoregolazione comportamentale.

Questo passo in avanti procede parallelo a un altro effetto fondamentale, da tutti invocato e richiesto, ma raramente reso oggetto di politiche sistematiche, ovvero la formazione di competenze inclusive in tutti gli insegnanti curricolari. Grazie all'apporto dello specialista si potrà fare una formazione diffusa sul campo, agendo insieme e non attraverso corsi di aggiornamento frontali. La formazione vera – quella che cambia significativamente il proprio modo di agire – si fa realizzando attività vere con una guida esperta che accompagni l'applicazione reale.

Accanto alla formazione individuerei un altro valore portato dall'intervento dello specialista: un aiuto concreto nell'applicare metodologie didattiche innovative che gli insegnanti hanno appreso ma nella cui applicazione non si sentono sufficientemente sicuri. Sono metodologie che si collocano nella zona di sviluppo prossimale di molti docenti, che, se aiutati con competenza potrebbero implementare.

Inoltre, le pratiche professionali migliorano se sono osservate da qualcuno



che può fornire riscontri competenti e distaccati. L'insegnante specialista assume dunque anche questa funzione, di osservatore esterno, monitorando, dando feedback e aiutando, con il suo punto di vista e i suoi dati, la valutazione da parte dell'insegnante curricolare dell'efficacia ed efficienza delle sue strategie formative e educative.

Nelle attività didattiche c'è inoltre un forte bisogno di avere informazioni aggiornate su altre buone pratiche dimostrate valide, su varie risorse, spesso non conosciute ai più; anche in questo senso è evidente l'utilità degli insegnanti specialisti.

Questo trasferimento e questa diffusione di buone pratiche hanno un forte impatto positivo anche sulla facilitazione di processi organizzativi di flessibilità e di diversa allocazione di risorse, incoraggiati da testimonianze concrete di fattibilità.

Un altro vantaggio probabile degli interventi dell'insegnante specialista sarà di tipo relazionale e consisterà nella risoluzione di quei piccoli conflitti striscianti, che talvolta diventano un ostacolo cronico e irrisolto allo sviluppo di iniziative didattiche. Questo ruolo di mediazione si rivela particolarmente prezioso in quelle situazioni di conflitto o di incomprensione e difficile partnership con le famiglie di alunni con disabilità o con qualche operatore dei Servizi sociali o sanitari.

Credo che il profilo di competenze più adatto per gli specialisti sia quello che punta trasversalmente a strategie didattiche, educative e organizzative inclusive piuttosto che a dimensioni legate a tipi di disabilità. In altre parole, insegnanti specialisti in differenziazione di strategie cognitive, metacognitive e didattiche, insegnanti specialisti in strategie comunicative, relazionali, comportamentali ed emotive, insegnanti specialisti in strategie formative mediate dai pari (dal *peer tutoring* all'apprendimento cooperativo e ai climi di classe), insegnanti specialisti in progettazione didattica e processi di autosviluppo dell'inclusività, insegnanti specialisti nell'uso inclusivo delle tecnologie, ecc. Competenze cioè rivolte all'attivazione di risorse in senso trasversale e non docenti specialisti in disturbi dello spettro autistico, disabilità intellettiva, sensoriale, motoria, ecc.

Se ipotizziamo i vantaggi che probabilmente vivranno gli ex insegnanti di sostegno diventati specialisti, credo sia indubitabile il senso di soddisfazione umana, oltre che professionale, nel veder finalmente riconosciuti il proprio impegno e il proprio valore professionale.

I colleghi curricolari vivranno, anche in questo caso, sentimenti di ambivalenza. Da un lato, la sensazione positiva di non essere soli nelle difficoltà, di poter contare su qualcuno di esperto, ma vicino e accessibile, di poter avere un confronto e un'importante possibilità di evoluzione professionale, ma, dall'altro, il disagio del sentirsi osservati, del doversi mettere in gioco e in discussione e, forse (anche se non è questo il ruolo dell'insegnante specialista), anche di essere valutati e giudicati.

Gli alunni vivranno il lavoro del docente specialista con un misto di curiosità, di novità, di senso positivo di importanza data alla loro situazione che interessa tanto anche persone nuove, esterne ed evidentemente importanti.

### 3. Altre proposte di evolvere il sistema insegnante di sostegno

In questo periodo stanno apprendendo cose nuove, rispetto al nostro tema, di cui è bene occuparci.

Cominciamo dalla proposta di creare la figura dell'insegnante «bis-abile», cioè occupato stabilmente con un orario di cattedra parte sulle materie di insegnamento curricolare e parte sul sostegno (Fasce, 2014; Giagni, 2014). In prospettiva tutti gli insegnanti di sostegno dovrebbero essere bis-abili.

Indubbiamente questa proposta ha in sé degli elementi interessanti, e cioè la parziale normalizzazione della funzione sostegno e la sua diluizione nella normalità del corpo docente, ma secondo me siamo ancora lontani da una completa e radicale evoluzione, che richiede la piena normalizzazione da un lato e la piena «tecnicizzazione» dall'altro.

Altre voci richiedono la classe di concorso per gli insegnanti di sostegno: un grande errore strategico, anche se potrebbe contribuire a stabilizzare i docenti di sostegno, riducendo i continui cambiamenti. Sarebbe poi un doppio errore, se accanto alla classe di concorso vi fosse la Laurea magistrale in sostegno, analoga a quelle Lauree magistrali per l'insegnamento nella scuola secondaria. In questo caso, chi decide di fare il sostegno seguirebbe un percorso di studi fortemente diverso e diviso dai colleghi e si stabilizzerebbe in una dimensione da cui sarebbe ben difficile uscire e che lo classificherebbe definitivamente come un insegnante diverso e «speciale». Teniamo anche presente che vari documenti europei che stimolano i sistemi scolastici ad essere maggiormente inclusivi raccomandano di sviluppare curricula di formazione degli insegnanti normali e speciali sempre più simili e non precocemente diversi.

Ogni idea di cambiamento, anche se sentito come evoluzione, produce varie forme di resistenza.

Nei tanti incontri su questo tema che ho avuto in questi quasi quattro anni ho potuto osservare alcune dinamiche ricorrenti. Parlando con i familiari ho notato che in molte situazioni ciò che davvero preme loro sono i risultati concreti in termini di apprendimento e partecipazione sociale reale del loro figlio/a con disabilità. Molti di loro sono disposti, con un atteggiamento di condivisione con la scuola degli obiettivi e delle modalità per valutarli, a superare una visione dell'insegnante di sostegno come «proprietà privata» loro e del loro figlio/a.

Parlando con gli insegnanti ho notato come esista una piccola percentuale che si chiude pregiudizialmente al dialogo, e un'altra percentuale, ben superiore, che coglie subito il potenziale innovativo della proposta e riesce a immaginare con fiducia in sé e in molti colleghi una scuola diversa. Molti hanno fatto nella loro realtà quotidiana esperienze di collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno molto simili alle compresenze che si prospettano, dove la differenza tra curricolare e sostegno si era annullata, con grandi benefici per tutti.

Gli altri insegnanti, indecisi, aspettano di capire, cercano di immaginare, talvolta faticosamente, cosa potrà accadere in concreto. Gli insegnanti più in difficoltà nell'immaginare questa alternativa sono in genere quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado, anche se, gradualmente, quelli della





secondaria di primo grado vengono positivamente contaminati dalla cultura pedagogica dei colleghi della primaria, merito anche degli istituti comprensivi (Frabboni, in press). Nella scuola secondaria di secondo grado c'è pochissima familiarità con la compresenza, la supervisione tecnico-metodologica, la coprogettazione didattica, e dunque si fa fatica a immaginare qualcosa di diverso per l'insegnante di sostegno e per se stessi.

Alcuni insegnanti fanno fatica anche a immaginare il ruolo dell'insegnante specialista itinerante. Alcuni non sanno quali potrebbero essere le competenze, altri non hanno fiducia che possano esistere insegnanti talmente esperti e bravi nel coinvolgerli, altri dubitano che un ex-pari divenuto esperto possa essere accettato, ecc. Questi sono problemi reali, da non sottovalutare, come lo è quello di chi coordinerà queste figure itineranti in un dato territorio senza diventare una sovrastruttura inutilmente pesante e improduttiva.

Alcuni insegnanti fanno fatica a immaginare modi diversi di insegnare, più attivi, più differenziati, dove vi siano tante possibilità strutturali di fare, per tutti gli alunni, percorsi personalizzati (Demo, 2014b).

Uno dei motivi che mi hanno spinto a insistere su questa proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno riguarda proprio la didattica di classe: ricordo Andrea Canevaro che, in un dibattito pubblico su questo tema, a Bologna, disse che il punto centrale del discorso sull'integrazione è la didattica degli insegnanti curricolari. Da lì bisogna partire. E arrivare lì anche con gli ex insegnanti di sostegno che la potranno stimolare e arricchire.

## 4. Ulteriori ricerche

51

Sulla proposta evolutiva, dall'anno scolastico scorso, abbiamo iniziato, con la collega Paola Venuti dell'Università di Trento, una ricerca specifica biennale in 17 classi sperimentali (con altrettante classi di controllo) per testare sul campo l'organizzazione didattica dell'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Vedremo se, attuando concretamente l'idea di evolvere nella doppia direzione gli insegnanti di sostegno, avremo ottenuto un significativo miglioramento in diversi parametri di qualità dei processi di integrazione, di apprendimento e di socialità, sia negli alunni con disabilità che negli altri, e in altre misure di soddisfazione professionale di *customer satisfaction* delle famiglie. Oltre a ciò, il tema generale dell'insegnante di sostegno avrebbe bisogno di ulteriori ricerche per comprenderne bene la attuale situazione professionale, i fattori causativi e le varie proposte di cambiamento.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaturo N. (ed.) (2003). *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*. Milano: FrancoAngeli.
- Bazzanella A., Buzzi C. (eds.) (2009). *Insegnare in Trentino*. Trento: IPRASE.
- Beillerot J., Mosconi N. (eds.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Bortolotti A. (2011). Insegnanti di sostegno in cerca di identità. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, X, 3, 185-219.

- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cavalli A., Argentin G. (eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- D'Alessio S. (2012). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter. *Life Span and Disability*, XVI, 1, 95-120.
- Demo H. (ed.) (2014). *Didattica delle differenze*. Trento. Erickson.
- Demo H., Ianes D. (2013). What can be learned from the Italian experience? Some «dispositives» to improve inclusion. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 61, 1.
- Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P., Jament J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, 171-184.
- Dionne C., Rousseau N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec, Canada: PUQ.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Ghedini E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice. *Italian Journal of special education for inclusion*, 1.
- Giani G. (2013). "Scambio di ruoli" per un'efficace inclusione scolastica. *Superando.it*, aprile 2013
- Ianes D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2014b). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva. *Integrazione scolastica e sociale*, 13, 3, 218-242.
- Ianes D. (2006). *La Speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2012). Inclusività e integrazione nella scuola italiana. *Italianieuropei*, 3, 77-82.
- Ianes D. (2012b). *Is Italy rethinking school integration of students with disabilities?* Paper from European Conference of Educational Research, Cadiz.
- Ianes D., Adami L. (2011). *SEN students' and classmates' perception of some relevant aspects of school integration*. Paper from European Conference of Educational Research, Berlin.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2013). Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal for Inclusive Education*, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2013.802030#>.
- Ianes D., Zambotti F., Demo H. (2012). *La qualità dell'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali in Trentino*. Comitato provinciale di valutazione del sistema educativo. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Ianes D., Zambotti F., Demo H. (2013). Lights and shadows in the inclusive Italian school system. *Life Span and Disability*, 16, 1, 57-81.
- INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2006). *La qualità dell'integrazione*. Frascati-Roma.
- ISTAT (2012). *Inclusione sociale delle persone con limitazioni dell'autonomia personale. Report 2011*, ISTAT.
- ISTAT (2013). *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Anno scolastico 2011-2012*, ISTAT.
- Marcellino F. (2013). *Progetto Individuale: tutto è compito di tutti insieme*. 17 aprile, [www.superando.it](http://www.superando.it).
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies*. Trento: Erickson.
- Meijer Cor J.W. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Nes K., Demo H. (2014). *Is inclusion at risk?* Paper presentato a NERA, Norvegia.
- Pontis M. (2013). *Autismo e bisogni educativi speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore E. (2003). Innovazione tra resistenze e nuove identità. In N. Ammaturo (ed.), *Una*



- sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania* (pp. 141-195). Milano: FrancoAngeli.
- Scataglini C. (2012). *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*. Trento: Erickson.
- Sheehy K., Rix J., Collins J., Hall K., Nind M., Wearmouth J. (2009). *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*. UNESCO.
- UNESCO (2002-2011). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.
- Vono M.C. (2013). Jacopo non c'è. L'insegnante di sostegno che fa? *Conflitti*, 3, 13.

