

# Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive

## Evidence-based education and the insegnante di sostegno: problematics, approaches and prospects

**Alessia Signorelli** / Università degli Studi di Perugia / [alessia.signorelli@gmail.com](mailto:alessia.signorelli@gmail.com)

Lately, the figure of the insegnante di sostegno, so characteristic of the Italian educational landscape, is going through a series of changes; to some, this figure is now obsolete and not able anymore to answer appropriately the needs and requests of inclusion in current day school, while, to others, it is still a vital part of the school system, and, although in great need of a rethinking from a methodological and educational standpoint, it needs to be preserved while updated. This article wishes to explore the possibilities of implementing an evidence based research approach to the study on this figure, in order to achieve empirical data to start a process of deep renovation of the role of insegnante di sostegno, which, in turn, should also foster the renovation of the entire school system concerning inclusion, both methodologically and culturally. Even though there is the awareness that such a research approach entails a carefully designed research framework, and that doubts and objection have been raised about it and about an active teacher participation in the research process, thinking about implementing it to study the methods and impacts of school inclusion, through the figure of the insegnante di sostegno, should be thought about, also as a way to allow empirical research in schools.

**Key-words:** evidence-based education, school inclusion, insegnante di sostegno, education, Italian school system

abstract

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

## 1. Introduzione

In un articolo intitolato *“Insegnanti di sostegno: pochi professori e nomine in ritardo”*, scritto per la colonna La 27esima Ora, rintracciabile nella versione online del Corriere della Sera<sup>1</sup> e pubblicato il 29 settembre 2012, venivano messe in evidenza le difficoltà incontrate sia dagli studenti con disabilità che dagli stessi insegnanti di sostegno - al momento oggetto di un importante dibattito circa il rinnovamento del loro ruolo tramite il superamento del concetto stesso di sostegno. L'articolo dimostrava come, nel nostro panorama scolastico, il dibattito su argomenti quali alunni con disabilità, inclusione scolastica e insegnanti di sostegno, sia visto tutt'ora come vitale in un panorama sociale, culturale ed educativo in continua evoluzione. Più recentemente, un dossier presentato dalla rivista Tuttoscuola e disponibile sul sito web della rivista stessa<sup>2</sup>, pubblicato il 16 ottobre 2014, ha fornito una visione d'insieme sulla distribuzione degli insegnanti di sostegno su tutto il territorio italiano; l'immagine che è emersa è quella di una situazione fortemente disomogenea, contrariamente a quanto ratificato dalla legge 218/2013 che richiedeva una ripartizione equa degli insegnanti di sostegno in tutte le regioni italiane.

Sebbene due anni separino queste due pubblicazioni, la situazione sembra essere la stessa: da un lato, una “domanda che non incontra l'offerta” e, dall'altro, un'offerta che non viene supportata.

Se, da una parte, c'è una doppia richiesta per un aggiornamento continuo da parte degli insegnanti di sostegno e dai genitori degli alunni con disabilità, dall'altra sarebbe impossibile negare che la figura dell'insegnante di sostegno, specialmente in tempi piuttosto recenti, sia sottoposta a un esame minuzioso con lo scopo di capire quando e perché questa figura abbia iniziato a mostrare quelle problematiche che hanno portato alla necessità di un completo ripensamento – e, possibilmente, completo cambiamento – delle sue funzioni, della sua presenza nelle classi e, più generalmente, della sua presenza nel panorama educativo italiano (Ianes, 2014).

Ultimamente, una domanda significativa è stata sollevata: “La scuola ha veramente bisogno dell'insegnante di sostegno?”.

La risposta che si vuole dare è, senza ombra, di dubbio positiva: “La scuola ha bisogno di una tale figura professionale” dato che rappresenta un collegamento fondamentale non solo tra l'alunno o gli alunni con disabilità e il resto della classe, ma anche con quello che si situa fuori dal perimetro scolastico, proprio in virtù di quelle competenze sia curricolari che socio-emotive, identificabili con conoscenze relative allo sviluppo, conoscenze pedagogico-didattiche, relative ai processi di apprendimento e conoscenze normative unite a competenze personali, relazionali, metodologiche e programmatiche (Morganti, 2012) che le sono proprie, le quali concorrono a configurare un insegnante di qualità, oltre che “emotivamente intelligente” (Morganti, 2012).

1 <http://27esimaora.corriere.it/articolo/insegnanti-di-sostegno-pochi-professori-e-nomine-in-ritardo/> (17/10/2014)

2 <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=34341> (21/10/2014)



Per quanto riguarda l'aspetto della formazione, va aggiunto che, se si deve davvero ripensare la figura dell'insegnante di sostegno, sarebbe fondamentale concentrarsi su un profondo ripensamento e revisione proprio del suo profilo professionale e del percorso professionale che è alla base della sua formazione che può essere indiscutibilmente migliorato, andando quindi a spostare il focus dalla necessità dell'esistenza di questa figura di docenza al miglioramento della sua preparazione.

Questo miglioramento della conoscenza metodologica (ma non solo) dell'insegnante di sostegno necessita, a sua volta, di un approccio diverso alle buone pratiche. Non è più possibile, data l'importanza del ruolo e delle funzioni di questa professionalità educativa, fare riferimento a buone pratiche che sembrano più "trasmesse" che realmente verificate per quanto riguarda la loro efficacia e validità.

La necessità di introdurre un approccio *evidence based* alla ricerca relativa al ruolo dell'insegnante di sostegno, percepito come portatore di conoscenze, culture e valori e come ponte tra la scuola e la società, le famiglie e le istituzioni, diventa ogni giorno più stringente.

Sebbene l'Italia sia considerata, nel panorama internazionale, come un esempio da seguire per le sue politiche di inclusione scolastica (Begeny, Martens 2007; Kanter, Damiani, Ferri 2014), attualmente sembra aver preso corpo un atteggiamento che ritiene questo sistema avviato verso una inesorabile e progressiva obsolescenza e bisognoso di un rinnovato approccio di ricerca.

L'insegnante di sostegno, come sarà argomentato in seguito, non dovrebbe essere "cancellato", quanto piuttosto ripensato da una prospettiva più scientifica che sia poi in grado di fornire strumenti appropriati per iniziare e portare a compimento quei processi inclusivi, così come messi in evidenza dal *New Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2014), nei quali le dimensioni inclusive di culture, politiche e pratiche fanno da punti di partenza per un rinnovamento educativo che l'Italia, in virtù dei suoi quarant'anni di esperienza, può sicuramente affrontare.

Il concetto di basare la pratica su evidenze verificabili non è nuovo nel panorama medico; sebbene continui a generare controversie (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, Richardson 1996, Peru 2013) la *evidence based medicine* prende in considerazione il presupposto che i medici debbano prendere decisioni e, conseguentemente, agire basando decisioni ed azioni su solide evidenze empiriche (Hargraeves 1996; Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, Richardson 1996, Davies 1999). Hargraeves (1996), vede un parallelismo tra la professione medica e quella educativa visto che: "[...] both education and medicine are profoundly people centered professions. Neither believes that helping people is merely a matter of a simple technical application but rather a highly skilled process in which a sophisticated judgment matches a professional decision to the unique needs of each client" (p. 1)<sup>3</sup>.

3 "Sia l'educazione che la medicina sono professioni profondamente preoccupate con la persona. Nessuna delle due crede che aiutare le persone sia un semplice fatto di mera applicazione tecnica, ma piuttosto un processo altamente specializzato nel quale un discernimento sofisticato si incontra con decisioni volte a rispondere alle esigenze uniche di ogni individuo" (Traduzione propria).

## 2. Insegnante di sostegno: una figura obsoleta?

In anni recenti, anche tramite la creazione di siti web dedicati, veri e propri luoghi di incontro – come ad esempio <http://sostegno.forumattivo.com>, una piattaforma per la connessione e condivisione di esperienze – gli insegnanti di sostegno hanno iniziato a ricercare quell'identità professionale che in alcuni casi viene messa in discussione con scarse possibilità di replica. Spesso, gli insegnanti di sostegno, lamentano uno scarso riconoscimento professionale da parte dei loro colleghi curriculari (lanes, 2014) mentre, per quanto riguarda la loro azione all'interno dell'ambiente classe, viene notato che, in molti casi, si crea una relazione "chiusa" tra l'insegnante di sostegno e l'alunno con disabilità, dalla quale il resto della classe è esclusa; questo aspetto è riscontrato e sottolineato anche da Canevaro (2011) quando analizza quello che lui chiama "scenario dei sostegni" ed è caratterizzato da alcuni elementi quali: "un rapporto duale. Nonostante continue richieste e continui richiami, l'insegnante di "sostegno" risulta in funzione di un soggetto con bisogni educativi speciali" (p. 2).

Albanese et al. (2011) hanno ribadito come l'insegnante di sostegno non debba essere semplicemente "assegnato" all'alunno con disabilità, al contrario, dovrebbe essere il docente di tutta la classe in modo da dare inizio, facilitandola e rendendola possibile, ad una collaborazione positiva tra tutti gli allievi, incoraggiando di conseguenza processi inclusivi ancora più profondi.

Questo stesso concetto è chiaramente esplicitato nell'Appendice A del D.M. 30.09.2011 *Criteria e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ove il ruolo dell'insegnante di sostegno viene definito come quello di un docente assegnato all'intera classe nella quale si trovi un alunno con disabilità; l'insegnante di sostegno è al pari dell'insegnante titolare e, pertanto, ha lo stesso diritto nel prendere parte alla discussione relativa al piano educativo di tutta la classe; inoltre, l'insegnante di sostegno, come sottolineato da Albanese et al. agisce da propulsore, incoraggiatore e facilitatore di quei processi inclusivi in virtù della sua professionalità e delle sue competenze, portando quindi un contributo e supporto significativi all'intera scuola, seguendo i principi di co-responsabilità e natura collegiale dell'istituzione educativa.

Tuttavia, si riscontra una netta discrepanza tra le aspettative e la realtà circa il ruolo dell'insegnante di sostegno; Bocci (2011), parlando degli insegnanti di sostegno, afferma che sarebbe sufficiente ascoltarli dopo la loro prima esperienza come docenti per capire quanto siano ancora molto distanti dalla figura altamente specializzata che, almeno "sulla carta", dovrebbero essere.

Questa discrepanza ha portato, recentemente, all'insorgere di quella "nuova" domanda che abbiamo già affrontato nell'introduzione a questo contributo, e il cui impatto è decisamente problematico: l'insegnante di sostegno, nella scuola di oggi, è veramente necessario? (lanes, 2014).

Già nel 2011, il Rapporto Treelle Caritas e Fondazione Agnelli aveva presentato una proposta per un superamento totale del ruolo dell'insegnante di sostegno, attraverso la frammentazione e redistribuzione di funzioni e competenze; questo, però, avrebbe portato alla creazione di figure più vicine metodologicamente ed epistemologicamente al campo della psicologia (Cottini, 2011) che figure in grado di incorporare, comprendere e combinare bisogni e richieste di



natura educativa e socio-emotiva. La replica corale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS)<sup>4</sup> alla proposta presentata dal rapporto Treelle ha evidenziato, pur con diversi punti di vista, come la proposta abbia rappresentato in realtà solo una soluzione parziale al problema, dato che prima di dare avvio al processo di “disgregazione” della figura dell’insegnante di sostegno e alla creazione di nuove figure il cui collocamento non sarebbe poi così semplice da risolvere, sarebbe meglio concentrarsi sul come, al momento, gli insegnanti di sostegno siano preparati e formati e capire dove e come questo processo formativo possa essere migliorato.

Una certa attenzione è stata inoltre posta, nella replica, sul fatto che sarebbe importante concentrarsi sulle buone pratiche, visto che situazioni di buone pratiche efficaci sono meno rare di quanto si pensi, anche nella condizione attuale, percepita come problematica; per questo dovrebbero essere prese in considerazione, quali campo di studio e ricerca, in modo da apportare miglioramenti qualitativi e poterle poi generalizzarle a livello nazionale (SIPeS, 2011).

Come ricorda Bocci (2011) se davvero vogliamo cambiare/far evolvere la figura dell’insegnante di sostegno e renderla altamente specializzata, è importante considerare la scuola come una istituzione dove differenze e disabilità non debbano essere considerate eccezioni o elementi di “disturbo” del sistema; se speriamo in e vogliamo una scuola davvero inclusiva, dobbiamo adottare un’ottica che consideri diversità e disabilità come parti essenziali del sistema.

Sembra, dunque, che l’insegnante di sostegno sia diventato, nel corso degli anni, un elemento fortemente problematico nel panorama scolastico contemporaneo; da figura senza eguali a livello mondiale a fattore incapace di trovare un proprio collocamento nel sistema scolastico italiano – un sistema che ha fatto della sua “filosofia pratica” dell’inclusione uno dei suoi principi fondanti – così tanto da apparire ormai obsoleto e non più rispondente alle necessità di una scuola in evoluzione costante che si trova ad affrontare, su base giornaliera, sfide educative sempre maggiori.

Migliorare l’inclusione scolastica significa davvero sacrificare l’insegnante di sostegno?

Non potrebbe essere questa, invece, un’occasione cruciale per permettere alla ricerca di entrare nelle scuole, in modo da fornire risposte che non si basino più semplicemente su impressioni e sensazioni, ma su dati generalizzabili sui quali fondare il fortemente caldeggiato processo di rinnovamento e aggiornamento sia dell’istituzione scolastica che dello stesso insegnante di sostegno senza dovervi rinunciare?

### **3. Approcci *evidence based* e l’insegnante di sostegno**

Che il rapporto tra ricerca e pedagogia (in particolar modo la pedagogia speciale) non sia mai stato semplice, è stato apertamente dichiarato da Hargreaves nel suo storico intervento alla Teacher Training Agency Annual Lecture nel 1996 –

4 <http://www.s-sipes.it/pdf/Documento%20base%20Sipes.pdf>

nel quale denunciava la distanza tra la scuola ed una ricerca pedagogica condotta secondo criteri scientifici, rivelando, di conseguenza, anche il “difetto fatale” della ricerca in pedagogia attraverso l’affermazione per cui: “the [teaching] profession needs educational research but that it must be a very different kind of research if it is to influence practice.” (Hargreaves, 1996, p. 2)<sup>5</sup> – innescando quindi una serie di repliche, le più rilevanti da parte di Hammersley (1997, 2007, 2007a), il quale criticava proprio l’aspetto scientifico dell’approccio suggerito, percepito come un elemento di disturbo nello spettro fortemente umanistico dell’educazione e della pedagogia.

Hattie (2013) evidenzia come al giorno d’oggi le scuole siano sommerse di dati e che, secondo quanto da lui rilevato, non esista Ministro dell’Educazione la cui preoccupazione principale non sia come immagazzinare questi dati in maniera corretta. Eppure, per Hattie, il vero problema non è se e come restituire questi dati alle scuole; la vera questione è, piuttosto, da ricercarsi nella corretta interpretazione dei dati, e “[...]of course the quality of the data reflects on the validity of the interpretations, but it is the latter, which should be uppermost in our minds when we (a) collect data, and (b) return interpretations to those we wish to influence” (Hattie, 2013, p. 7).

Pur non negando che la qualità dei dati si rifletta nella validità delle interpretazioni, Hattie afferma che è proprio sull’interpretazione che ci si dovrebbe concentrare quando si raccolgono i dati e si fornisce l’interpretazione di questi dati a coloro che vogliamo influenzare.

Perché pensare di implementare un approccio *evidence based* alla ricerca relativa al ruolo e alle funzioni dell’insegnante di sostegno? Le ragioni sono molteplici; per prima cosa, l’*evidence-based education (EBE)* è un approccio relativamente giovane di ricerca, sviluppato negli ultimi vent’anni, il cui nucleo principale è la valutazione dell’affidabilità dei saperi educativi e il superamento della separazione tra l’acquisizione, tramite la ricerca, di questi saperi e la pratica educativa (Calvani & Menichetti, 2013).

Particolarmente rilevante ai fini di un approccio *EBE* alla ricerca sulla figura dell’insegnante di sostegno, potrebbe essere proprio la valutazione dell’affidabilità delle loro conoscenze e pratiche pedagogiche che sono spesso messe in discussione e criticate perché percepite come scarsamente affidabili, quando non proprio superate, quindi giudicate più lesive che utili per lo studente con disabilità.

In seconda istanza, mentre nei paesi anglosassoni la nascita di un approccio *evidence based* alla ricerca in educazione ha portato la doppia consapevolezza dell’urgenza di una profonda revisione dei vari sistemi educativi e la necessità di introdurre procedure di ricerca affidabili per quanto riguarda lo studio dell’efficacia dei metodi di insegnamento (Vivanet, 2013), in Italia questo tipo di approccio non ha ancora trovato una posizione propria (Calvani, 2013).

L’idea di applicare questo specifico approccio di ricerca all’universo dell’insegnante di sostegno – partendo dalla sua formazione per arrivare al suo lavoro

5 “L’insegnamento ha bisogno della ricerca educativa, ma dovrà essere un tipo di ricerca diverso se i risultati vogliono influenzare la pratica” (Traduzione propria).



nella classe – porterebbe un ulteriore contributo nel dibattito internazionale circa l'impatto delle pratiche inclusive a scuola<sup>6</sup>.

Fare ricerca sulla e *con* la figura dell'insegnante di sostegno, significherebbe fare ricerca sulla pedagogia speciale e con la pedagogia speciale da una prospettiva che potremmo definire privilegiata, dato che permetterebbe di entrare nei meccanismi di quelle pratiche – messe in discussione anche dagli insegnanti di sostegno stessi che, da lungo tempo, sono diventati i portavoce delle problematiche e delle criticità relative non solo al loro ruolo ma all'intero sistema scolastico – che non solo dovrebbero essere aggiornate, ma dovrebbero essere viste come variabili da sottoporre a test accuratamente pensati e progettati, in modo da ottenere risultati "parlanti", visto che, come riporta Vivonet (2013) citando Zucker (2004), una ricerca educativa basata su evidenza scientifica è definita come: "1. una ricerca che implica l'applicazione di procedure rigorose, sistematiche e oggettive al fine di ottenere conoscenze valide e attendibili rilevanti per i programmi e le attività educative; 2. [una ricerca] che impiega metodi sistematici ed empirici, basati sull'osservazione e sulla sperimentazione, e che implica l'analisi rigorosa dei dati, in modo da testare le ipotesi dichiarate e da giustificare le conclusioni a cui si giunge" (Vivonet, 2013, p. 44).

Avviare una ricerca *evidence based* sulla figura dell'insegnante di sostegno, anche se, come sostiene Davis (1999) condurre una ricerca sperimentale o quasi-sperimentale sia più difficile in molti ambiti educativi che non in certi aspetti della medicina, significherebbe agire su più fonti; attraverso la lettura e l'interpretazione dei dati ottenuti, si ricaverebbe un quadro di ciò che accade nelle classi a livello di metodologie applicate; sarebbe possibile ottenere un'ulteriore comprensione circa il miglioramento non solo dell'inclusione degli studenti con disabilità, ma anche il miglioramento delle attività giornaliere dell'insegnante di sostegno come accompagnatore dell'intera classe e non solo dello studente assegnato. Di conseguenza, sarebbe possibile studiare le pratiche implementate e condurre una ricerca che indichi quali aggiornare, quali mantenere, quali modificare e, anche, quali eliminare a causa della loro scarsa efficacia. Prima di avviare una tale ricerca *evidence based*, così profondamente concentrata sul campo dell'inclusione e della pedagogia speciale, sarebbe opportuno tenere a mente quello che Horner, Sugai, Anderson (2010), citati da Cook, e Cothren Cook (2011) raccomandano, ossia che oltre ad implicare procedure operazionalizzate e replicabili, pratiche di ricerca da considerarsi *EBE* dovrebbero includere il tipo di ambiente e popolazione di riferimento, i risultati previsti e le basi concettuali e teoriche.

Fare ricerca in questo particolare ambito permetterebbe alla ricerca *evidence based* di entrare nelle scuole, sia come alleata nel miglioramento strutturale dell'istituzione, quindi avviando il processo di co-responsabilizzazione del corpo docente, così caldeggiato e la cui mancanza ha condotto alla formulazione dell'ipotesi circa il superamento del ruolo dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2014) in termini decisamente drastici.

6 Cfr. Nepi, L. "Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche", 2013, per una panoramica sulla situazione e sulla percezione dell'inclusione scolastica a livello internazionale basata su evidenza empirica.

Per anni, secondo Davies (1999), i cambiamenti in ambito educativo sono stati spinti principalmente da “[...]political ideology, conventional wisdom, folklore, and wishful thinking [...]” (p. 108)<sup>7</sup>, piuttosto che, come afferma Hargraeves (1996) dalla consapevolezza da parte della scuola – come istituzione – della mancanza di solide basi scientifiche del suo corpus di saperi e metodologie; Hargraeves (1996) aggiunge inoltre che l’insegnamento non potrà mai essere una professione basata sulla ricerca a meno che non avvenga un cambiamento decisivo nel tipo di ricerca che viene condotta in ambito educativo.

Trincherò (2013) ribadisce come spesso le azioni degli insegnanti siano guidate da quella che lui chiama “saggezza popolare” la quale, da un lato può supportare una numerosa serie di teorie intuitive sull’apprendimento, ma dall’altro può essere influenzata da “mode” che si riscontrano ciclicamente all’interno del dibattito educativo; tali atteggiamenti tendono a rimpiazzare quei quadri teorici basati su paradigmi pedagogici/educativi scientificamente fondati (Bruner, 1996).

L’attuale situazione scolastica italiana dimostra di necessitare di un esame approfondito che possa restituire risposte valide circa l’idea dell’alterazione del ruolo dell’insegnante di sostegno. Alla luce di questi fatti, il caso dell’insegnante di sostegno oggi si presenta come un potenziale ambito di cambiamento proprio per quanto concerne le basi sulle quali si fondano le sue azioni educative e scelte metodologiche.

Come rilevato da Cottini & Morganti (2013) nel loro potenziale modello *evidence based* per la pedagogia speciale, tre dovrebbero essere gli elementi da analizzare quando viene implementata una simile ricerca: l’efficacia dell’intervento (cosa funziona?) condotto nella ricerca; l’effetto prodotto dall’intervento circa l’utilizzo di quella particolare procedura all’interno dell’attività quotidiana della classe (quando funziona?); la realizzazione dell’intervento vista sia come variabile di controllo durante l’azione educativa che come monitoraggio sistematico dell’evoluzione dell’intervento (funziona?)<sup>8</sup>.

Sarebbe inoltre desiderabile il coinvolgimento dinamico degli insegnanti di sostegno, in modo tale che si sentano realmente parte del processo di ricerca affinché i risultati ottenuti non vengano percepiti come un qualcosa di estraneo ed imposto; a questo proposito, un esempio interessante viene nuovamente da “From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation” (Simons, Kushner, Jones, James, 2003); nell’articolo viene riportato come gli insegnanti coinvolti nel programma, una volta venuti in contatto attivo con il campo di ricerca *EBE* - anche se nel caso del programma, l’approccio era di gran lunga meno rigido rispetto a quello proposto da Slavin (2002) – si sentissero incoraggiati ad affrontare significativamente anche ricerche condotte da altri.

Se, per Calvani (2007): “[...] l’*EBE* può offrire un’opportunità significativa per un ripensamento metodologico con una migliore messa a punto di linguaggi e procedure di cui la ricerca educativa potrebbe effettivamente avvalersi” (pp. 139-

7 “[...]ideologie politiche, saggezza popolare, folklore e pie illusioni” (Traduzione propria)

8 Cfr. *What Works Clearinghouse* <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/> - *Wing Institute* <http://winginstitute.org/Evidence-Based-Education/Research-to-Practice/>



140), questa stessa opportunità di ripensamento metodologico potrebbe essere indirizzato verso il caso dell'insegnante di sostegno; un ripensamento in termini di metodologie e procedure piuttosto che di utilità e presenza nella classe.

## 4. Critiche, potenzialità e prospettive

Fin qui, è stata sottolineata l'importanza della figura dell'insegnante di sostegno e della sua conservazione perché, nonostante tutto, vitale nel decennale panorama italiano dell'inclusione scolastica; una figura che – pur prendendo in considerazione le difficoltà metodologiche e strutturali che essa incontra ma anche produce – merita di poter dare risposte che non siano semplicemente “sentite”, ma siano anche empiriche, a coloro che vorrebbero cambiarne radicalmente l'aspetto, dato il ruolo educativo ricoperto in un approccio inclusivo come quello della scuola italiana – identificato come un faro da seguire a livello mondiale, come già riportato nell'introduzione, per quanto riguarda l'implementazione dell'articolo 24 della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2008).

Sarebbe interessante – ed importante – pensare a percorsi di ricerca *evidence based* che possano interessarsi ed occuparsi dello stato dell'inclusione scolastica in Italia e, di conseguenza, dello stato dell'insegnante di sostegno all'interno di questo contesto, estendendo poi i risultati a livello nazionale, in modo da rompere una sorta di “isolazionismo” scolastico che sembra impedire la circolazione e la diffusione di buone pratiche e dati significativi al di fuori dei propri contesti più ristretti (Cottini, 2011); in questo modo si permetterebbe la costruzione di un corpus di saperi e metodi estendibili ed attuabili da tutti i docenti - in altre parole, iniziando dall'insegnante di sostegno un processo ampiamente diffuso di coinvolgimento perché, come evidenziato da Trincherò (2011), i prerequisiti per un'azione educativa efficace dovrebbero riscontrarsi in una conoscenza approfondita di quelle strategie che, una volta sottoposte a verifica sul campo, abbiano dimostrato di essere le più valide.

Facendo riferimento a quanto affermato fino ad ora, la scuola potrebbe essere sicuramente un campo di verifica privilegiato per una ricerca *evidence based* incentrata sulle metodologie insegnate nei “Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno”<sup>9</sup> –, visto che questi corsi sono i luoghi ideali nei quali i concetti, metodi ed azioni educative che compongono la professionalità dell'insegnante di sostegno vengono affrontate, studiate e, si spera, interiorizzate.

Nel discorso circa l'implementazione di approcci *evidence based* nella ricerca educativa emergono, ad ogni modo, posizioni fortemente critiche, sia per quanto riguarda il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella ricerca stessa, che la dimensione e le implicazioni etiche derivanti dall'implementazione di questo tipo di ricerca in un campo così profondamente umanistico come quello dell'educazione (Biesta, 2007).

9 Cfr. D.M. 30.09.2011

È possibile rintracciare opposizioni al coinvolgimento attivo degli insegnanti nella ricerca *EBE* in McIntyre (1997), il quale afferma la necessità di operare una distinzione chiara tra ricercatori “di professione” e “dilettanti”, mentre Foster (1999) ribadisce la profonda differenza che corre tra la ricerca e l’insegnamento per il diverso tipo di saperi, inclinazioni ed abilità che richiedono (Simons, Kushner, Jones e James, 2003).

Eppure, se si vuole promuovere l’ingresso della ricerca nelle scuole, facendone una ricerca applicata, sarebbe desiderabile ripensare il ruolo dell’insegnante in considerazione di questo aspetto. Nel capitolo precedente, ipotizzavo come il coinvolgimento attivo del docente potrebbe rivelarsi sia interessante che proficuo per la ricerca stessa, attraverso un quadro di ricerca entro il quale il docente si senta come parte integrante dell’intero processo e non una semplice variabile.

Estremamente stimolante, ai fini della discussione, è il punto di vista di Biesta, espresso nel suo articolo “*Why ‘what works’ won’t work: evidence based practice and the democratic deficit in educational research*” (2007). La visione di Biesta circa l’implementazione di un approccio *EBE* in campo educativo, può essere riassunta dal dubbio espresso dall’autore nell’affermare che, secondo il suo punto di vista, ha davvero poco senso parlare di efficacia dell’insegnamento quando la vera questione dovrebbe essere formulata chiedendosi a cosa serva questa efficacia, sostenendo, nel criticare l’ eccesso di tecnicità nel campo dell’insegnamento che un approccio *evidence based* comporterebbe, che l’educazione è resa possibile proprio dall’impossibilità di una “*educational technology*” (p. 8).

La posizione espressa da Biesta è condivisa anche da Sanders (2003) il quale, come Biesta, solleva dei dubbi circa l’adeguatezza di un approccio *evidence based* alla ricerca in ambito educativo, considerandola “troppo tecnica” e, quindi, in conflitto con la “saggezza pratica” dell’educazione. Va detto, ad ogni modo, che pur riconoscendo l’idea dell’educazione come una “pratica morale” (Biesta, 2007, p. 10), andrebbe altresì riconosciuto che l’idea di sottoporre a ricerca e verifica le metodologie applicate in questa pratica, non può essere automaticamente esclusa. Nel caso delle attività dell’insegnante di sostegno, indirizzate a e pensate per gli studenti con disabilità, l’accuratezza procedurale della ricerca dovrebbe essere ancor più elevata e, oltre a chiedersi cosa funziona, come e in che contesto, si dovrebbe prendere in considerazione la domanda posta da Biesta: “efficace per che cosa?”

Calvani (2007) condivide il punto di vista critico nei confronti di approcci *evidence based* “estremi”, allineandosi in un certo senso con Biesta, ma afferma anche che approcci meno rigidi potrebbero rivelarsi ideali.

Non si può che condividere l’affermazione secondo cui la natura e la finalità della ricerca educativa non debbano essere solo tecniche (definire le strategie più efficaci per conseguire scopi predefiniti) ma anche culturali (discutere gli scopi stessi, presentare agli operatori significativi modi di comprendere la realtà educativa), aspetto che Biesta stesso introduce ci-

10 Cfr. MORGANTI A. (2012), *Evidence Based Education e didattica speciale: un inquadramento. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 10, pp. 315-327.



tando de Vries e richiamando la stessa distinzione aristotelica tra *phronesis* e *techne*: il rapporto dialettico tra queste due dimensioni dovrebbe rimanere al centro del *modus operandi* della ricerca educativa, rappresentandone un fulcro fondamentale (Calvani, 2007, p. 140).

Circa la contestualizzazione culturale dell'approccio *evidence based*, Minello (2012) afferma che: "Una caratteristica particolarmente importante per le evidenze nel settore educativo-formativo è costituita dalla *componente sociale del contesto interpretativo delle prove*. In ogni comunità di ricerca [...] sia la raccolta delle prove che la loro valutazione sono parte di un processo sociale. E il processo sociale mediante il quale viene effettuata la valutazione di tale contesto, è esso stesso una prova che avvalorata sul piano sociale. Pertanto, per la validazione, la questione chiave è come la prova *sembra* a una comunità di valutatori." (p. 233)

Per gli scopi di questo contributo, si potrebbe identificare questa comunità di valutatori negli insegnanti di sostegno, dai quali raccogliere un feedback di grande valore che andrebbe ad alimentare la ricerca stessa, visto che l'importanza che Hattie (2009) dà al feedback restituito dagli studenti ai propri docenti circa l'efficacia dell'insegnamento-apprendimento, potrebbe essere trasferita al feedback restituito dagli insegnanti di sostegno coinvolti in azioni di ricerca *evidence based* relativamente all'efficacia non soltanto delle pratiche e metodologie sottoposte a verifica, ma anche per quanto riguarda l'efficacia della ricerca stessa, in modo da promuoverne un eventuale miglioramento.

Secondo Calvani (2007): "[...] la saggezza nelle decisioni educative rimane un obiettivo complesso da conseguire, a cui ci si può/deve però avvicinare, se pur parzialmente" (p.146); proprio su questo presupposto dovrebbe concentrarsi la ricerca circa il ruolo dell'insegnante di sostegno; pur tenendo sempre presenti le complessità e le difficoltà di questo caso particolare, sarebbe nondimeno auspicabile avviare una ricerca che sia in grado di produrre basi metodologiche e culturali nuove circa gli aspetti più propri della figura del sostegno e della sua percezione all'interno e all'esterno dell'istituzione educativa.

"Preservare" l'insegnante di sostegno – e tutto ciò che ruota attorno a questa figura – è possibile se l'idea di una ricerca *evidence based* si aggancia strettamente, come suggerito da Trincherò (2004) a "[...] *strategie di ricerca* che vanno stabilite sulla base di un'accurata definizione dei propri obiettivi conoscitivi e del contesto in esame, mantenendo una visione il più possibile aperta e multi-metodologica [...] nel caso l'intento sia quello di giungere ad una comprensione approfondita di una data realtà considerata nella sua unicità e specificità." (Minello, 2012, p. 244)

In conclusione, è certamente possibile pensare di condurre una ricerca sull'insegnante di sostegno attraverso un approccio fondato su *evidenze* chiare ottenute attraverso un approccio *evidence based* che non sia rigido, in modo da combinare la pedagogia e la didattica speciale<sup>10</sup> con la necessità di iniziare un rinnovamento che non sia più meramente basato sulla trasmissione di tradizioni metodologiche, ma su dati empirici il cui "[...] processo di rilevazione [...] assume in questi casi la forma di una ricerca azione partecipata, ossia una ricerca finalizzata alla risoluzione di specifici problemi e alla presa di decisioni da parte degli operatori che operano nel contesto, la quale punta al coinvolgimento attivo del

maggior numero di operatori possibili.” (Trincherò, 2002, p. 408), creando quindi sinergie lungimiranti tramite un’evidenza empirica capace di entrare nelle scuole dalla porta principale e presentarsi come compagna nel miglioramento metodologico e culturale dell’intera istituzione.

## Riferimenti bibliografici

- Albanese *et alii* (2011). La formazione all’inclusione degli insegnanti di sostegno con Wiki e Forum. *TD-Tecnologie Didattiche*, 52, 4-11.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Begeney J.C., Martens B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 2, 80-94.
- Biesta G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence based practice and democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57, 1, 1-22.
- Bocci F. (2011). *Dibattito Integrazione Scolastica* (pp. 1-5) in <http://www.s-sipes.it/discussione-integrazione-scolastica/discussione-integrazione-scolastica.html> (ultima consultazione: 6/11/2014)
- Booth T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (1996). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani A. (2007). Evidence based education: ma “funziona” il “che cosa funziona”? *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3, 3, 139-146.
- Calvani A., Menichetti L. (2013). Evidence based education: superare il gap tra ricerca e pratica. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, pp. 1-5 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/962> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Calvani A. (2013). Evidence based (Informed?) education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, 91-101 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/962> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Canevaro A. (2011). *Dibattito Integrazione Scolastica* (pp. 1-4) in <http://www.s-sipes.it/discussione-integrazione-scolastica/discussione-integrazione-scolastica.html> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Cook B.G., Cothren Cook S. (2011). Unraveling evidence-based practices in Special Education. *The Journal of Special Education* 47, 2, 71-82.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN 2008)
- Cottini L. (2011). *Dibattito Integrazione Scolastica* (pp. 1-5) in <http://www.s-sipes.it/discussione-integrazione-scolastica/discussione-integrazione-scolastica.html> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Cottini L., Morganti A. (2013). Evidence based education and special education: a possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* 1, 1, 66-79.
- Davies P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 108-121.
- Hammersley M. (1997). Educational research and a response to David Hargreaves. *British Educational Research Journal*, 23, 4, 141-161.
- Hammersley M. (2007). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves’ TTA Lecture. In M. Hammersley (Ed), *Educational research and evidence – based practice* (pp. 18-42) London: Open University Sage.
- Hammersley M. (2007). *Educational research and evidence – based practice*. London: Open University Sage.
- Hargreaves D.H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. Cambridge: Teacher Training Agency Annual Lecture.
- Hattie J. (2013). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, 6-21 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/962> (ultima consultazione: 6/11/2014)



- Hattie J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Horner R. H., Sugai G., Anderson (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42, 8, 1-14.
- lanes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Kanter A.S., Damiani M.L., Ferri B.A. (2014). The right to inclusive education under international law: following Italy's lead. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 1, 21-32.
- Minello R. (2012). Ricerca Evidence – based e pratiche formative. Politiche e prassi. *Formazione e Insegnamento*, 10, 1, 231-247.
- Morganti A. (2012). Evidence Based Education e didattica speciale: un inquadramento. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 10, 315-327.
- Morganti A. (2012). *Intelligenza Emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Nepi D. L. (2013). Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 3, 27-41 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/975> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Peru A. (2013). Sulle diverse fortune dell'approccio evidence based in ambito medico e educativo. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 3, 59-67 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/975> (ultima consultazione: 6/11/2014).
- Sackett D.L., et alii (1996). Evidence-based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72.
- Sanderson I. (2003). Is it "what works" that matters? Evaluation and evidence-based policy making. *Research Papers in Education* 18, 4, 331-347.
- Simons H. et alii (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18, 4, 347-364.
- Slavin R.E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 37, 1, 5-14.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, 52-67 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/962> (ultima consultazione: 6/11/2014)
- Vivanet G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 2, 41-51 in <http://www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/962> (ultima consultazione: 6/11/2014).

D.M. 30.09.2011 Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno.  
<http://27esimaora.corriere.it/articolo/insegnanti-di-sostegno-pochi-professori-e-nomine-in-ritardo/> (ultima consultazione: 17/10/2014)  
<http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=34341> (ultima consultazione: 17/10/2014)  
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/> (ultima consultazione: 17/10/2014)  
<http://winginstitute.org/Evidence-Based-Education/Research-to-Practice/>

