



Oltre l'ICF. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i Bisogni Educativi Speciali

Beyond the ICF: The “capability approach” in the new profiles of teaching competence required for Special Edu-cational Needs

Fiorino Tessaro
Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

The “capability approach” reinterprets not only the concepts of disability and special educational needs (Sen) and, consequently, the policies related to them, but also the educational and professional profiles of teachers who accompany the learning paths of students with Sen. To act appropriately against the difficulties and disadvantages you need to pass from the individual agent, the learning support teacher, to the “team-agency” with more teachers, who should be both specialized and disciplinary, coordinated by a referent for the Sen. In this survey, we investigate the relational, organizational and distinctive functioning in three different professional profiles of teachers for Sen. This is to obtain the facts both in the characterizations of each figure, and in the interconnections of capabilities, for the sharing of skills, opportunities and potential.

Il capability approach rivisita non solo i concetti di disabilità e di bisogni educativi speciali (Bes) e, conseguentemente, le politiche che ad essi afferiscono, ma anche i profili delle professionalità educative e docenti che accompagnano i percorsi di apprendimento degli allievi con Bes. Per agire adeguatamente nei confronti delle difficoltà e degli svantaggi è necessario passare dall'agente individuale, l'Insegnante di sostegno, alla team-agency composta da più docenti, sia specializzati che disciplinari, coordinati da un referente per i Bes. In questo studio si indagano i funzionamenti relazionali, organizzativi e distintivi in tre profili di professionalità docente per i Bes, per ricavarne le evidenze sia nelle caratterizzazioni di ciascuna figura, sia nelle interconnessioni delle capabilities, per la condivisione di capacità, opportunità e potenzialità.

KEYWORDS

Capability Approach, Disability, Special Educational Needs, Professional Profiles.

Capability approach, Disabilità, Bisogni educativi speciali, Profili professionali.

1. La situazione

Il problema. La scuola italiana deflagra nell'incalzare dei bisogni educativi speciali (*BES*) e si scopre poco inclusiva. Centomila insegnanti di sostegno (un insegnante su otto è di sostegno) seguono gli allievi con disabilità certificata (3-4% dell'intera popolazione scolastica fino alla scuola secondaria di secondo grado), ma i processi di inclusione urgono anche per altri soggetti a grave rischio di dispersione scolastica e di esclusione sociale: gli studenti con disturbi specifici di apprendimento (5-8%) e quelli con svantaggio socio-culturale (10-20%)¹.

L'Insegnante di sostegno polivalente, trasformatosi in generalista, non riesce a fornire risposte formative efficaci alla già complessa domanda della disabilità e spesso viene investito delle più disparate problematiche che si riversano nella vita scolastica. Per altro verso, molta parte degli insegnanti disciplinari² non si sente preparata per gli allievi con difficoltà di apprendimento, e tutti vivono con sofferenza o con rigetto la presa in carico del disagio socio-culturale.

Le strategie. L'inclusione degli allievi con *BES* deve superare il "dilemma della differenza" come sostiene Lorella Terzi (2005) introducendo l'approccio delle *capability* di A. Sen (1992, 1999) in una innovativa prospettiva di educazione speciale: il costrutto "differenza" per un verso stigmatizza, etichetta, e per l'altro promuove l'intervento specialistico; per aiutare l'allievo è necessario identificarne i bisogni educativi speciali (ossia le differenze), il dilemma sta nel fatto che a) se si identificano tali bisogni si pone un marchio sociale, e b) se non li si identifica gli allievi non ottengono la formazione di cui hanno bisogno. Secondo Sen, la diversità tra gli uomini è pervasiva e va interpretata come potenziale di sviluppo, non segregando i soggetti o i gruppi vulnerabili, ma focalizzandosi sulle situazioni e sui bisogni dei singoli.

Per altro verso anche gli insegnanti che seguono gli allievi vulnerabili rischiano il dilemma della differenza, di essere nel contempo specialisti ed emarginati. Nei confronti degli allievi con *BES* è necessario l'intervento di tutti gli insegnanti della classe e della scuola, sia specializzati che disciplinari, con il coordinamento di un *Docente disciplinare referente per i BES*. È necessario formare professionalità preparate nelle relazioni e negli interventi formativi inclusivi per tutti gli allievi. Professionalità dialoganti, con profili di competenze di aiuto, educativo e formativo, integrate, interconnesse e interagenti. Di qui l'urgenza di impostare la formazione iniziale e in servizio nell'ottica del *capability approach*, secondo logiche di ricerca-forma-azione, proprio perché chi opera in ambito *BES* deve agire con lo spirito e la forma mentis del ricercatore (Odom *et al.* 2005; Tessaro 2011a).

- 1 Le percentuali indicate sono tratte da fonti MIUR. Gli ampi intervalli, in particolare quelli relativi ai disturbi di apprendimento e allo svantaggio socio-culturale, riflettono la difficoltà di stimare il fenomeno anche per approssimazioni attendibili.
- 2 Nell'articolo utilizzo la dizione "Insegnante disciplinare" in sostituzione di quella maggiormente in uso di "Insegnante curricolare". Giustifico questa scelta in considerazione del fatto che tutti gli insegnanti sono curricolari, ovvero tutti sviluppano percorsi didattici per l'apprendimento. Operare per curricoli è *conditio sine qua non* della professionalità docente. Se l'insegnante di sostegno non fosse curricolare, sarebbe un assistente, un tutor, un educatore, ma non un insegnante. L'aggettivo "disciplinare" è coerente con l'articolazione curricolare per discipline nella scuola secondaria e per aree disciplinari nella scuola primaria. L'aggettivo potrebbe risultare non pertinente per la scuola dell'infanzia, ancora da molti considerata predisciplinare, eppure la potenza epistemologica dei campi di esperienza manifesta chiare valenze disciplinari.

Lo stato dell'arte. In Italia, gli studi sulle professionalità d'aiuto educativo e formativo si sono sviluppati in particolare nell'ultimo decennio con la formazione universitaria degli insegnanti (Canevaro 2002; Gelati 2004; Ianes 2009; Tessaro 2011b; d'Alonzo e Caldin 2012). In ambito internazionale, va specificatamente menzionato lo studio dell'European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher education for inclusion – International Literature Review* (2010).

Le piste di indagine che indirizzano la ricerca sui profili delle competenze docenti per l'inclusione educativa si articolano su specifici focus:

- a) assunzione di responsabilità individuale e collettiva dei docenti (Florian e Rouse 2009) per migliorare l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi, con l'ascolto e la comprensione delle esigenze fondamentali comuni come sicurezza, appartenenza, serenità, raggiungimento di risultati, anche con strumenti come l'*Index per l'integrazione* (Booth e Ainscow 2002; Dovigo, Ianes 2008);
- b) predisposizione di ambienti, contesti e situazioni per la generatività delle *capabilities*, delle opportunità di attivazione delle potenzialità degli allievi con disabilità (Terzi 2006, 2010; Biggeri, Bellanca 2011);
- c) valutazioni differenziate e disponibilità ad accogliere ed accettare risultati diversi (Pavone 2004; Watkins 2007), e nel contempo mantenere alte le aspettative per tutti gli allievi (Baldacci, Frabboni e Margiotta 2012);
- d) capacità di diagnosticare il bisogno educativo speciale o specifico, il disagio e le difficoltà di apprendimento (Ianes 2005, 2009) e organizzare i supporti insieme all'allievo, secondo linee di personalizzazione dell'apprendimento (Hargreaves 2006; Baldacci 2006) operando in sinergia formativa con agenzie extrascolastiche (Leadbeater, 2008);
- e) utilizzo delle risorse tecnologiche disponibili, anche per connettere il lavoro scolastico dell'allievo (oggi generalmente molto "tecnologico") con le attività di apprendimento oltre la scuola;
- f) apertura all'innovazione, spirito d'iniziativa e di intraprendenza formativa, per migliorare il proprio sviluppo personale e professionale (Margiotta, 1997);
- g) collaborazione, supporto e stimolo nei confronti dei colleghi per la riflessione sulle pratiche di insegnamento, per la costruzione di reti professionali, cognitive e relazionali (Wang, Fitch, 2010);
- h) comunicazione efficace con gli allievi, i genitori, gli operatori sociosanitari e tutte le professionalità d'aiuto coinvolte nell'*Inclusive Education* (Perrenoud, 2008; Ambrukaitis et al., 2004).

Tutti i segmenti di ricerca indicati sono validissimi, ma pur sempre settoriali. Non si garantisce lo sviluppo del potenziale umano, dello star-bene e del ben-venire soltanto migliorando una parte: è necessario un approccio completo, di visione lungimirante. I modelli ingabbiano, gli approcci germinano prospettive.

Le interpretazioni. La concezione che un insegnante ha della diversità orienta il suo agire e configura il suo funzionamento didattico. Storicamente le chiavi di lettura della disabilità si sono ispirate a modelli medici, attenti alla dimensione biologica intrinseca all'individuo (Pfeiffer, 2001), o ad una varietà di modelli sociali, centrati per lo più sulle barriere fisiche, ambientali, economiche, psicologiche, ideologiche che impediscono ad una persona di raggiungere i funzionamenti ottimali (Olivier, 1996).

L'*ICF*, ovvero la Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute (WHO, 2001), si propone come un modello che integra i precedenti, indagando i diversi aspetti e analizzando dettagliatamente tutte le dimensioni

esistenziali dell'individuo, poste sullo stesso piano, senza distinzioni sulle possibili cause.

Il concetto di disabilità considerato dall'ICF vuole evidenziare non i deficit e gli handicap che rendono precarie le condizioni di vita delle persone, ma intende esaminare il funzionamento umano (la salute e non la malattia) in un continuum multidimensionale, in cui tutti, a vario titolo e in qualche periodo dell'esistenza più o meno prolungato, si trovano a vivere condizioni di disabilità. In ultima istanza, l'ICF si presenta come un accurato classificatore della salute, che prende in considerazione i molteplici aspetti della disabilità, e pertanto qualsiasi sia la causa della difficoltà della persona, ciò che importa è intervenire sui contesti costruendo reti di servizi significativi che riducano i disagi dovuti alla disabilità.

Il modello bio-socio-antropologico dell'ICF rappresenta un notevole avanzamento rispetto ai modelli monodimensionali medici e sociali, in particolare perché supera il tabù della "normalità" e perché interpreta la persona nella sua complessità. Tuttavia l'ICF non vede la persona con disabilità come soggetto autonomo e responsabile, osserva e studia il suo funzionamento, analizza come partecipa alle attività sociali ma non lo fa partecipe delle scelte e delle decisioni che lo riguardano.

Il *capability approach* esce dalla logica classificatoria e colloca la definizione di disabilità all'interno del più ampio spettro dello sviluppo umano e del rafforzamento delle libertà: «concentrandosi sui *beings and doings that an individual has reason to value*, sposta il focus dalle specificità della situazione della disabilità (nel caso dell'ICF le funzioni corporee, le attività e la partecipazione) alla ricerca dell'uguaglianza in termini di possibilità e scelte» (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 25).

Ogni persona ha diritto allo sviluppo. La scuola e gli insegnanti dovrebbero puntare ad espandere il *capability set* degli allievi, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings, doings e becomings*, che hanno senso e valore, sia per loro stessi che per la collettività nel suo insieme.

2. La ricerca

In uno studio precedente (Baschiera, Tessaro, p. 2013) sono stati messi a punto i profili di competenze relativi alla figura dell'*Insegnante di sostegno*. Mediante attività di *focus group*, alla luce delle suggestioni del *capability approach*, tali profili sono stati ricalibrati per l'azione educativa e formativa non solo degli allievi con disabilità, ma anche a quelli con difficoltà e svantaggi, estendendoli pertanto anche ai *Docenti disciplinari* e ai *Docenti referenti per i BES*. L'ipotesi è che in tal modo emergeranno sia le specificazioni professionali caratterizzanti nell'aiuto formativo, sia le condivisioni e le interconnessioni delle competenze. Lo scopo è di promuovere azioni di formazione/tirocinio iniziale e in servizio con moduli comuni e con segmenti mirati. La finalità è di attivare didattiche inclusive e apprendimenti integrati.

Tra le molteplici dimensioni di competenze professionali connesse all'insegnamento speciale sono state indagate tre (relazionali, organizzative e distintive) in quanto particolarmente sensibili all'approccio di Sen. Ciascuna di esse, tramite analisi categoriale, è stata articolata in tre cluster. Con l'analisi delle risposte ad un questionario, somministrato a 216 futuri insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione TFA (tirocinio formativo attivo) alla conclusione dei corsi di pedagogia speciale, si è proceduto alla rappresentazione delle funzioni educative d'aiuto nelle tre figure professionali docenti dell'*Insegnante di sostegno*, del *Docente referente per i BES* e del *Docente disciplinare*.

2.1. Le competenze relazionali per i Bes. Analisi dei profili

Composizione percentuale del profilo delle competenze

RELAZIONALI
delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con BES articolate in tre cluster di competenze:

- a) Verso l'allievo / classe
- b) Verso i colleghi / operatori
- c) Verso soggetti esterni

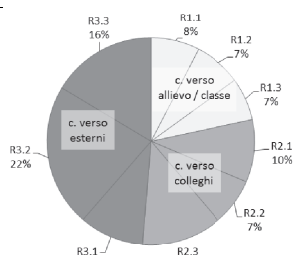


Fig. 1b - Docente referente BES

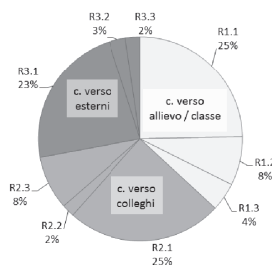


Fig. 1a - Insegnante di sostegno

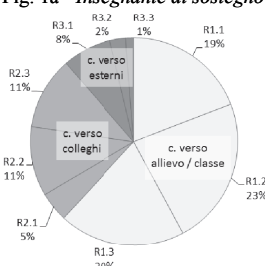


Fig. 1c - Docente disciplinare

Le figure 1a, 1b e 1c mettono in risalto l'equilibrio dei cluster nell' *Insegnante di sostegno*, la prevalenza verso l'allievo e la classe da parte del *Docente disciplinare* e la caratterizzazione nelle relazioni esterne del *Docente referente BES*. Di seguito l'analisi per le singole competenze relazionali:

R1. Competenze relazionali verso l'allievo e la classe. Sono appannaggio del *Docente disciplinare* tutte tre le competenze (R1.1 – Attivare empatia verso la persona con disabilità; R1.2 – Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive; R1.3 – Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali). L'*Insegnante di sostegno* domina in R1.1. Sono deboli tutte le R1 del *Docente referente per i BES*.

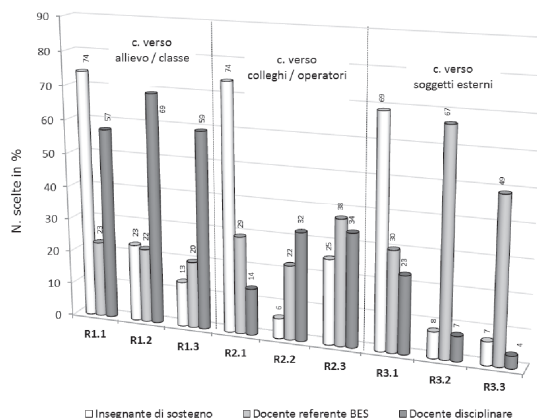


Fig. 1d – I profili delle competenze relazionali per i Bes

R2. Competenze relazionali verso i colleghi insegnanti e gli operatori scolastici. Questo cluster ribadisce la difficoltà del docente italiano di operare con i colleghi. Delle tre competenze (R2.1 – Collaborare con i colleghi per relazioni positive per i BES; R2.2 – Accogliere indicazioni da tutto il personale; R2.3 – Attivare procedure di mediazione nei conflitti) soltanto R2.1 risulta elevata per l'*Insegnante di sostegno*.

R3. Competenze relazionali verso soggetti esterni. Emerge la regia del *Docente referente per i BES* in R3.2 – Sviluppare reti allargate di supporto e R3.3 – Relazionarsi con il territorio (istit. enti assoc.). Il focus dell'*Insegnante di sostegno* si concentra in R3.1 – Relazionarsi con la famiglia per il progetto di vita.

	<i>Insegn. sostegno</i>	<i>Docente ref BES</i>	<i>Docente discipl.</i>
Attivare empatia verso la persona con disabilità	74	23	57
Relazionarsi con la classe per dinamiche inclusive	23	22	69
Gestire le relazioni di gruppo e interpersonali	13	20	59
Collaborare con i colleghi per relazioni positive BES	74	29	14
Accogliere indicazioni da tutto il personale	6	22	32
Attivare procedure di mediazione nei conflitti	25	38	34
Relazionarsi con la famiglia per progetto di vita	69	30	23
Sviluppare reti di supporto	8	67	7
Relazionarsi con il territorio (istit. enti assoc.)	7	49	4

Tab. 1 – Competenze relazionali e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

2.2. Le competenze organizzative per i Bes. Analisi dei profili

Composizione percentuale del profilo delle competenze ORGANIZZATIVE delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con BES articolate in tre cluster di competenze:

- a) Strategiche
- b) Progettuali
- c) Gestionali

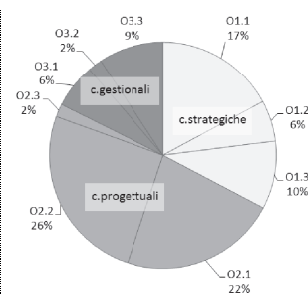


Fig. 2a - *Insegnante di sostegno*

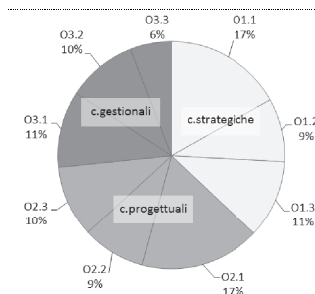


Fig. 2b - *Docente referente BES*

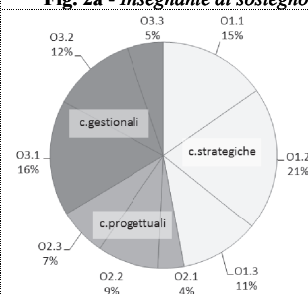


Fig. 2c - *Docente disciplinare*

Le figure 2a, 2b e 2c evidenziano l'equilibrio dei cluster organizzativi nel *Docente referente BES*. La prevalenza delle competenze progettuali nell'*Insegnante*

te di sostegno, e di quelle strategiche nel *Docente disciplinare*. Di seguito l'analisi per le singole competenze organizzative:

O1. Competenze strategiche. Si presentano in posizioni complessivamente medie, con una leggera prevalenza del *Docente disciplinare* (O1.1 – Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione; O1.2 – Scegliere le strategie curriculari per l'allievo con BES; O1.3 – Costruire setting didattici individualizzati e/o personalizzati).

O2. Competenze progettuali. L'*Insegnante di sostegno* è molto elevato in O2.1 – Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità e O2.2 – Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP; è invece pressoché assente in O2.3 – Rimodellare e adattare il progetto didattico. Positiva la O2.1 del *Docente referente per i BES*. Va evidenziata la scarsità progettuale del *Docente disciplinare*.

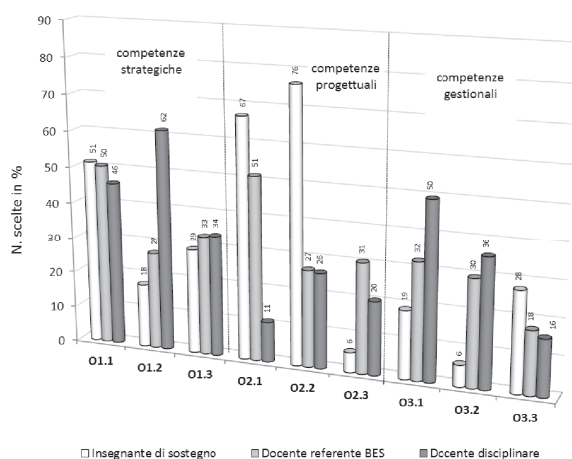


Fig. 2d – I profili delle competenze organizzative per i Bes

O3. Competenze gestionali. La scarsa/mancata preparazione dei docenti nel governo dei processi è evidente nell'intero cluster (O3.1 – Implementare in progress l'organizzazione didattica; O3.2 – Valutare e analizzare le pratiche didattiche; O3.3 – Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo).

	Insegn. sostegno	Docente ref BES	Docente discipl.
O1.1 Coinvolgere il Consiglio di classe per l'inclusione	51	50	46
O1.2 Scegliere le strategie curriculari per l'allievo BES	18	27	62
O1.3 Costruire setting didattici personalizzati	29	33	34
O2.1 Analizzare contesti, bisogni, potenziali, criticità	67	51	11
O2.2 Progettare, articolare ed elaborare PEI / PEP	76	27	26
O2.3 Rimodellare e adattare il progetto didattico	6	31	20
O3.1 Implementare in progress l'organizzazione didattica	19	32	50
O3.2 Valutare e analizzare le pratiche didattiche	6	30	36
O3.3 Documentare le attività didattiche e lo sviluppo formativo	28	18	16

Tab. 2 – Competenze organizzative e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

Composizione percentuale del profilo delle competenze **DISTINTIVE** delle professionalità docenti d'aiuto per gli allievi con **BES** articolate in tre cluster di competenze:

- a) Epistemologiche
- b) Pedagogico-didattiche
- c) Specifiche per i BES

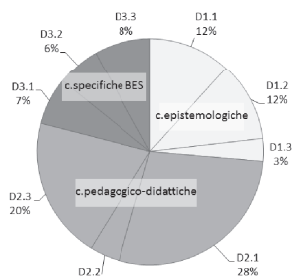


Fig. 3a - Insegnante di sostegno

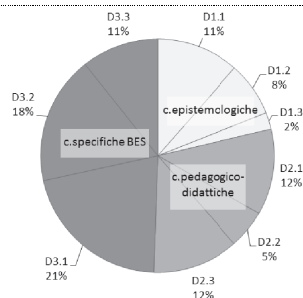


Fig. 3b - Docente referente BES

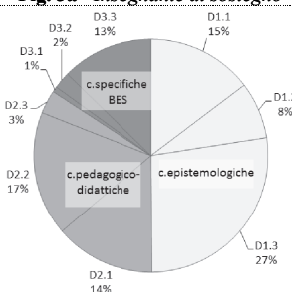


Fig. 3c - Docente disciplinare

Le figure 3a, 3b e 3c rilevano cluster caratterizzanti in tutte e tre le figure: quello tecnico specifico nel *Docente referente BES*, quello pedagogico-didattico nell'*Insegnante di sostegno* e quello epistemologico nel *Docente disciplinare*. Di seguito l'analisi per le singole competenze distinte:

D1. Competenze epistemologiche. Comprensibilmente elevatissima nel *Docente disciplinare* la D1.3 Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES; meno comprensibile è la sua assenza nell'*Insegnante di sostegno* e nel *Docente referente per i BES*, che li priva dei fondamenti dell'insegnamento; per tutti, nei valori medio-bassi la D1.1 Sperimentare modelli psico-pedagogici aggiornati, e piuttosto deludenti i risultati in D1.2 Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca (l'alternativa è l'operatività procedurale).

D2. Competenze pedagogico-didattiche. L'*Insegnante di sostegno* satura la D2.1 Favorire nell'allievo il transfer con la vita quotidiana, sviluppa anche la D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo, ma gravemente dimentica la D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni. Anche il *Docente referente per i BES* articola il medesimo profilo, benché in posizioni inferiori. Interessante l'autoanalisi del *Docente disciplinare* in D2.2.

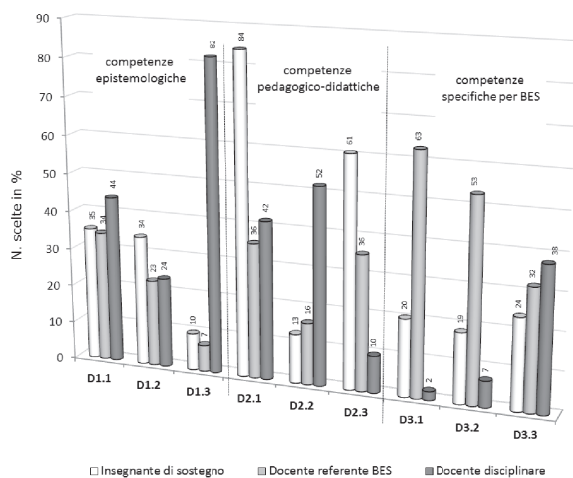


Fig. 3d – I profili delle competenze distinte per i Bes

D3. Competenze specifiche BES. È il cluster del *Docente referente per i BES*, in particolare per D3.1 Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES e D3.2 Far rispettare le normative per la disabilità e i BES. Piuttosto deresponsabilizzato il profilo dell'*Insegnante di sostegno*. Il *Docente disciplinare* attiva soltanto la D3.3 Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici.

	<i>Insegn. sostegno</i>	<i>Docente ref BES</i>	<i>Docente discipl.</i>
D1.1 Sperimentare forme di apprendimento innovative	35	34	44
D1.2 Operare in atteggiamento e metodologia di ricerca	34	23	24
D1.3 Utilizzare le proprie epistemologie disciplinari con BES	10	7	82
D2.1 Favorire il transfer d'apprendimento nella vita quotidiana	84	36	42
D2.2 Valutare criticamente e giustificare scelte e decisioni	13	16	52
D2.3 Utilizzare tecnologie e reti per il supporto educativo	61	36	10
D3.1 Diffondere le conoscenze scientifiche relative ai BES	20	63	2
D3.2 Far rispettare le normative per la disabilità e i BES	19	53	7
D3.3 Utilizzare appropriati repertori esperti e specialistici	24	32	38

Tab. 3 – Competenze distinte e scelte effettuate (in %). NB: I risultati in carattere normale si ipotizzano connettivi, quelli in neretto caratterizzanti e quelli in corsivo carenti.

3. La riflessione

Questa ricerca ha permesso di ipotizzare e validare la costruzione di profili di professionalità di supporto agli allievi con BES, non più limitati alla figura dell'*insegnante di sostegno*, ma estesi a tutti i *docenti disciplinari*. Si è subito considerato indispensabile un ruolo di raccordo tra i docenti, specializzati e disciplinari, con il sistema scolastico organizzato e con le opportunità di crescita formativa, non formale e informale, oltre la scuola. Questo ruolo è stato individuato nel *Docente referente per i BES*: non una nuova ulteriore figura

professionale, ma un funzionamento specifico da parte di uno o più insegnanti della classe.

Nell'ottica del *capability approach*, così come è stato delineato da Amartya Sen, in particolare per l'ambito relazionale e organizzativo, e da Martha Nussbaum (2006), specialmente per l'ambito distintivo, sono state riviste e raggruppate in cluster tre tipologie di competenze d'aiuto, e sottoposte a selezione, tramite questionario, da parte di 216 futuri insegnanti disciplinari della scuola secondaria in formazione iniziale.

I risultati emersi dall'elaborazione delle risposte hanno confermato la validità dell'ipotesi: i tre profili di professionalità d'aiuto (dell'*Insegnante di sostegno*, del *Docente referente per i BES* e del *Docente disciplinare*) presentano certamente alcuni funzionamenti caratterizzanti, fortemente consolidati, e per altro verso manifestano carenze di agentività, nella capacità di intervenire in specifici ambiti, ma rivelano anche una buona base di interconnessioni di competenze, decisamente spiccate proprio nel nuovo profilo del *Docente referente per i BES*.

Riprendendo i risultati riportati nelle tre tabelle, in cui le *competenze connettive* (ovvero quelle con maggiori opportunità di sviluppo condiviso) sono scelte in percentuali comprese tra 20 e 60, le *competenze caratterizzanti* (quelle che identificano specialità *ad hoc*) scelte in percentuali oltre 60 e le *competenze carenti* inferiori a 20, si possono effettuare alcune considerazioni:

- il *Docente referente per i BES*, con una sola competenza caratterizzante, ma ben ventidue connettive e appena quattro carenti, è una valida e necessaria figura di raccordo organizzativo e di mediazione curricolare tra gli specialisti e i disciplinari; le attività formative per tale funzionamento saranno per lo più insieme a tutti gli altri, operando per studi di casi, di autocasi e di incidenti reali;
- il *Docente disciplinare*, con tre competenze caratterizzanti, sedici connettive e sette carenti, è una figura con ancora buone potenzialità di collegamenti con gli esperti dei *BES*; per formarsi adeguatamente all'aiuto formativo, in particolare nei confronti dei soggetti con svantaggi socio-culturali, saranno necessari percorsi di accompagnamento sia sul piano relazionale che su quello tecnico-distintivo direttamente in aula, con tutti gli allievi;
- l'*Insegnante di sostegno*, con sette competenze caratterizzanti, nove connettive e undici carenti, è una figura preparata (e quindi caratterizzata) per la disabilità e, per contro, molto debole sul piano dei *BES* (non attinenti alla disabilità). Ne risulta, pertanto, una figura complessa con eccellenze che può (e deve) estendere ai colleghi e, nel contempo apprendere e sviluppare percorsi didattici e formativi meno esclusivi, solo per uno o per pochi, e più inclusivi, dove tutti, compresi quell'uno o quei pochi, partecipano a segmenti variabili dei percorsi di tutti.

Accanto alle opportunità formative e certificative, i profili studiati aprono nuove piste di ricerca in merito: a) alle criticità pedagogiche e metodologiche della formazione per i *BES*; b) all'articolazione modulare-funzionale di percorsi condivisi di TFA tra *Insegnante di sostegno*, *Docente referente per i BES* e *Docente disciplinare*; c) alla revisione sia delle utopie normative per la formazione degli *Insegnanti di sostegno*, che delle banalizzazioni di qualifiche ottenute quasi senza formazione; d) alla selezione e monitoraggio delle professionalità per i *BES*; e) al consolidarsi della ricorsività di ricerca e sviluppo tra scuola e università.

Riferimenti

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ambrukaitis J., Udriene G., Bagdoniene V. and Rimdeikiene S. (2004) Evaluation of teachers' professional competences in the aspect of meeting special educational needs: Research Report.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.
- Baldacci, M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Baschiera, B., Tessaro, F. (2013). Le rappresentazioni della professionalità docente nelle relazioni d'aiuto. Paper presentato al Convegno *La professionalità dell'insegnante: valorizzare il passato, progettare il futuro*. Bologna: Università Alma Mater.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (a cura di) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. [Trad. it. in Dovigo, F., Ianes D. (a cura di) (2008)].
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (2), 121-126.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2007). Prospettive di cambiamento: dall'integrazione scolastica all'Inclusive Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, 342-365.
- d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- De Anna, L. (2007). La formazione degli insegnanti e i sette moduli. *L'integrazione scolastica e sociale*, 5, 437-452.
- Dovigo, F., Ianes D. (a cura di) (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Principi Guida per la Qualità dell'Istruzione nelle Classi Comuni – Raccomandazioni Didattiche*. Odense, Danimarca: Agenzia europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Florian, L. et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 1, 36-45.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Hargreaves, D.H. (2006). *Personalising Learning 6: school design and organisation*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 416-504.
- Leadbeater, C. (2008). *We-think: The Power of Mass Creativity*. London: Profile Books.
- Margiotta, U. (1997). *Pensare la Formazione*. Roma: Armando.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge, MA, Harvard University Press. [Trad. it.: *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino. 2007].
- Nussbaum, M.C., and A. Sen. (1993). Introduction. In *The quality of life*, ed. M.C. Nussbaum, A. Sen and World Institute for Development Economics Research, 1-6. Oxford, UK: Clarendon Press.
- OCSE (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages*. Paris: OCDE.
- Odom, S.L. et alii (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137-148.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pfeiffer, D. (2001). *The Conceptualization of Disability. Exploring Theories and Expanding*

- Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go*. Research in Social Science and Disability, New York: Elsevier Science, 2: 29-52.
- Sen, A. (1993). Capabilities and well-being In *The quality of life*, ed. M.C. Nussbaum, A. Sen and World Institute for Development Economics Research, 30–54. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. New Dehli, India: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). Development, capabilities, and freedom – response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 1: 78–86.
- Terzi, L. (2004). The social model of disability: A philosophical critique. *Journal of Applied Philosophy*, 2: 141–57.
- Terzi, L. (2006). A capability perspective on impairment, disability and special needs. Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 2: 197–223.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 3: 443–59.
- Terzi, L. (edt) (2010). *Special educational needs: A new look*. London: Continuum.
- Tessaro, F. (2011a). Formazione alla ricerca attraverso la ricerca nell'inclusive education. *Formazione e Insegnamento*, 3, 351-371.
- Tessaro, F. (a cura di) (2011b). *Ricerca didattica e counseling formativo*. Lecce – Iseo (BS): Pensa Multimedia.
- Wang, M., Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. In Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health children and youth version: ICF-CY*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.