

# Insegnanti di sostegno in cerca di identità

Alessandro Bortolotti\*

forum

## Abstract

Il presente lavoro di ricerca-azione delinea un inventario di autorappresentazioni sul ruolo formativo da parte di un gruppo di insegnanti di «sostegno» di un istituto comprensivo bolognese. Le docenti passano in rassegna le «funzioni» a cui sono chiamate, evidenziando come la gestione delle diverse triangolazioni, che di volta in volta si creano con i soggetti coinvolti nel lavoro educativo (insegnanti curricolari, genitori, dirigente, ecc.), richieda particolari capacità adattative e notevoli abilità relazionali. Vengono infine confrontati due modelli di sostegno per alunni disabili, definiti rispettivamente «limitato» e «diffuso», al fine di valutarne le diverse implicazioni in merito alla responsabilità formativa.

Il presente report si basa sui risultati emersi durante un percorso di ricerca-azione, da me condotto presso un istituto comprensivo bolognese con un gruppo composto da insegnanti specializzate per gli alunni disabili, portato avanti al fine di indagare la situazione relativa all'integrazione scolastica della scuola stessa.<sup>1</sup> L'analisi svolta ha consentito

di far emergere abbastanza chiaramente, a oltre trent'anni dall'entrata in vigore della

per una decina di anni circa: questa esperienza è stata fondamentale dal punto di vista metodologico, in quanto la conoscenza approfondita del contesto mi ha consentito di interpretare meglio le informazioni raccolte. Ho condotto l'indagine nell'a.s. 2007/08, attraverso degli incontri durante i quali sono state analizzate varie questioni, come ad esempio: la programmazione, la valutazione, i rapporti con i colleghi e le famiglie, e così via. Si è trattato di un primo approccio esplorativo, che dovrebbe essere seguito nel futuro da una seconda fase consistente nella valutazione degli effetti di modifiche didattiche proposte dal gruppo di lavoro, sulla base di una progettazione condivisa per realizzare l'inclusione di tutti gli studenti, disabili e non, nel percorso educativo.

\* Ricercatore dell'Università di Bologna presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, svolge attività didattica nella Facoltà di Scienze motorie. Si occupa in particolare di Pedagogia del corpo e Pedagogia speciale.

<sup>1</sup> Si tratta dell'Istituto Comprensivo n. 1 di Bologna, nel quale ho rivestito il ruolo di insegnante specializzato

legge che ha abrogato le classi differenziali, come la figura dell'insegnante cosiddetto «di sostegno» sia tutt'ora caratterizzata da una certa ambiguità di funzioni; tale condizione parrebbe causata principalmente dalla situazione strutturale che coinvolge l'intero sistema scolastico e formativo, ivi compresi alcuni aspetti formativi e culturali.<sup>2</sup>

In questa sede, senza analizzare i temi e le proposte più globali dell'indagine, mi pare più interessante focalizzare l'attenzione sull'immagine del ruolo docente che è scaturita dal gruppo. Adottando un taglio interpretativo-costruttivista, potremo dunque passare in rassegna una serie di rappresentazioni che definirei «interne» (o più propriamente *emic*),<sup>3</sup> in quanto si tratta di vere e proprie autorappresentazioni delle insegnanti stesse, cioè di coloro che quotidianamente vivono le più diverse esperienze «sulla loro pelle».<sup>4</sup>

Sono convinto che ciò possa essere di stimolo alla problematizzazione di un tema sempre aperto: la costruzione di modelli formativi per gli insegnanti che intendono fare dell'inclusione di tutti (allievi, insegnanti, ecc.) un punto d'arrivo della prassi educativa, e non solo della teoria pedagogica.

<sup>2</sup> Per approfondimenti sulla situazione dell'integrazione scolastica dei soggetti disabili, vedi A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007.

<sup>3</sup> Il termine, usato nell'ambito della ricerca sociale assieme al suo corrispondente *etic*, nasce in analogia con la trascrizione fonetica effettuata in campo linguistico: *phonetic transcription* si riferisce agli aspetti tecnici del suono, mentre la *phonemic transcription* è condotta come farebbe un comune parlante della lingua e, di conseguenza, si riferisce a un punto di vista «interno» a chi la utilizza (Trincherò, 2004, p. 119).

<sup>4</sup> A proposito della corporeità nel lavoro di cura, segnalo un testo interessante che, sebbene sia rivolto al contesto medico e in particolare agli infermieri, presenta senz'altro interessanti analogie con il campo educativo: G. Perucci, *Sulla nostra pelle. Il corpo dell'operatore nel lavoro di cura*, Roma, Carocci, 2006.

L'insegnante specializzato per gli alunni disabili, meglio conosciuto come «insegnante di sostegno», generalmente si trova a operare in condizioni difficili: il fatto di essere sempre a contatto con difficoltà, piccole o grandi che siano, in situazioni speciali e a volte di grande sofferenza, lo pone (oserei dire «oggettivamente») in una posizione di confine, in contesti caratterizzati da una notevole complessità.

Si aggiunga inoltre che le sue azioni, e le relative riflessioni pedagogiche, sono caratterizzate da una logica a «rete», cioè collegate agli interventi di operatori delle varie istituzioni che gravitano attorno ai soggetti «certificati»: famiglia, assistenti, associazioni e così via, meglio se in un reciproco riconoscimento di ruoli e compiti. L'insegnante specializzato, in sostanza, si confronta necessariamente con altre figure professionali, a partire dagli stessi colleghi di scuola con i quali (volente o nolente) si trova a condividere scelte di fondo, linee operative, successi e insuccessi, ecc.

Tale «esposizione» implica la necessità di fare leva su competenze umane e professionali particolarmente solide, per le quali occorrono una formazione specifica e un'elevata capacità di riflettere sul proprio operato, in quanto le abilità di analisi (che si situano a un livello «metariflessivo»), rivolte alla comprensione di come e dove si sta andando nel lavoro formativo per l'inclusione, sono indispensabili, come sempre quando ci si trova a operare su «crinali scoperti».

Alla luce di queste considerazioni ritengo che sia decisamente utile, se non indispensabile, fare il «punto della situazione» attorno a tali dimensioni *a partire da se stessi*, in quanto ciò consente di aprire squarci illuminanti su realtà in cui gli elementi della soggettività e dell'esperienza autobiografica assumono un ruolo determinante. Per affrontare in modo rigoroso un'analisi sull'agire pedagogico di chi si occupa di inclusione scolastica, appare dunque pertinente fare riferimento a dati

empirici analizzati e discussi in un percorso intersoggettivamente condiviso, con un approccio di ricerca che trova la sua giustificazione epistemologica all'interno dell'orientamento metodologico qualitativo.<sup>5</sup> Tutto ciò può diventare interessante anche in vista di percorsi formativi riguardanti i futuri operatori.

## L'insegnante di sostegno tra ambiguità e ricerca di punti fermi

A livello formativo, di solito ci si focalizza sulle problematiche relative all'identità degli alunni disabili; tuttavia, benché in forma meno evidente, si può dire che anche la questione identitaria della figura dell'insegnante di «sostegno» sia un tema degno di considerazione, tant'è vero che i relativi tentativi di definizione sollevano non poche ambiguità.<sup>6</sup>

Nonostante si possa affermare che, dal punto di vista giuridico, professionale e sociale, il ruolo risulta riconosciuto, guardando la situazione più da vicino, e soprattutto dal punto di vista funzionale, appaiono alcuni punti non chiari, incertezze e sovrapposizioni.

La problematicità di tale questione è apparsa in tutta la sua forza nel percorso di ricerca sopra citato, in particolare quando le insegnanti coinvolte hanno dato una sorta di *autorappresentazione* di se stesse mediante l'evocazione di alcune immagini metaforiche piuttosto vive, in cui sono emerse (facendo leva anche su di una vena di autoironia) le

impressioni relative al loro contesto quotidiano di lavoro.

Le immagini che sono scaturite non possono certo avere alcuna pretesa di esaustività, ma credo possano dare un contributo utile a farci riflettere sulla condizione della figura dell'insegnante specializzato: le rappresentazioni ci indicano chiaramente dei «modelli» di riferimento in merito alla percezione delle condizioni di lavoro che spesso si vivono (o subiscono) e che sono soprattutto frutto di mediazioni che avvengono a livello interpersonale, più che riguardare la strutturazione del setting didattico.

Adottando una chiave di lettura interpretativa, tesa a comprendere i significati che i soggetti attribuiscono alle proprie azioni e al contesto di riferimento, sono portati a ritenere che la forza delle immagini difficilmente possa lasciare indifferente chi si occupa di formazione.

Ecco allora la carrellata delle rappresentazioni più significative che sono emerse:

- *Il modello «lunare»*: l'insegnante di sostegno è un satellite (la luna, appunto), che non brilla di luce propria ma riflette quella di altri soggetti, in particolare degli insegnanti titolari delle varie materie, con i quali (giustamente) occorre sempre fare i conti ma che qualche volta (ingiustamente) impongono delle decisioni, riguardo, ad esempio, alla valutazione e al giudizio dei bambini certificati. Il satellite, inoltre, deve essere consapevole dei cicli delle «fasi» lunari e si deve adeguare di conseguenza: quando occorre deve scomparire ma anche riapparire, però senza farlo pesare perché è meglio se ciò avviene ostentando sicurezza e *savoir-faire*. La metafora è abbastanza chiara in questo: si può cogliere un certo senso di frustrazione nei confronti del «pianeta» (l'insegnante titolare), il quale a volte concede poco spazio e visibilità al proprio «satellite» e magari ne contesta pure i giudizi.

<sup>5</sup> Su tale tema, si rinvia a S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1995.

<sup>6</sup> Mi pare importante segnalare, tuttavia, il pericolo da cui Andrea Canevaro (1999, pp. 7-10) mette in guardia rispetto a quella che definisce come l'«ossessione identitaria», dietro alla quale si nasconderebbe una tendenza a risolvere i problemi in modo tecnicistico, creando, però, isole chiuse e quindi non inclusive.

- *«Mary Poppins»*: attraverso questa immagine si pone l'accento sull'abilità di adattarsi velocemente al variare delle situazioni, che possono modificarsi improvvisamente per tutta una serie di fattori.<sup>7</sup> D'altronde si tratta di una condizione tipica del lavoro educativo: va detto, infatti, che i cambiamenti scaturiscono principalmente dalle variazioni del comportamento dei bambini, ma è stato riportato che altre volte sono gli adulti a cambiare repentinamente, ad esempio l'attività programmata precedentemente, e questo implica un surplus di adattamento da parte del «sostegno» (non è certo un caso, pertanto, che ci si percepisca come ente «satellitare»).
- *Il modello de «Il Fantasma»*, detto anche *«Esserci o non esserci»*: ancora una volta si fa riferimento al fatto che, quando occorre, bisogna sapersi mettere «da parte» e non intervenire, per limitarsi a osservare, ad ascoltare, aspettando il momento opportuno per agire. Questa è senza dubbio un'abilità non facilmente definibile a priori, in quanto tempi e modalità d'intervento si decidono in base a un contesto che non è mai predefinito e che richiede un'altissima adattabilità, altra condizione tipica della specifica professionalità docente. A volte il fatto di non intervenire può essere considerato come una manifestazione di trascuratezza, tanto che talvolta si è costretti a giustificarsi, ad esempio, nei confronti di genitori e colleghi (in particolare quelli più ansiosi...); tuttavia, tali abilità fanno parte delle competenze educative più delicate, legate come sono al principio di non sostituzione nei confronti del discente, e alla capacità di prestare attenzione a se stessi da parte dell'insegnante.<sup>8</sup>
- *La confidente*: l'insegnante di sostegno è colui/colei che, soprattutto se segue un caso «grave», si trova letteralmente «in mezzo ai bambini». Può pertanto essere vista dagli alunni stessi come una presenza «al di qua della barricata», una figura alleata, un adulto del quale ci si può fidare soprattutto perché nei fatti il suo ruolo non è quello dell'insegnante classico, ma di chi in qualche modo condivide un percorso; anche in questo caso, ovviamente, sono sia il ruolo sia le inclinazioni personali a determinare in forme più o meno nette le condizioni. È emerso, inoltre, che tale funzione può rappresentare uno degli aspetti più piacevoli del lavoro, a maggior ragione e con più probabilità se si apprezza l'umanità varia del gruppo classe.
- *La bilancia*: l'immagine richiama la massima espressione del ruolo di conciliazione che una figura mediatrice può rappresentare, dato che è sovente chiamata a combinare tra loro esigenze molto diverse ma anche, se non soprattutto, differenti «visioni del mondo»; da questo punto di vista il ruolo del sostegno può davvero diventare di fondamentale importanza, e conseguentemente di grande responsabilità, in quanto il clima complessivo della classe può essere profondamente influenzato dal suo agire, ascoltare, mediare, sia con gli adulti (colleghi, familiari, personale ATA, capi d'istituto) sia con gli alunni.
- *La crocerossina*: tale modello, di chiara derivazione medica, si riferisce al fatto che,

a proposito della «postura del ricercatore». Ponendosi, infatti, all'interno di una logica di ricerca costruttivista, al ricercatore si richiede di praticare un'auto-comprensione che consenta di cogliere la situazione complessiva in cui si trova, la quale risulta del tutto simile a quella dell'insegnante che, nella relazione con gli allievi, finisce per giudicare non solo seguendo indici oggettivi ma anche sulla base di uno *sfondo opaco* composto da abitudini e teorie implicite, quindi connotato soggettivamente.

<sup>7</sup> Esiste anche la versione maschile di questo modello: *Eta Beta*, il simpatico personaggio di Walt Disney, un alieno che al bisogno è in grado di tirare fuori un qualsiasi attrezzo dai suoi pantaloncini.

<sup>8</sup> Mi pare che tale condizione sia molto vicina a quella che Luigina Mortari (2004, pp. 181-192) ha descritto

se qualcuno sta male, il più delle volte è lei che interviene, anche perché di solito le sue competenze, la predisposizione, il ruolo, ecc., tendono a identificarla «d'ufficio» come un soggetto con mansioni... paramediche! Va da sé che se, da un lato, ciò corrisponde a una parte di verità (a volte è impensabile non dare aiuti su questo piano allo studente di cui si è responsabili), dall'altro lato è facile intravedere il pericolo di una deriva verso la «medicalizzazione» del concetto di cura, che tende a patologizzare i rapporti educativi, deriva da evitare del tutto in quanto deformante. Basti pensare che, nell'orizzonte del rapporto educativo, il termine «cura» non fa riferimento a una prospettiva che punta alla guarigione, bensì a un più ampio progetto di autonomia personale in un'accezione sistemica.<sup>9</sup>

- *Le «maestre che aiutano»*: si tratta della definizione che meglio corrisponde ai principi delle insegnanti, le quali anelano a un riconoscimento sociale del loro ruolo. Si può innanzitutto notare che finalmente la definizione di «maestre», di cui non c'era traccia nelle precedenti descrizioni, appare in primo piano, seguita dalla funzione che più precisamente definisce la relazione di chi si fa carico delle disabilità: l'aiuto.<sup>10</sup> Sembra quasi di vedere e sentire le colleghe quando, all'inizio dell'anno, in un momento simbolicamente molto denso, si presentano agli allievi che iniziano un ciclo dicendo: «Siamo le vostre maestre», seguite dall'insegnante di sostegno che dice di sé: «Io sono la maestra che aiuta». Ma i bambini potrebbero chiedere, tra l'altro: «Chi aiuti?

E perché? L'altra maestra, invece, non ci aiuta?». Le domande (anche provocatorie) potrebbero proseguire, ma mi fermo qui, ritenendo che al momento queste siano più che sufficienti per procedere nella riflessione.

### Dal «sostegno limitato» al «sostegno diffuso»

Le immagini che le insegnanti hanno elaborato dipingono un quadro al quale occorre tuttavia dare una cornice, per dotarle di un senso che le connetta. In sintesi, si può affermare che le insegnanti coinvolte nel lavoro di ricerca intrattengono buone relazioni nei confronti degli alunni, pur tenendo conto della fatica derivante dal fatto di operare con soggetti disabili, mentre ciò che appare da migliorare sono senz'altro i rapporti con le altre figure adulte implicate nel lavoro educativo, in particolare con i colleghi e le colleghe titolari delle varie discipline.

La metafora della «bilancia», per certi versi anche quella della «confidente», ma soprattutto l'idea delle «maestre che aiutano» veicolano l'idea che le funzioni principali del sostegno siano quelle di mediazione e facilitazione, intessute di capacità di farsi carico davvero delle disabilità e delle difficoltà, raccogliendo anche molti timori e ansie, al fine di individuare i rimedi indispensabili a far diminuire lo svantaggio cui si fa riferimento con il termine «handicap».

Il «modello lunare» e quello del «fantasma», invece, denunciano con decisione che le insegnanti specializzate a volte si sentono in buona sostanza trattate come figure di «serie B»: è brutto dirlo, ma spesso questo è vero. Pertanto occorre riflettere non tanto sulle singole persone, quanto sul loro ruolo, per definire cosa non funziona *strutturalmente* nella didattica speciale così com'è, al fine di

<sup>9</sup> Sul concetto di autonomia, analizzata con una chiave di lettura pedagogica, vedi P. Bertolini (a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

<sup>10</sup> Un riferimento pressoché obbligato al proposito dell'aiuto educativo: A. Canevaro e A. Chierigatti, *La relazione di aiuto*, Roma, Carocci, 1999.

individuare possibili soluzioni innovative rispetto a ciò che appare non del tutto soddisfacente.

Ritengo opportuno a tal proposito richiamare due «principi regolatori» fortemente collegati tra loro e che appaiono pertinenti nell'indicare cammini inclusivi:<sup>11</sup> da un lato, è fondamentale il principio secondo il quale il compito di affrontare l'handicap va organizzato come una sfida continua rispetto alla quale non bisogna mai abbassare la guardia e, dall'altro, bisogna cercare di evitare una pratica di insegnamento definibile come «sostegno limitato», che spesso nella realtà appare isolante, per fare riferimento a un modello di «sostegno diffuso».

Affrontare le situazioni difficili come sfida significa assumere un punto di vista, una postura e un atteggiamento che aiutano a crescere attraverso lo sperimentare, che diventa facilmente praticabile se si adotta la logica del «bagaglio leggero», secondo la quale chi si avventura in un percorso nuovo deve principalmente far dialogare le conoscenze e le abilità che individua «sul campo», mettendo in gioco una capacità non solo «tattica» di riflessione sull'esistente, ma soprattutto «strategica», fondata sulla capacità di far riferimento a un solido apparato concettuale per facilitare le operazioni di attribuzione di senso ai fatti. La capacità di utilizzare l'esistente, dunque, consente al viandante di avventurarsi portandosi dietro una «strumentazione» minimale ed è per questo che il bagaglio leggero risulta ottimale: è una condizione che aiuta a camminare meglio e più a lungo.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Vedi A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson, 2006, e in particolare il cap. 10: «Gli indicatori della buona prospettiva inclusiva».

<sup>12</sup> Oltre a riprendere la citazione già indicata a proposito dell'ossessione identitaria (vedi nota n. 6), mi piace evocare una canzone di Lucio Battisti, *Si, viaggiare*,

Infine vale la pena fare un ultimo accenno all'organizzazione didattica dei «sostegni» per l'inclusione scolastica, una questione delicata e sulla quale non si potrà mai concludere la riflessione una volta per tutte. Il punto che vorrei sollevare, sulla base di quanto appare nelle metafore delle insegnanti, è che qualcosa pare non funzionare, tant'è vero che si sentono un po' succubi e non protagonisti della situazione; non è un caso che... il sole sia un altro, ovvero l'insegnante titolare. Ma ciò comporta anche l'isolamento dell'alunno disabile? Ho paura di sì: temo che siano ancora attuali le parole di chi mostrava «una certa diffidenza nei confronti del ruolo dell'insegnante "di sostegno", ritenendola una soluzione o una scappatoia presa con frettolosa disinvoltura dai politici che amministrano la scuola e che non sanno servirsi degli studiosi e dei tecnici, o non li ascoltano».<sup>13</sup>

Una possibile soluzione al rischio di chiusura e isolamento può essere rappresentata da una riorganizzazione globale dell'insegnamento in una prospettiva di «sostegno diffuso», così com'è stato descritto da Giovanni Sapucci, direttore del CEIS.<sup>14</sup> Questa scelta, tutto sommato semplice (ma certamente non banale), fonda-

---

che dice: «Quel gran genio del mio amico, con un cacciavite in mano fa miracoli», che mi pare un inno perfetto alla figura del viaggiatore con il «bagaglio leggero».

<sup>13</sup> L'opinione, di Giovanni Bollea, è stata espressa a Torino durante il convegno «Integrazione scolastica degli alunni con difficoltà d'apprendimento» nel maggio 1984; è stata ripresa da G. Randazzo e M.G. Chiti (1993, p. 20).

<sup>14</sup> G. Sapucci, *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, novembre 2007, pp. 434-437. CEIS è l'acronimo di Centro Educativo Italo Svizzero, una storica istituzione scolastica di Rimini che da sempre si è fatta carico di casi sociali basandosi sui principi dell'educazione attiva. Per diversi anni Sapucci ha coordinato la rubrica dedicata al sostegno nella rivista specializzata per le scuole primarie «La Vita Scolastica», edita da Giunti.

mentalmente accorda a *ciascun insegnante* la conduzione di attività sia individualizzate che curricolari, in modo da uscire dalla logica degli «steccati» al fine di ottenere: una maggiore condivisione dei progetti educativi, un ampliamento degli stimoli per tutti gli alunni, una più ampia continuità degli interventi e, anche se potrebbe apparire contraddittorio, una riduzione delle ore di sostegno.

Come dire che è principalmente l'organizzazione in senso cooperativo della didattica che facilita l'integrazione, rendendo davvero le risorse disponibili per *tutti*:

La cultura della scuola nel nostro Paese da qualche anno manifesta un certo interesse a fare propria, nel suo linguaggio e nella sua operatività, la prospettiva di sviluppare al proprio interno non un solo tipo di sostegno — nel nostro discorso l'insegnante specializzato per l'integrazione degli studenti con disabilità — ma una «rete di sostegno» in supporto ai bisogni degli allievi prima di tutto, ma anche dei docenti. (Pavone, 2010, p. 153)

Questo contributo non intende certo sostenere che non sia più necessaria la figura dell'insegnante specializzato, perché assumere tale posizione significherebbe certamente peccare di ingenuità velleitaria. Ritenere che si possa effettuare un cambiamento così radicale, che oltretutto farebbe mancare risorse e competenze preziosissime, non appare al momento praticabile nemmeno in una prospettiva di medio-lungo periodo; tuttavia quello del «sostegno diffuso» mi pare un utile concetto regolatore da rilanciare all'interno delle nostre scuole, affinché ciascun

insegnante venga richiamato ad assumersi la responsabilità di chi è seguito anche (ma non solo) dalle «maestre che aiutano».

## Bibliografia

- Bertolini P. (a cura di) (1990), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Chierigatti A. (1999), *La relazione di aiuto*, Roma, Carocci.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.
- Mortari L. (2004), *Linee di epistemologia della ricerca educativa*, Verona, LEU.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori.
- Perucci G. (2006), *Sulla nostra pelle. Il corpo dell'operatore nel lavoro di cura*, Roma, Carocci.
- Randazzo G. e Chiti M.G. (1993), *Guida operativa dell'insegnante di sostegno*, Parma, Spaggiari.
- Sapucci G. (2007), *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 434-437.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza.

## Summary

*This research-action project outlines an inventory of self-representations concerning the educational role by a group of support teachers of a comprehensive school in Bologna. The teachers review the «functions» which they are required to perform, highlighting how the management of the various triangular situations created from time to time with the persons involved in education (curriculum teachers, parents, director, etc.) requires special adaptive skills and considerable relational abilities. Lastly, two support models for disabled students are compared; these models are defined as «limited» and «extended», respectively, in order to assess their different implications with reference to educational responsibility.*