

L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: una strategia strutturale per una didattica inclusiva

Dario Ianes

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Cofondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui le Guide e i Materiali, è autore di moltissimi articoli e libri e direttore della rivista «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva»

Sommario

Negli ultimi quarant'anni nella scuola italiana quasi 110.000 insegnanti di sostegno hanno fornito un contributo significativo all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Ma oggi l'integrazione scolastica sta attraversando una fase di grande difficoltà, che è testimoniata anche dal livello di insoddisfazione manifestato dalle famiglie degli alunni con disabilità e dai docenti di sostegno, ai quali va offerta una possibilità migliorativa di evoluzione sotto il profilo professionale e umano. L'articolo formula una proposta sotto molti aspetti rivoluzionaria, che è stata esaminata in modo esaustivo dall'autore nella recente pubblicazione *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva (Erickson, 2014)*: realizzare una scuola più inclusiva superando radicalmente l'attuale figura professionale «speciale» dell'insegnante di sostegno, senza tagliare organici ma investendo fortemente in inclusione. Concretamente l'80% degli insegnanti di sostegno dovrebbero diventare curricolari a pieno titolo per realizzare compresenze nelle classi, mentre il restante 20% dovrebbe acquisire il ruolo di *peer tutor*; ovvero insegnanti specializzati esperti itineranti in grado di fornire un supporto tecnico a tutti i colleghi curricolari. In tal modo risulterebbe possibile rendere l'intero corpo docente il vero protagonista responsabile dell'integrazione, evitando le dinamiche deresponsabilizzanti della delega.

Realizzare davvero gli obiettivi dell'integrazione scolastica

L'integrazione vera, buona, è piena partecipazione alla normalità del fare scuola nel gruppo «normale» dei coetanei, in una classe «normale», in una scuola «normale», con attività «normali», cioè di tutti.

Integrazione nella normalità che ha dunque il significato dell'uguaglianza di valore della persona, indipendentemente dalla sua condizione personale e sociale. Integrazione scolastica come affermazione e realizzazione di diritti e di valore, affermati *in primis* dalla nostra Costituzione (che fonda, non dimentichiamolo, la scuola inclusiva italiana).

Sono questi fondamenti di civiltà sociale e politica che rendono la piena integrazione scolastica degli alunni con disabilità una splendida necessità delle prassi formative del nostro Paese.

Analizzando più da vicino le finalità dell'integrazione scolastica, ci accorgiamo anche che essa deve «servire» a molte cose, non è soltanto un valore in sé.

Credo allora che, per discutere seriamente e onestamente di integrazione scolastica, ipotizzando anche profonde innovazioni nelle sue modalità operative, vadano esplicitati e definiti il più estesamente possibile tutti gli obiettivi che essa deve porsi.

Obiettivo 1: Socializzazione come partecipazione sociale, senso di appartenenza e identità sociale

Partecipando alle «normali» attività con il «normale» gruppo di coetanei, l'alunno con disabilità sperimenta profondamente l'«esserci», il riconoscimento del proprio valore, con conseguente aumento di sicurezza, autostima e senso di appartenenza.

Partecipando alle attività di un gruppo normale di coetanei si struttura buona parte dell'identità sociale dell'alunno, attraverso rispecchiamenti, rappresentazioni, aspettative condivise. Essere e sentirsi negli ordinari percorsi formativi istituisce e forma significati condivisi e comuni, rituali, regole, modelli comportamentali attraverso imitazione, interiorizzazione, coevoluzione e differenziazione.

La partecipazione sociale, intesa come il rivestire ruoli normali nelle varie situazioni di vita normale, è anche, secondo il modello antropologico ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, uno dei principali fattori costitutivi del benessere individuale, della salute e del funzionamento umano positivo.

Obiettivo 2: Apprendimento di competenze

È evidente che un'altra serie rilevante di obiettivi dell'integrazione scolastica deve essere rappresentata dall'apprendimento, da parte dell'alunno con disabilità, di una gamma il più ampia possibile di competenze reali, utili e sensate.

Obiettivo 3: Arricchimento umano, relazionale e apprenditivo di tutti gli alunni della classe

Una finalità «parallela» dell'integrazione scolastica, riferita molto frequentemente dagli insegnanti, è lo sviluppo personale di tutti gli alunni della classe, che crescono sotto vari punti di vista: aumentano le loro abilità relazionali di aiuto e comunicative, la loro empatia e le capacità di comprendere e gestire i propri stati d'animo, la loro autostima, le loro competenze metacognitive e di «insegnamento», le loro conoscenze biologiche, antropologiche e sociali sulle differenze umane.

Accanto a questi progressi psicologici e relazionali ci si aspetta un eguale e più generale rafforzamento dei valori solidaristici e del senso di equità.

Obiettivo 4: Collaborazione e sostegno alla famiglia dell'alunno con disabilità

Una delle finalità centrali dei processi di integrazione scolastica riguarda lo sviluppo di soddisfacenti modalità di partnership educativa con le famiglie degli alunni con disabilità. In particolare, la scuola deve puntare a sviluppare attivamente la propria capacità di comunicare, di coinvolgersi e di collaborare, di negoziare pacificamente e costruttivamente obiettivi e modalità di lavoro, di saper ricevere e dare aiuto e suggerimenti

nella piena valorizzazione dell'altro partner e nel rispetto dei ruoli diversi e delle differenti responsabilità.

Obiettivo 5: Sviluppo professionale e umano delle varie figure che operano nella scuola e miglioramento organizzativo dell'istituzione

Una delle finalità raggiunte dai processi di integrazione, così come emerge molto spesso dalle voci degli insegnanti, è l'acquisizione o il miglioramento delle competenze professionali sia negli insegnanti curricolari che in quelli specializzati, nei collaboratori e nei dirigenti, attraverso la collaborazione con esperti esterni, l'aggiornamento, la rielaborazione delle esperienze, ecc. Una finalità parallela è quella della «sensibilità» alle differenze tutte, all'empatia, alla disponibilità all'ascolto e alla relazione di aiuto, al senso di equità e di differenziazione, discriminazione positiva e valorizzazione incondizionata che dà sostanza positiva ai processi di integrazione scolastica.

Anche l'istituzione intesa sotto il profilo organizzativo dovrebbe beneficiare del raggiungimento di obiettivi importanti a seguito di processi di integrazione riusciti: maggiore flessibilità organizzativa, abilità di gestire situazioni critiche e conflittuali, capacità di attivare collaborazioni interistituzionali e con le famiglie, capacità di documentare e sperimentare e di rendere consapevoli e far crescere valori inclusivi. In questo quinto obiettivo troviamo le finalità che per alcuni autori (D'Alessio, 2011; Medeghini e Fornasa, 2011) sono il vero fine dell'integrazione scolastica, che dovrebbe essere il mezzo potente per far cambiare profondamente la scuola, per modificarla da istituzione oppressiva a motore di inclusione e trasformazione sociale egualitaria.

Obiettivo 6: Crescita culturale e politica diffusa rispetto alle differenze

L'integrazione scolastica si pone anche obiettivi sociali più ampi, di sensibilizzazione collettiva al di fuori della scuola sui valori della differenza, dell'equità e dell'accoglienza. Attivando sistematicamente processi di integrazione è naturale attendersi di ottenere, parallelamente, il contrasto di forme di emarginazione dovute al persistere di stereotipi negativi, mantenuti o alimentati dalla mancanza di familiarità con persone con una qualche diversità e da spinte sociali e politiche regressive.

Gli obiettivi qui descritti sono i veri «valori» dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, sono i «perché» degli sforzi e impegni di tante persone, e sono i valori e gli obiettivi che non vanno messi in discussione, assolutamente. Vanno però cercati i modi efficaci per raggiungerli; in caso contrario, i principi dell'integrazione saranno traditi da una realtà frustrante.

Valorizzare gli insegnanti di sostegno

Sulla base dei dati ufficiali del MIUR, nel 2013-14 il numero di insegnanti di sostegno è stato pari a 110.216; si tratta di soggetti che hanno lavorato per promuovere l'integrazione degli alunni con disabilità, per quanto non tutti con la stessa motivazione e competenza, ai quali va offerta una possibilità migliorativa di evoluzione professionale e umana.

La tesi di questo articolo è esattamente questa: un'idea di sviluppo positivo, non un «trucco» per eliminarli attraverso una *spending review* pedagogicamente mascherata.

Le esperienze, le competenze, la passione, l'identità e la dignità professionale degli insegnanti di sostegno non vanno disperse ma

valorizzate in una doppia direzione. Una è quella della *normalità*, e cioè della titolarità piena in un organico funzionale di scuola o di rete di scuole. Indicativamente l'80% degli attuali insegnanti di sostegno dovrebbe diventare insegnante curricolare, normale, titolare, non più legato a una diagnosi di uno o più alunni con disabilità, ma realmente titolare del lavoro educativo e didattico con tutti gli allievi. Come vedremo nel dettaglio più avanti, avere più insegnanti realmente contitolari renderà la didattica ordinaria più inclusiva; ma chiariamo subito un punto. L'insegnante di sostegno divenuto curricolare si occuperà di tutta la classe, e ovviamente anche dell'alunno con disabilità ma, dato che in una classe normalmente ci sono vari altri studenti che richiedono attenzioni speciali, come alunni con DSA o altre forme di BES, si potrebbe sollevare l'obiezione, da parte di chi tutela gli interessi degli alunni con disabilità, che le poche ore di compresenza sarebbero di necessità diluite anche tra altri alunni non disabili certificati. Questo è un timore fondato, ma è basato ancora sulla vecchia concezione che possa e debba lavorare efficacemente con un alunno con disabilità solo un insegnante «speciale», aggiuntivo, che tuttora la norma assegna soltanto agli alunni con una certificazione di disabilità.

Come vedremo, questa concezione va superata nel coinvolgimento diffuso e competente di tutti i docenti curricolari. Vedremo anche che una scuola che vuole essere davvero inclusiva deve attivare più risorse, non meno, e che i tanti insegnanti curricolari sono una risorsa integrativa troppo spesso «silente» e che non esprime appieno il suo potenziale. Più avanti vedremo come il coinvolgimento competente dei docenti curricolari può attivare le tante risorse latenti che oggi esistono nella scuola, facendo in modo che all'alunno con disabilità, per realizzare la sua piena integrazione, arrivi di più, non di meno.

Questa prima linea di sviluppo «normalizzante» prefigura dunque uno scenario in cui non esiste più qualcosa di «separato», che si chiama «insegnamento di sostegno», né fatto da docenti di sostegno, né fatto da docenti curricolari che, per una parte delle ore di cattedra, fanno il sostegno, come ipotizzato da una recente proposta (insegnanti *bis-abili*, che cioè fanno metà insegnamento normale e metà sostegno).

L'altra direzione di sviluppo è quella della *specializzazione tecnica di alto profilo*. La proposta presentata in questo articolo punta alla valorizzazione di quelle competenze tecniche che molti insegnanti di sostegno si sono costruiti in questi anni sul campo, con tante attività successive ai loro corsi di specializzazione, con master, corsi di perfezionamento, seminari, convegni, quasi sempre pagati di tasca propria, con pochissimo sostegno da parte delle scuole e sacrificando tempo e spazi preziosi della propria vita personale.

Ho cominciato a incontrare insegnanti nelle scuole nel 1980 e in tutti questi anni ne ho visti davvero tanti di competenti e capaci anche di trasmettere ai colleghi queste competenze... se solo ne avessero avuto il ruolo. Invece, molto spesso questo patrimonio di competenza arricchiva soltanto l'insegnante che se lo era costruito, il quale sviluppava la sua dimensione professionale in solitudine. Dunque, quel 20% di insegnanti che non sono diventati curricolari a tutti gli effetti diventeranno insegnanti specialisti, itineranti su più scuole, per dare supporto tecnico ai colleghi (tutti).

La scuola italiana ha bisogno di una forte iniezione di competenza tecnica, metodologica, perché la ricerca scientifica in *special education* ha fatto grandi passi in avanti — si veda, ad esempio, il caso degli interventi psicoeducativi nel campo dei disturbi dello spettro autistico — e la domanda di efficacia

degli interventi scolastici diventa sempre più un tema forte sia a livello di ricerca che nel vissuto dei familiari, che chiedono giustamente sempre più alla scuola.

Ma come verrà vissuta questa prospettiva di evoluzione da parte degli insegnanti di sostegno? Sappiamo bene come le prime reazioni all'apparire dell'embrione di questa idea nel testo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (Treille, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011) siano state quasi tutte contrarie, con varie argomentazioni, più o meno solide, e con toni emotivi anche forti.

Io sono però convinto che molti, moltissimi insegnanti di sostegno non siano contenti della loro situazione così com'è oggi: sentono i meccanismi di delega e microespulsioni che aumentano, si percepiscono (e sono) più precari, emarginati e frustrati. Molti sentono il pericolo di un'autochiusura in un ruolo tecnicistico che li porta a deriva e isolamento, che impoverisce i contesti reali di vita scolastica dell'alunno, nascondendo ancora di più quelle risorse che invece potrebbero essere utilizzate, come ad esempio la collaborazione con i compagni di classe.

Molti insegnanti di sostegno manifestano sentimenti ambivalenti rispetto al fare attività fuori dalla classe in un'aula di sostegno, di attrazione e al contempo di repulsione, e di fatto questa tendenza è in aumento, e mette in discussione l'essenza stessa dell'integrazione scolastica.

Molti avvertono in modo conflittuale il fatto che fare l'insegnante di sostegno possa essere una specie di scorciatoia per arrivare prima a una maggiore stabilità di lavoro, un uso strumentale diffuso, che non piace.

Un lavoro dunque apparentemente difficile, quello del docente di sostegno, pieno di vissuti negativi, sembrerebbe. Credo in ogni caso che, a dispetto di tutte le difficoltà, il mestiere dell'insegnante di sostegno dia a

molti, moltissimi docenti una forte identità e dignità professionale, più forte, per certi aspetti, di quella dei colleghi curricolari. Una delle voci più critiche rispetto alla mia tesi di evoluzione dell'insegnante di sostegno è quella di Carlo Scataglini, insegnante di sostegno da più di 20 anni, autore di numerosi libri, formatore e amico. Ho invitato Carlo a esporre le sue tesi critiche in un testo, invito da cui è nato il bel libro *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere* (Scataglini, 2012), in cui si trovano molte argomentazioni che mi sembrano sostenere l'idea che per molti insegnanti di sostegno fare il loro mestiere, anche nell'attuale difficoltosa situazione, sia un generatore di senso identitario, oltre che professionale, fortissimo.

Mi piace l'idea di provare a raccontare alcune esperienze che mi sono capitate in più di vent'anni di lavoro, di incontri, di emozioni. Di spiegare le ragioni per cui, secondo me, il mondo del sostegno è una specie di «caos calmo», un ossimoro disordinato e lento, generativo e immobile, difficile da vivere e magnifico, spaventoso e intrigante, per il quale niente è semplice o scontato, niente è uguale due volte di seguito. Nemmeno aprire la porta ed entrare in classe al mattino: tutto è sempre una nuova scoperta. (Scataglini, 2012, p. 11)

Un lavoro problematico, certo, ma che dà identità personale e intimo senso di valore, pur nella difficoltà di questa identità professionale. Un groviglio di valori e di stati d'animo, tra cui anche un po' di identificazione inconscia con l'alunno con disabilità nel suo essere diverso dalla normalità, trasgressivo, alternativo.

Un mestiere con una mission forte, identitaria, psicologica, emozionale: sarà difficile per chi si identifica (o addirittura si fonde) in maniera così profonda con il suo ruolo professionale pensare possibili evoluzioni, ma molti ci proveranno.

Aumentare le risorse per l'integrazione

In un Paese, come l'Italia, in cui la spesa pubblica è abnorme, c'è sicuramente la necessità di tagliare sprechi e disfunzioni, ma certo tali non sono le risorse investite nel capitolo «integrazione scolastica degli alunni con disabilità» e in una scuola inclusiva. Anzi, in questo campo la proposta che stiamo discutendo prevede, come vedremo, un aumento di risorse per fare evolvere il modello.

Quali sarebbero gli effetti della nostra proposta su questa voce di spesa? Innanzitutto, è necessario un serio investimento di specializzazione e certificazione di competenze per i 20.000 ex insegnanti di sostegno che diventeranno specialisti: ipotizzando una spesa pro capite di 10.000 euro in due-tre anni, abbiamo un totale di 200.000.000 di euro. Questa cifra per la specializzazione dovrebbe ridursi progressivamente ed essere sostituita dal costo delle spese di trasferta che i docenti specialisti dovranno sostenere per recarsi nelle varie scuole. Sul piano degli ex docenti di sostegno stabilizzati come curricolari, dovremo contare un aumento di spesa per il loro passaggio dal precariato all'entrata in ruolo: circa 180.000.000 di euro e almeno 35.000.000 per attività di formazione specifica per tutti gli insegnanti curricolari. Sommando queste tre voci abbiamo un totale di 415.000.000, poco più del 10% della spesa attuale.

A mio modo di vedere, sulla base dell'impianto di questa proposta, se la scuola italiana volesse poi davvero fare il passo decisivo verso la piena inclusione, e cioè attrezzarsi compiutamente per le varie altre problematiche di BES, per gli alunni con DSA, per contrastare la dispersione e innovare la didattica in senso profondamente inclusivo, dovrebbe assumere altri 20.000 insegnanti curricolari, con una spesa stimata di 626.200.000 euro.

Dunque, 415.000.000 per realizzare la proposta di evoluzione degli insegnanti di sostegno e 626.200.000 per arricchire l'offerta formativa in dimensione inclusiva: troppi? Non mi sembra, se confrontiamo questo miliardo circa di euro con gli 800 del totale della spesa pubblica o con i vari (quanti?) miliardi dell'evasione fiscale o del patrimonio confiscato alla criminalità organizzata che non si riesce a spendere (!). Non si può fare una riforma seria a costo zero e la nostra ipotesi di lavoro prevede un investimento significativo ma sostenibile.

Avvicinarsi a una didattica (e a una scuola) inclusiva

Credo sia difficile sostenere che la didattica generale, quella rivolta a tutti gli alunni, sia migliorata in questi ultimi anni, sia evoluta con lo stesso ritmo con il quale la scuola italiana è diventata più complessa e difficile (Bottani, 2013). L'integrazione degli alunni con disabilità ha certo introdotto una variabile dirompente, ma una gestione dell'integrazione come quella attuale non riesce a far evolvere la didattica ordinaria in una direzione realmente inclusiva. Gli insegnanti di sostegno, accettando, o subendo, la delega e l'espulsione di fatto sostengono un trend regressivo della didattica, che, complice la degenerazione della dimensione politica e sociale generale, ritorna a essere più selettiva.

Alcuni autori del filone di pensiero dei *Disability Studies* (Medeghini e D'Alessio) sostengono addirittura che le pratiche attuali di integrazione, così gestite, non solo non abbiano nulla a che fare con una scuola inclusiva, ma addirittura ne ostacolano lo sviluppo (Medeghini et al., 2013).

Il senso della nostra proposta è dunque quello di portare il meglio delle pratiche

di integrazione nella didattica ordinaria, facendola diventare più inclusiva.

In tutti questi anni, centinaia di insegnanti hanno condiviso con noi pratiche e situazioni di buona integrazione di alunni con disabilità, in cui si trovava sempre un tratto caratteristico e generativo, e cioè che il lavoro degli insegnanti curricolari era cambiato, articolandosi in modalità che hanno al loro interno un posto significativo pure per l'alunno con disabilità, con metodologie attive e cooperative che coinvolgono anche gli altri studenti.

L'integrazione è buona se cambia il modo di fare scuola per tutti, non se «appiccica» un alunno con disabilità a una didattica non inclusiva che non si modifica (la colla è ovviamente rappresentata dall'insegnante di sostegno vecchio stile che, in alcuni casi, diventa una colla così indispensabile che, se è assente, l'alunno con disabilità se ne deve stare a casa).

Una didattica generale che non diventa inclusiva considererà sempre l'alunno con disabilità, DSA o BES quasi come un corpo estraneo, da gestire come un «ospite» che necessita di supporti altri e speciali. La didattica generale non inclusiva vuole l'omogeneità e non le differenze. Soprattutto differenze speciali che richiedono speciali attenzioni.

Normalizzare gli insegnanti di sostegno e contemporaneamente portare più competenza metodologica a tutti i docenti dovrebbe far diventare più inclusiva la didattica normale, diffondendo nella «prossimità», come direbbe Andrea Canevaro, le funzioni di sostegno e di facilitazione agli apprendimenti e alla partecipazione sociale (Canevaro, 2013).

Muoversi verso una maggiore equità

L'evoluzione dell'insegnante di sostegno dovrebbe, nelle intenzioni, portare il sistema scuola verso una maggiore equità. Sul versante

degli alunni con disabilità, credo che questo avrà luogo se la loro partecipazione alle normali attività didattiche della classe migliorerà e diminuiranno le situazioni di microesclusione, attraverso un maggiore coinvolgimento degli insegnanti curricolari aumentati di numero e potenziati sul piano delle competenze. Sullo stesso versante, risponde a un criterio di maggiore equità un aumento di efficacia ed efficienza negli interventi rivolti agli alunni con disabilità e nei percorsi individualizzati.

Sul versante degli alunni tutti, ritengo maggiormente equo un sistema che li coinvolga il più possibile e che li faccia crescere, con questo lavoro collettivo, in competenze di insegnamento e di relazione, oltre che di consapevolezza delle diversità del funzionamento umano e della necessità etica, oltre che scientifica, di interventi specifici.

Per quanto riguarda l'ambito dei docenti curricolari, credo che questa proposta determini una maggiore equità nel sistema nella misura in cui produce maggiore corresponsabilizzazione e riduzione di meccanismi di disimpegno e delega, fa crescere nella maggior parte dei docenti curricolari competenze di individualizzazione e personalizzazione e diffonde nella maggior parte dei colleghi curricolari competenze di lettura delle situazioni e dei bisogni in un'ottica pedagogica e didattica, mettendo nella giusta dimensione di collaborazione paritaria il ricorso a competenze tecniche esterne. Si pensi alle relazioni, in alcuni casi particolarmente difficili e frustranti, con gli operatori dei Servizi sanitari.

Migliorare efficacia ed efficienza dell'integrazione scolastica

L'evoluzione dell'insegnante di sostegno a cui stiamo lavorando porterà nella scuola sia più «normalità» sia più «specialità», da un lato aumentando e formando gli inse-

gnanti curricolari e, dall'altro, garantendo un adeguato input metodologico-tecnico con gli insegnanti specialisti.

Credo dunque che sia ragionevolmente prevedibile un aumento di efficacia dell'integrazione, come delineato sopra, per una serie di motivi:

- a) le strategie educative e didattiche verranno applicate da più persone e in più contesti; questo, come noto, porta ad apprendimenti più significativi e generalizzati, a un incremento di tempi attivi e alla riduzione di tempi morti, a una maggiore partecipazione in contesti di lavoro diversi, riducendo forme di esclusione e senso di non appartenenza, nonché a un'esposizione a una maggiore varietà di stili e modalità di lavoro. Tale maggiore diffusione e varietà delle strategie di insegnamento porterà anche a maggiori possibilità di confronto, discussione e correzione reciproca, oltre che alla possibilità di mutua osservazione e valutazione durante le compresenze e varie modalità di co-teaching;
- b) sarà disponibile un supporto tecnico metodologico vicino agli insegnanti, che darà loro indicazioni, materiali, modalità di lavoro e competenze costruite insieme sul campo, una consulenza tecnica mirata, non generica, che adatterà alle normali situazioni didattiche le caratteristiche di alcuni dispositivi specifici e tecnici;
- c) attraverso il lavoro di supervisione tecnica si creeranno maggiori possibilità di confrontare l'analisi delle varie situazioni degli alunni svolte dagli insegnanti curricolari con osservazioni e valutazioni fatte dagli insegnanti specialisti, arricchendo le possibilità di comprensione dei casi più complessi.

Parlando di efficacia delle strategie didattiche usate, dovrebbe essere necessario fare sempre più riferimento a quelle che hanno

cercato, in studi scientificamente validi, di produrre risultati soddisfacenti. Purtroppo, nel nostro Paese la ricerca pedagogico-didattica di questo tipo non è particolarmente sviluppata, le indicazioni su ciò che davvero funziona sulla base dell'evidenza empirica sono ancora limitate. Una delle poche eccezioni è rappresentata dal libro di Antonio Calvani sulla didattica *evidence-based* (Calvani, 2012).

Anche l'efficienza dovrebbe aumentare, e non solo perché il sistema riesce a dare di più e meglio, ma anche per altri motivi, uno dei quali è il fatto che tutti gli insegnanti diventano compartecipi dei progetti e delle attività e non è più necessario attendere che qualcun altro dall'esterno fornisca informazioni importanti: le informazioni sono infatti condivise.

Si può realizzare anche più facilmente una buona documentazione delle attività, arricchendo così il patrimonio metodologico della scuola e agevolando sempre di più il lavoro negli anni successivi. La nostra proposta dovrebbe portare a guadagnare in continuità, radicando conoscenze e progettazione in tutti i componenti del team docenti o del consiglio di classe.

Un altro elemento di efficienza sarà rappresentato dall'ottimizzazione dell'incontro positivo tra bisogni e risorse, nel senso che con un organico funzionale, un'organizzazione più flessibile e maggiori competenze tecniche sarà più facile che a specifici bisogni di un alunno con una particolare condizione, ad esempio di autismo, si possano far corrispondere competenze adatte, attivate più velocemente rispetto a un'organizzazione tradizionale.

La scuola avrà sempre bisogno di collaborazioni qualificate con operatori dei Servizi sanitari e sociali e con tanti esperti esterni, ma tale collaborazione darà sicuramente frutti migliori, e dunque sarà più efficiente, se gli insegnanti saranno partner più informati e più competenti, ottimizzando i pochi incontri che si è in grado di realizzare.

Fondare le proposte innovative su un'analisi critica

Che critica è possibile fare oggi sul grande tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, di cui abbiamo esaminato l'immensa portata precedentemente? Un tema così ampio, forte, che coinvolge profondamente la scuola italiana e centinaia di migliaia di famiglie, alunni con disabilità, insegnanti, educatori, dirigenti, operatori dei Servizi sociali e sanitari, amministratori, ecc. Un'analisi critica è difficile: «Il punto è che il successo dell'integrazione sul piano ideologico ha reso praticamente impossibile un suo riesame critico» (Medeghini, 2011, p. 30), eppure uno sguardo critico è assolutamente necessario, urgente.

Un'analisi critica dovrebbe partire da un esame approfondito di ciò che vogliamo discutere, per poi provare a elaborare delle interpretazioni, sulle quali organizzare delle proposte di alternativa e sottoporle a verifica. Tutto questo è molto difficile da fare nel caso dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Già sulle «cose» da analizzare si potrebbe discutere a lungo: non sempre c'è accordo, ad esempio, sulle finalità dell'integrazione; inoltre mancano dati di ogni genere, sia ufficiali che di altri Enti di ricerca e dunque spesso le analisi e le interpretazioni sono incomplete, soggettive e poco verificate sul campo.

La mia scelta di analisi, parziale e circoscritta, va a toccare, con limiti evidenti, alcune aree:

1. la soddisfazione rispetto all'integrazione scolastica espressa da alunni protagonisti e la sua efficacia rispetto ad alcune variabili di esito;
2. le microespulsioni o microesclusioni (*pull o push out*) di alunni con disabilità dai percorsi ordinari della loro classe;

3. le opinioni «separatiste» degli insegnanti;
4. le difficoltà del ruolo professionale dell'insegnante di sostegno (Ianes, 2014).

Naturalmente ci sarebbero altri aspetti strutturali da analizzare, da quello teorico-culturale (che lascio alle competenze ben più alte delle mie colleghe e dei miei colleghi) a quello della lettura prevalentemente medica dei bisogni (certificazione).

Nel testo *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* (Ianes, 2014) vengono presentati e discussi molti dati di ricerca raccolti sui quattro punti precedenti e ne viene data un'interpretazione «strutturale». La difficile situazione in cui si trova oggi l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità può essere imputata a una costellazione di elementi strutturali negativi, che producono in modo strisciante processi lentamente degenerativi.

Ai primi posti, tra le cause strutturali di tale situazione vanno collocate una cultura della disabilità ancora molto medico-individuale e una difficoltà metodologico-didattica pervasiva: in questi scenari si collocano perfettamente pratiche distorsive di allocazione delle risorse e un consolidamento di un ruolo «speciale e diverso» di una grande quantità di docenti «diversi» (di sostegno) i quali, anche con le loro aule di sostegno, contribuiscono non poco alle problematiche dell'integrazione scolastica. La proposta che occuperà il prossimo paragrafo cercherà di incidere su alcuni di questi fattori strutturali, facendo leva su una profonda e radicale evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno.

La proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno

È pensabile una scuola senza più insegnanti di sostegno? Senza più aule di sostegno? La chiave di questa proposta è lo stesso

insegnante di sostegno, il cui ruolo si evolve. Un grande fattore strutturale che cambia radicalmente.

Naturalmente si possono fare valutazioni molto diverse su quanto sia strategico puntare a cambiamenti strutturali o, al contrario, mirare a tanti piccoli miglioramenti delle pratiche attuali, conservando le strutture portanti dell'integrazione scolastica. Personalmente, credo sia necessario puntare a profondi, e «drammatici», cambiamenti strutturali, ma quale aspetto strutturale coinvolgere per primo? Io scommetterei sulla forza generativa rispetto al cambiamento del ruolo degli insegnanti di sostegno, per usare in modo positivo le energie, la motivazione e le competenze professionali di molti di loro. Nei docenti di sostegno è nascosto un tesoro di energie che merita di essere liberato dalle rigidità distorte del sistema attuale.

Il ruolo degli insegnanti di sostegno dovrebbe cambiare contemporaneamente in due direzioni: circa l'80% di essi diventerebbero insegnanti curricolari a pieno titolo per realizzare presenze sulle classi e il 20% specialisti itineranti (*peer tutor*) per dare supporto tecnico a tutti i colleghi curricolari. Su 110.000 insegnanti di sostegno oggi occupati, 90.000 andrebbero ad arricchire il corpo docenti e 20.000 costituirebbero un folto gruppo di esperti che si muovono tra le varie scuole.

Prima di cercare di ipotizzare cosa potrebbe accadere realmente nella scuola a seguito di questa evoluzione, sgombriamo ancora una volta il campo da possibili equivoci: gli ex insegnanti di sostegno che diventano curricolari si aggiungono all'organico, lo aumentano, per potenziare l'offerta formativa, dunque il corpo docente normale cresce.

Gli ex insegnanti di sostegno che diventano specialisti itineranti non lavorano con due o tre o quattro alunni con disabilità, ma intervengono nelle situazioni di classe dove

è presente un alunno con disabilità secondo le loro competenze e dunque danno supporto tecnico a diverse classi (circa 10 ognuno), anche su plessi differenti.

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

90.000 insegnanti curricolari in più: contitolarità vera e compresenza

Il primo scenario che si costruisce è quello di un aumento diretto di ore curricolari, da usare per realizzare la migliore qualità possibile di integrazione nelle attività della classe dell'alunno con disabilità. Avremo cioè un certo numero di ore di compresenza: l'ex insegnante di sostegno, invece di uscire dall'aula con il «suo» alunno con disabilità, partecipa a pieno titolo alle attività didattiche della classe, come peraltro accade in quelle situazioni in cui l'integrazione funziona bene. In alcuni insegnamenti, le attività didattiche saranno svolte paritariamente da due docenti, in codocenza, compresenza, *team teaching*, e così via.

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

colari problemi: in questi ordini scolastici gli insegnanti sono abituati a lavorare, collaborare e programmare insieme. Ci sarebbero più risorse di ore per presenze qualificate e questa novità verrebbe assorbita senza scosse.

Nella scuola secondaria, invece, l'abitudine a lavorare insieme in classe è molto meno diffusa (fatta eccezione per qualche esperienza di metodologia CLIL¹ in alcune materie e poco altro), come anche quella di programmare le attività didattiche in collaborazione con altri colleghi. È prevedibile, dunque, che molti ex insegnanti di sostegno e curricolari possano sentirsi spaesati e insicuri rispetto al tema delle presenze e della contitolarità reale: «Cosa ci fa nelle mie ore un altro insegnante di lettere?» o «Se non sono più di sostegno, che faccio in classe?». Se, poniamo, un ex insegnante di sostegno, abilitato in lettere, aveva 10 ore di sostegno nella 1^a A, adesso sarà a fianco del collega di lettere della 1^a A e insieme porteranno avanti le attività didattiche per tutti gli alunni, con l'obiettivo, per entrambi, di realizzare un'integrazione scolastica di qualità per l'alunno con disabilità che è in classe, con gli altri compagni, non fuori.

È importante chiarire bene che questo nuovo insegnante di lettere, matematica, ecc., non è nominato per effetto della certificazione di disabilità di uno o più alunni, non è il «loro» insegnante, è un insegnante della scuola, che lavora in una o più classi, nel proprio ambito disciplinare, come tutti gli altri.

Quanto «valgono», ad esempio, dieci ore di presenza dentro la classe rispetto a dieci ore di «dentro-fuori» assegnate all'alunno con disabilità? Secondo me valgono di più, producono maggiori effetti positivi, consentono di lavorare più efficacemente e, dunque, non comportano una diminuzione di

risorse per l'alunno con disabilità, che non avrebbe più il «suo» insegnante di sostegno con le «sue» ore di sostegno, ma un altro docente curricolare in classe per costruire una migliore integrazione.

È prevedibile, infatti, l'obiezione che verrà da chi tutela i diritti degli alunni con disabilità: il numero totale degli (ex) insegnanti di sostegno nelle classi diminuirebbe perché un 20% diventerebbe specialista itinerante e il restante 80% «diluirebbe» il suo intervento nell'attività in classe anche con gli altri alunni; in questo modo, agli alunni con disabilità arriverebbe un intervento complessivo più debole, dunque si lederebbe il diritto a un'integrazione di qualità determinando una situazione discriminante e, quindi, da respingere.

Al contrario, io credo che questa nuova organizzazione produrrebbe più ricchezza di intervento, maggiore efficacia ed efficienza, e dunque risponderebbe meglio ai diritti all'integrazione di qualità, che è quello che tutti noi vogliamo.

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

Risorse che aspettano di essere svegliate, attivate, utilizzate e che, se lo fossero, genererebbero a loro volta altre risorse. Si pensi ad esempio alla metodologia didattica dell'apprendimento cooperativo, tanto declamata come una delle metodologie di insegnamento-apprendimento più inclusive, perché consente adattamenti di obiettivi, di ruoli, maggiore partecipazione, tanto conosciuta dai docenti, tanto desiderata, potremmo dire anche, ma così raramente utilizzata nel concreto, pure

¹ *Content and Language Integrated Learning* (approccio dell'immersione linguistica).

da chi la saprebbe e la vorrebbe attuare. Questo perché da solo un insegnante spesso non trova il tempo, l'aiuto, la possibilità, il confronto operativo nel fare in due... insomma, non lo fa. E magari in quella classe c'è un insegnante di sostegno che nelle sue ore porta quasi sempre fuori l'alunno con disabilità, mentre il collega curricolare avrebbe le potenzialità per realizzare apprendimento cooperativo in classe, ma non lo fa.

Ovviamente, se in alcune ore di attività venisse adottato l'apprendimento cooperativo, si attiverebbe anche la preziosissima risorsa dei compagni di classe, che diventerebbero forze attive dei processi di insegnamento reciproco e di integrazione dell'alunno con disabilità.

In questo caso, mi sembra ragionevole sostenere che la compresenza di due insegnanti curricolari «libererebbe» le risorse tecniche professionali inibite in uno dei due docenti e le risorse di cooperazione e costruzione tra pari delle competenze negli altri alunni della classe. Il saldo dovrebbe essere positivo: investi dieci ore di compresenza e ti ritorna molto di più.

In una gran parte degli insegnanti curricolari sono presenti, ma dormienti, notevoli risorse di competenze professionali che potrebbero essere usate, se attivate, per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Molti di loro si sono specializzati nelle attività di sostegno, hanno fatto per alcuni anni il sostegno e poi sono passati sulla classe, dunque sanno parecchio di disabilità e di strategie di insegnamento-apprendimento. Moltissimi hanno frequentato corsi di aggiornamento su tanti temi didattici che poi non sono riusciti a mettere in pratica per svariati motivi, uno dei quali è anche il sentirsi poco sostenuti da qualcuno che si rimbocca le maniche, come loro, e prova ad applicare le cose sentite ai corsi. Uno dei problemi principali dell'aggiornamento professionale, infatti, è trovare la

«spinta» per tradurre nella pratica le novità metodologiche e un supporto concreto nel fare i primi passi. Certamente non saranno alcune ore di compresenza (circa 1.800.000 a settimana) a far esplodere la professionalità latente dei docenti curricolari, ma mi sentirei di scommettere che darebbero un aiuto determinante.

Con maggiore compresenza le metodologie didattiche ordinarie potrebbero evolversi verso forme strutturalmente più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, l'aiuto e l'insegnamento reciproco diretto (tutoring), la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento (testi, schede e oggetti digitali), l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie. Tutte belle cose, che molti insegnanti saprebbero e vorrebbero fare, ma che da soli riescono a sfruttare ben poco. Insieme a un collega, invece, le cose cambiano. E insieme a un collega le cose si possono fare meglio.

Esistono innumerevoli forme di *coteaching*, in cui i ruoli si possono differenziare e interscambiare. Con due insegnanti la classe si può più facilmente dividere in gruppi e sottogruppi, non è più un monolite inattaccabile, si può essere più vicini agli alunni, in senso sia didattico che psicologico, si possono rompere le barriere dell'aula, conquistando spazi diversi alla didattica ordinaria (anche l'ex aula di sostegno potrebbe essere utilizzata da tutti gli alunni), si riesce meglio anche a intervenire sulle problematiche comportamentali in modo più preventivo, o almeno più precoce, il gruppo classe fa meno paura, è più gestibile.

La miniera di risorse nascoste non sta solo nella professionalità dei docenti curricolari, ma anche nel gruppo di alunni della classe. Come sappiamo, questa è una ricchezza fondamentale, ma ben lungi dall'essere «sfruttata» appieno. Lavorando qualche ora

in compresenza, gli insegnanti potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale, positivo, rispettoso delle differenze, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri, che è la trama di relazioni su cui tessere i ricami delicati e complessi dell'apprendimento cooperativo efficace e del tutoring. I compagni di classe sono spesso una risorsa allo stato grezzo, che va estratta, raffinata, perché possa dare i propri frutti migliori. E ci vogliono tempo, metodologia, programmazione.

Un uso costante della compresenza porta sicuramente anche una serie di vantaggi psicologici ai vari attori dei processi di integrazione scolastica. Innanzitutto agli ex insegnanti di sostegno che diventano insegnanti curricolari a tutti gli effetti: non si sentiranno più docenti di serie B, accettati talvolta a fatica nei Consigli di classe, ma si sentiranno finalmente «pari», con pari responsabilità e ruoli.

Non sottovalutiamo anche il fatto che, nella nostra proposta, l'esistenza di un posto di sostegno non sarà più determinata dalla certificazione di uno specifico alunno, che ha il «merito» di avere generato un posto di lavoro. Questo fatto credo possa liberare gli ex insegnanti di sostegno da quell'ansia esistenziale di sentirsi «appesi» a una diagnosi e non stabilmente parte di un organico funzionale di una scuola.

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

scuola secondaria. Tale eventuale disagio sarà però compensato dai vantaggi derivanti dall'aver un collega con il quale confrontarsi, discutere insieme di ciò che accade in classe, programmare attività e materiali, e così via.

Gli alunni avranno dei vantaggi psicologici, oltre a quelli prodotti da una migliore qualità della didattica e, dunque, degli apprendimenti? Partendo dagli alunni con Bisogni Educativi Speciali, un beneficio risulta subito evidente: non avranno più l'insegnante speciale, quello solo per chi ha problemi, «appiccicato» addosso, che segna evidentemente la loro diversità indesiderata e peggiora la stigmatizzazione, rinforzando in tutti stereotipi e pregiudizi. Non avranno più addosso uno dei segni concreti ed evidenti della loro problematicità. Ognuno di noi ha conosciuto almeno una situazione in cui un alunno con disabilità ha rifiutato la presenza dell'insegnante di sostegno, in quanto agente di stigmatizzazione. Tutti gli studenti, comunque, si sentiranno maggiormente compresi, aiutati, valutati da due persone piuttosto che da una.

La disponibilità aumentata di insegnanti curricolari trova la sua collocazione ideale in un organico funzionale di una scuola autonoma, in cui vengono superati i legami stretti tra insegnante di sostegno e alunno con disabilità certificata e si assegnano le risorse di personale (tutto) su basi diverse. L'organico funzionale di scuola supera la schematizzazione rigida tra organico «normale» e organico «di sostegno», quest'ultimo calcolato sulla base delle certificazioni di disabilità. In un organico funzionale dovrebbero essere assegnate alla scuola le risorse di personale necessarie alla realizzazione del proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF) e del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI), che costruisce una progettualità complessiva per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di tutti gli alunni (Ianes e Cramerotti, 2013).

Nella nostra proposta, la maggiore disponibilità di docenti curricolari libererà anche qualche capacità progettuale innovativa in più, e aumenterà in modo virtuoso la flessibilità del sistema scuola. Evidentemente le possibilità progettuali e la flessibilità interna saranno enormemente facilitate da una stabilizzazione e dalla continuità di questo organico funzionale, non più esposto alla variabilità delle situazioni singole di alunni con disabilità ma rapportato al numero totale degli alunni. Un altro fattore positivo di stabilizzazione sarà poi infatti quello della distribuzione omogenea degli studenti con disabilità nelle varie scuole, evitando situazioni di concentrazione impropria, in cui troviamo percentuali di alunni con disabilità ben superiori a quelle epidemiologicamente stabili.

E gli alunni con gravissime disabilità?

In questa parte della proposta, si deve tenere in gran conto la situazione di quegli alunni con disabilità multiple o con livelli profondi e gravissimi di disabilità, con estese compromissioni dei livelli di funzionamento personale e sociale. Come sappiamo, esiste una quota piccola, ma significativa, di studenti «gravissimi» che hanno livelli molto limitati di partecipazione cognitiva e relazionale alle attività del gruppo classe, con vari altri problemi correlati, quali quelli più strettamente sanitari o assistenziali nelle fondamentali attività quotidiane di autosufficienza. A questi alunni, così in difficoltà, oggi vengono assegnate molte ore di sostegno e l'intervento di personale educativo o assistenziale dipendente dagli Enti locali o da altre realtà non scolastiche.

Anche in questi casi una proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno dovrà essere migliorativa della loro situazione di apprendimento e di socialità e

del loro diritto a un'integrazione scolastica di ottima qualità.

Oggi sappiamo (ISTAT, 2012; 2013; 2014) che questi sono gli alunni che soffrono dei meccanismi più massicci di microespulsione dalla classe. Normalizzando le molte ore di sostegno a disposizione si potranno articolare molte più attività differenziate fino al loro livello e la risorsa compagni di classe potrà essere organizzata e finalizzata in modo più esteso.

Chiaramente, se esistono esigenze specifiche di tipo sanitario (ad esempio, somministrazione di farmaci, cambio del catetere, ecc.), di tipo assistenziale (ad esempio, nell'alimentazione o nel controllo sfinterico o nell'igiene personale) o di tipo tecnico in ambito, ad esempio, comunicativo-tecnologico, motorio-posturale, protesico, ecc., va garantito l'intervento competente di personale specifico.

Tale personale tecnico, però, aggiunge il suo contributo a quello degli insegnanti curricolari, che sono i responsabili dell'integrazione scolastica anche degli alunni «gravissimi» e non si sostituisce a loro, assumendo solo su di sé il contributo educativo e didattico, troppo spesso svolto fuori dell'aula in nome del fatto che la situazione è troppo complessa e necessita di interventi specifici.

Questa prospettiva di partecipazione del personale tecnico al vivo delle attività didattiche complica il loro lavoro, che deve essere visto nella duplice funzione di intervento rivolto certamente all'alunno con la gravissima disabilità, ma al contempo indirizzato anche agli altri attori della situazione di integrazione, insegnanti curricolari *in primis*, che si «abilitano» progressivamente anche a intraprendere qualche azione assistenziale o tecnica specifica. Anche le competenze più tecniche abilitano i contesti, non si sostituiscono ad essi e al loro valore integrativo. Rispetto alla complessa situazione degli alunni con gravissime disabilità, la nostra proposta

comporta un ulteriore aspetto positivo, ovvero la maggiore e più qualificata disponibilità di un supporto tecnico-metodologico, di cui si discuterà nel prossimo paragrafo.

20.000 insegnanti specialisti itineranti: un supporto tecnico reale

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

Innanzitutto i numeri: 20.000 specialisti sono più che sufficienti, poiché ognuno di loro potrà seguire dalle 10 alle 15 classi, con un bacino di utenza tra i 50 e i 60 colleghi curricolari; sono cifre ipotizzate, ovviamente, che non appaiono tuttavia troppo lontane dalla realtà. Pensando a un normale orario di lavoro, un insegnante specialista potrà garantire nell'arco di due settimane mediamente due interventi in ognuna delle classi che segue. Dovremo tenere conto anche dei tempi di spostamento da una scuola all'altra, ovviamente, e credo che, anche per questo, in prospettiva si dovrà pensare a forme di contrattualizzazione di un ampliamento dell'orario di lavoro per gli insegnanti specialisti.

Cosa dovrebbe fare concretamente un insegnante specialista? Entra in classe e nelle attività didattiche, osserva, trasmette strategie, metodi, materiali, aiuta a costruirli, a adattarli, forma competenze varie, porta altre esperienze, media relazioni difficili, ascolta i colleghi, si confronta con loro e cerca di fare evolvere le strategie usate, ecc.

Il primo vantaggio a livello didattico sarà quello derivante dalla realizzazione di un numero sempre maggiore di situazioni di «speciale normalità» (Ianes, 2006). In altre parole, del trasferimento nelle normali attività, di tutti e per tutti, di quei «principi attivi», tecnici e speciali, che rendono *più speciali* (e dunque maggiormente efficaci) le normali attività formative. Si pensi, ad esempio, ai principi e alle strategie di insegnamento e apprendimento che hanno dato corpo ad approcci quali il TEACCH o l'ABA per le situazioni di alunni con disturbi dello spettro autistico, o alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) (Beukelman e Mirenda, 2014), o ancora alla metacognizione e autoregolazione comportamentale, oppure alle forme più complesse di interventi psicoeducativi. Ma si pensi anche alle più moderne tecnologie assistive e compensative, a varie forme di materiale didattico e comunicativo speciale.

Questo passo in avanti procede parallelamente a un altro effetto fondamentale, da tutti invocato e richiesto, ma raramente reso oggetto di politiche sistematiche, ovvero la formazione di competenze inclusive in tutti gli insegnanti curricolari. Come sappiamo, molto spesso ai vari corsi di aggiornamento partecipano prevalentemente docenti di sostegno, che sbottano: «Queste cose dovrete dirle ai colleghi curricolari!!». Grazie all'apporto dello specialista si potrà invece fare un significativo passo in avanti verso una formazione diffusa sul campo, agendo insieme e non attraverso noiosi corsi di aggiornamento frontali, che lasciano il tempo che trovano. La formazione vera — quella che cambia significativamente il proprio modo di agire — si fa realizzando attività vere con una guida esperta che accompagni l'applicazione reale.

Accanto alla formazione individuerei un altro valore portato dall'intervento dello

specialista: un aiuto concreto nell'applicare metodologie didattiche innovative che gli insegnanti hanno appreso ma nella cui applicazione non si sentono sufficientemente sicuri. Sono metodologie, per così dire, che si collocano nella zona di sviluppo prossimale di molti docenti che, se aiutati con competenza (e non solo dalle ore di compresenza di cui abbiamo parlato prima), potrebbero implementare ricevendo così un accompagnamento e un feedback esperto.

Le pratiche professionali migliorano se sono osservate da qualcuno che può fornire riscontri competenti e distaccati, non essendo direttamente coinvolto (e spesso affaticato) dalla gestione dell'attività. L'insegnante specialista assume dunque anche questa funzione, di osservatore esterno, monitorando, dando feedback e aiutando, con il suo punto di vista e i suoi dati, la valutazione da parte dell'insegnante curricolare dell'efficacia ed efficienza delle sue strategie formative e educative.

Nelle attività didattiche c'è inoltre un forte bisogno di avere informazioni aggiornate su altre buone pratiche dimostrate valide, su varie risorse, spesso non conosciute ai più; nella scuola italiana le realizzazioni efficaci circolano poco, si documentano e si trasferiscono con difficoltà: anche in questo senso è evidente l'utilità degli insegnanti specialisti.

Questo trasferimento e questa diffusione di buone pratiche hanno un forte impatto positivo anche sulla facilitazione di processi organizzativi di flessibilità e di diversa allocazione di risorse, spesso visti con sospetto se non accompagnati da testimonianze concrete di fattibilità.

Un altro vantaggio — ne sono sicuro — prodotto dal contributo dell'insegnante specialista sarà di tipo relazionale e consisterà nella risoluzione di quei piccoli conflitti e incomprensioni striscianti, quei malesseri pseudoprofessionali che talvolta diventano

un ostacolo cronico e irrisolto allo sviluppo di interessanti iniziative didattiche. In molti casi, infatti, c'è bisogno di una «terza» persona che sblocchi dinamiche interpersonali improduttive, che metta le persone attorno a un tavolo facilitando la crescita di alleanze positive o, quantomeno, di un sufficiente livello di collaborazione. Questo ruolo «terzo» si rivela particolarmente prezioso in quelle situazioni di conflitto o di incomprensione e difficile partnership con le famiglie di alunni con disabilità o con qualche operatore dei Servizi sociali o sanitari del territorio.

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

In questi anni ho incontrato molti insegnanti di sostegno plurilaureati, plurimasterizzati, pluriaggiornati che potrebbero farsi certificare seriamente il possesso di tante competenze specialistiche e naturalmente apprendere con percorsi di varia natura, all'interno delle Università, quelle che ancora non posseggono. L'investimento progettuale in questo caso va fatto sulla certificazione in

uscita delle competenze professionali, piuttosto che sull'iperdefinizione centralistica di percorsi standard uguali per tutti e, dunque, poco adatti per molti.

Insegnanti specialisti con una tale competenza certificata andranno poi reclutati tramite concorsi locali annuali sul reale fabbisogno, e remunerati adeguatamente, con progressione di carriera tramite forme di valutazione equa, rigorosa e condivisa (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014) da parte degli *stakeholders*.

Se pensiamo ai vantaggi che probabilmente vivranno gli ex insegnanti di sostegno diventati specialisti, credo sia indubitabile il senso di soddisfazione umana, oltre che professionale, derivante dal vedere finalmente riconosciuti il proprio impegno e il proprio valore professionale: un legittimo orgoglio che premia psicologicamente chi ha investito su di sé, a costo di fatiche e sacrifici.

I colleghi curricolari vivranno anche in questo caso, in modo paragonabile a quanto vissuto riguardo alle ore di compresenza con un altro collega curricolare, sentimenti di ambivalenza. Da un lato, certo, la sensazione positiva di non essere soli nelle difficoltà, di poter contare su qualcuno di esperto, ma vicino e accessibile, di poter avere un confronto e un'importante possibilità di evoluzione professionale, ma, dall'altro, il disagio del sentirsi osservati, del doversi mettere in gioco e in discussione e, forse (anche se non è questo il ruolo dell'insegnante specialista), anche di essere valutati e giudicati. Il disagio che comportano la crescita, il confronto, il maggiore impegno. È evidente che su questo tema si giocheranno molti successi o fallimenti del lavoro dell'insegnante specialista, che dovrà essere in grado di massimizzare i ricavi psicologici del proprio operato minimizzandone i costi.

Gli alunni vivranno il lavoro del docente specialista con un misto di curiosità, di novità,

di senso positivo di importanza data alla loro situazione che interessa tanto anche persone nuove, esterne ed evidentemente importanti.

Certamente dobbiamo tenere conto di una serie di obiezioni e di difficoltà: la dimensione «paritaria» del ruolo esperto («Un ex collega cosa ne può sapere più di me?»), le possibili alleanze strumentali e manipolatorie da parte dei colleghi, dei dirigenti e delle famiglie, le resistenze al cambiamento, ecc.

Un punto però non credo dovrebbe porre difficoltà, e cioè la possibilità che su una classe, in funzione degli alunni e della progettualità inclusiva specifica, si possa concentrare eventualmente l'intervento anche di più insegnanti specialisti, ognuno con la propria competenza, non essendo questi dei tuttologi. Se pensiamo infatti alla classe come a un'organizzazione complessa, come potrebbe essere, ad esempio, un laboratorio artigiano di piccole dimensioni, allora accettiamo come un fatto normale l'apporto di diversi esperti esterni, esattamente come nel caso del laboratorio artigiano troveremmo l'esperto commercialista-fiscalista, il consulente per la sicurezza, lo specialista delle dotazioni informatiche, ecc.

Questa proposta di evoluzione, nel senso del «più normalità e più specialità», ovvero più insegnanti curricolari, più risorse normali e, nello stesso tempo, più competenze specialistiche, tecniche, in quanto tempo potrebbe essere realizzata? A mio modo di vedere, l'evoluzione completa degli insegnanti di sostegno potrà essere compiuta in due anni.

Non accetto una decadenza strisciante

Gli alunni con disabilità, le loro famiglie e gli insegnanti di sostegno (e ovviamente la scuola tutta) non si meritano una progressiva perdita di qualità dei processi di integrazione.

Una crisi riconosciuta da quasi tutti ma negata nei fatti normativi e nei dati di incremento degli insegnanti di sostegno, riconosciuta da molte famiglie, da molti insegnanti e anche da molti alunni, ma che non trova una via di uscita rigenerante.

Le centinaia di migliaia di persone coinvolte nell'integrazione scolastica, a tutti i livelli, meritano di più. Lo meritano tutti gli alunni con disabilità, lo meritano tutte le famiglie, lo meritano (quasi) tutti gli insegnanti di sostegno e curricolari. Dico «quasi» tutti gli insegnanti perché alcuni di loro contribuiscono attivamente alla degenerazione, ad esempio mandando o portando fuori dall'aula l'alunno con disabilità per fare meno fatica.

Ma, al di là di quelli che ne approfittano, tutti gli altri si sono trovati in una situazione complicata, nella quale hanno cercato di realizzare modalità di lavoro che sembrassero sensate. Negli ultimi vent'anni si sono tutti trovati in una scuola che aumentava vertiginosamente di complessità e di eterogeneità, in una scuola bistrattata dalle varie classi dirigenti e politiche. Una scuola che, nel gestire pedagogicamente le pratiche di integrazione scolastica, si trovava immersa in una cultura individuale-medica della disabilità, con le logiche medico-burocratiche del pezzo di carta che legittima, accende diritti e tutela. Una scuola immersa nella cultura dell'adempimento, della procedura, del fare le cose perché lo chiede la legge: una pesante responsabilità, su questo tema, va ascritta a moltissimi dirigenti, che si sono trovati a dirigere scuole senza esserne realmente all'altezza. Soprattutto sui temi dell'integrazione e dell'inclusione. Dirigenti che non hanno saputo, o voluto, invertire i processi di delega agli insegnanti di sostegno, di pull/push out, di gestione rigida delle risorse di sostegno. Dirigenti che volevano avere solo le carte in regola: certificazioni, documenti,

ore di sostegno, per parare gli eventuali colpi delle famiglie degli alunni con disabilità.

In questa complessità e sottoposti a queste tensioni e pressioni, gli insegnanti hanno lavorato in una scuola vecchia, rigida, che anno dopo anno perdeva la spinta creativa degli anni Sessanta e Settanta e in cui le uniche risorse «in più» erano gli insegnanti di sostegno, che hanno attirato su di sé, come parafulmini, i tanti disagi della scuola.

Dobbiamo considerare anche altre due questioni di scenario fondamentali. La società italiana, in questi ultimi vent'anni, non è diventata più inclusiva, anzi. Le amministrazioni di centrodestra e leghiste hanno creato un humus emarginante nel quale hanno trovato alimento pulsioni separatiste anche rispetto agli alunni con disabilità, che alcuni sindaci e assessori del Nord pensavano potessero essere meglio collocati in classi e scuole speciali. In alcuni territori, questa è una cultura sociale diffusa (per fortuna sempre meno, almeno elettoralmente...).

All'interno della scuola, coerentemente con quanto stava accadendo a livello internazionale, si andavano diffondendo i vari sistemi di valutazione standardizzata degli apprendimenti (OCSE-PISA, TIMSS, INVALSI) che, se gestiti malamente, possono rappresentare una minaccia per i processi di integrazione, ma soprattutto di inclusione. Gli alunni «scarsi» possono infatti non essere bene accettati in una scuola che vuole solo primeggiare nei test. Questo fattore può essere uno dei motivi che spingono sempre più alunni con Bisogni Educativi Speciali fuori dalle aule normali verso forme più speciali di istruzione: questo fenomeno lo incontriamo con sempre maggiore evidenza negli scenari internazionali, soprattutto nei Paesi nordici con sistemi scolastici fortemente inclusivi.

In questa situazione globalmente difficile, alcune strutture fortemente distorsive hanno lavorato contro la qualità dei processi di inte-

grazione scolastica degli alunni con disabilità, certo non sempre e non ovunque; la scuola italiana è come la pelliccia del leopardo, ma le difficoltà sono ormai evidenti e andrebbero affrontate radicalmente, con adeguate riforme strutturali. Per non accettare questa lenta degenerazione.

Una proposta di evoluzione anche per liberare le risorse latenti

Lavorando in questi ultimi tre anni all'idea di evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno, mi sembra di avere sempre più chiara la convinzione che nel sistema scuola ci siano davvero tante risorse nascoste, che vanno risvegliate e attivate.

Più in generale, a un individuo non conviene esplicitare del tutto le proprie capacità e la propria disponibilità a impegnarsi, se non ne trae un evidente vantaggio; anzi, celarsi può garantire un minor sforzo e l'offerta di qualche forma di aiuto da parte del sistema: ad esempio, gli insegnanti curricolari di un consiglio di classe possono nascondere la propria capacità di farsi carico di un alunno disabile o con «Bisogni Educativi Speciali» nell'attesa che vengano assegnate ulteriori ore di sostegno o altre risorse aggiuntive. (Fondazione Giovanni Agnelli, 2014, p. 41)

Nell'esempio ipotizzato in questa citazione sembra che l'elemento strutturale dell'insegnante di sostegno mantenga dormienti le risorse presenti nel consiglio di classe.

Come abbiamo visto, i cambiamenti sul versante degli insegnanti curricolari non solo produrranno un aumento delle ore di insegnamento, ma tramite le compresenze consentiranno anche di attivare molte altre risorse latenti. È evidentemente difficile trovare una metrica che possa misurare tale attivazione di risorse dormienti, come l'aiuto reciproco tra gli alunni, ad esempio, ma la direzione è quella. Gli insegnanti specializzati,

da parte loro, dovranno rendere sempre più competenti i contesti normali, e cioè gli insegnanti curricolari e le ordinarie attività didattiche, investendo risorse di competenza metodologica e di formazione. Tale loro lavoro qualifica e moltiplica le risorse normali, non si sostituisce ad esse né si aggiunge aritmeticamente.

In questa logica, si può sostenere che questa proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno dia maggiore centralità alla scuola, attivandone le risorse presenti ma latenti, e potenziando le capacità tecniche interne, superando quell'atteggiamento di passività e di delega tecnica agli esperti esterni (ASL o altri). Ciò implica anche una maggiore responsabilità e complessità dei processi valutativi e decisionali, ad esempio nella definizione delle risorse aggiuntive. Nella proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno, l'organico diventa funzionale alla scuola e non più agganciato a meccanismi di certificazione, un organico normalizzato sulla numerosità complessiva degli alunni da un lato e, dall'altro, passibile di modificazioni sulla base di una lettura complessiva dei bisogni e della situazione della scuola. Tale lettura è responsabilità, in scienza e coscienza, della scuola e non può essere delegata a nessuno: rappresenta un passo in avanti verso una professionalità matura.

Alla base della mia proposta di evoluzione dell'insegnante di sostegno c'è anche molta fiducia: nella possibilità che la trasformazione del lavoro degli insegnanti di sostegno sia innanzitutto possibile, che le due direzioni che prenderà non saranno solo risorse in più ma anche attivatrici di altre risorse, che esistono; fiducia nella possibilità che la scuola possa far crescere, nelle sue persone migliori, grandi capacità tecniche di lettura dei bisogni e di accompagnamento di prassi di integrazione efficaci.

Evolvere anche la normativa

L'insieme di possibilità che si stanno delineando chiama in causa la necessità di porre mano a una serie di modifiche a livello normativo. Da non giurista credo che, volendo superare un'impostazione culturale individuale-medica della disabilità e delle varie altre difficoltà scolastiche, muovendosi verso una prospettiva complessiva di *Inclusive Education*, vadano ridefiniti radicalmente la Legge 104/92, negli articoli che riguardano l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, l'Atto di Indirizzo alle ASL del febbraio 1994 e la normativa, anch'essa derivata dalla 104/92, sugli Accordi di programma e rapporti interistituzionali.

Accanto a queste norme, andrebbero riviste sia la Legge 170/10 sui DSA sia tutte le recenti disposizioni sugli alunni con BES. Tutte queste indicazioni normative potrebbero essere riunite in un unico testo di legge che tuteli il diritto di ogni alunno a ricevere una precisa valutazione e un riconoscimento dei propri bisogni di apprendimento e partecipazione, qualunque sia la sua condizione, clinica o no (disabilità, DSA o altre forme di BES) e delle più idonee forme di personalizzazione/individualizzazione nel contesto di una scuola inclusiva, che valorizzi tutte le differenze e vi risponda con equità.

Resistenze e rischi

Ogni idea di cambiamento, anche se sentito come evoluzione, produce varie forme di resistenza. In fondo, il vecchio sistema ha una sua stabilità, genera molte sicurezze, non è ancora collassato, né lo sarà probabilmente mai, ma mostra sempre più i suoi limiti. Limiti che abbiamo esaminato in relazione all'integrazione degli alunni con disabilità,

com'è giusto, ma non sottovalutiamo l'impatto negativo che tali limiti hanno anche sui percorsi scolastici degli alunni con DSA o altri tipi di BES.

Nei tanti incontri su questo tema che ho avuto in questi quasi tre anni ho potuto osservare, nei dibattiti e nelle discussioni, alcune dinamiche ricorrenti. Parlando con i familiari ho notato che in molte situazioni ciò che davvero preme loro sono i risultati concreti in termini di apprendimento e partecipazione sociale reale del loro figlio/a con disabilità. Molti di loro sono disposti, con un atteggiamento di condivisione con la scuola degli obiettivi e delle modalità per valutarli, a superare una visione dell'insegnante di sostegno come «proprietà privata» loro e del loro figlio/a, come unica pseudogaranza che la scuola farà qualcosa di buono per l'integrazione. Aspetteranno invece i risultati, sapendo che la scuola tutta può fare tanto di buono per l'integrazione (perché questa è *davvero* l'integrazione) e non solo il «loro» insegnante di sostegno. Non scambiano più uno dei mezzi con il fine.

Parlando con gli insegnanti ho notato come esistano una percentuale che non so stimare (forse il 5%), che si chiude pregiudizialmente al dialogo, e un'altra percentuale, ben superiore (forse del 20-30%), che coglie subito il potenziale innovativo della proposta e riesce a immaginare con fiducia in sé e in molti colleghi una scuola diversa. Molti hanno fatto nella loro realtà quotidiana esperienze di collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno estremamente simili alle compresenze che si prospettano, dove la differenza tra curricolare e sostegno si era annullata, con grandi benefici per tutti. Chi è riuscito a viverlo, sia dalla parte del curricolare che da quella del sostegno, è già convinto, anche se non ha potuto mai sperimentare (e solo pochissimi insegnanti lo hanno potuto fare, in realtà, soltanto in

qualche raro progetto sperimentale), la consulenza tecnica continua di un insegnante specialista.

Gli altri insegnanti aspettano di capire, cercano di immaginare, talvolta faticosamente, cosa potrà accadere in concreto. Ho notato che di questa proposta bisogna parlarne a lungo, spiegarla bene e immaginarla nella propria realtà. Se si riuscirà a farlo, molte resistenze cadranno e diventeranno giusti dubbi realizzativi, di costruzione di un cambiamento che deve fare i conti con la realtà. Gli insegnanti più in difficoltà nell'immaginare e accettare questa alternativa sono in genere quelli della scuola secondaria di primo e secondo grado, anche se, gradualmente, quelli della secondaria di primo grado vengono positivamente contaminati dalla cultura pedagogica dei colleghi della primaria, attraverso il diffondersi degli Istituti comprensivi. Nella scuola secondaria di secondo grado c'è pochissima familiarità con la compresenza, la supervisione tecnico-metodologica, la coprogettazione didattica, e dunque si fa fatica a immaginare qualcosa di diverso per l'insegnante di sostegno e per se stessi nell'insegnare talvolta in team per tutti, proprio tutti, gli alunni.

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

Alcuni insegnanti fanno fatica a immaginare modi diversi di insegnare, più attivi, più differenziati, dove vi siano tante possibilità strutturali di fare, per tutti gli alunni, percorsi personalizzati. Questa fatica è del tutto comprensibile: quasi tutti gli insegnanti hanno ricevuto il loro imprinting professionale attraverso didattiche standardizzate e trasmissive, salvo poche eccezioni. E poi differenziare è complesso metodologicamente, oltre che faticoso. Uno dei motivi che mi hanno spinto a insistere su questa proposta di evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno riguarda proprio la didattica di classe: ricordo Andrea Canevaro che, in un dibattito pubblico su questo tema, a Bologna, disse che il punto centrale del discorso sull'integrazione è la didattica degli insegnanti curricolari. Da lì bisogna partire. E arrivare lì anche con gli ex insegnanti di sostegno che la potranno stimolare e arricchire.

Bibliografia

- Ammaturo N. (a cura di) (2003), *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Milano, FrancoAngeli.
- Ashton J.R. (2011), *The CEC Professional Standards: A Foucauldian genealogy of the re / construction of special education*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 15, n. 8, pp. 775-795.
- ASL Pieve di Soligo-Treviso (2005), *L'integrazione scolastica dei disabili. Una ricerca in Provincia di Treviso*, Milano, FrancoAngeli.
- Bazzanella A. e Buzzi C. (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino*, Trento, IPRASE.
- Beillerot J. e Mosconi N. (a cura di) (2006), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod.
- Benasayag M. e del Rey A. (2008), *Elogio del conflitto*, Milano, Feltrinelli.
- Beukelman D. e Mirenda P. (2014), *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa*, Trento, Erickson.

- Booth T. e Ainscow M. (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.
- Bortolotti A. (2011), *Insegnanti di sostegno in cerca di identità*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 10, n. 3, pp. 185-219.
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino.
- Bozzo M.T., Pellegrino Morra M.L., Pesenti E. e Schiaffino A. (1984), *L'handicappato è inserito? Una esperienza di didattica-ricerca*, Firenze, Giunti.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D. e Macchia V. (2013), *L'Index per l'inclusione nella pratica / Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità / Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*, Milano, FrancoAngeli.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto (Libro + DVD)*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2013), *Des bonnes pratiques d'intégration à la documentation de la pédagogie «spéciale»*, «Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation – Dossier: Phobie scolaire ou peur d'apprendre?», n. 62, pp. 187-195.
- Canevaro A., D'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano, University Press.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
- Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze*, Roma, Carocci.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Cigman R. (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, New York, Routledge.
- Cole C.M., Waldron N. e Majd M. (2004), *Academic progress of students across inclusive and traditional settings*, «Mental Retardation», vol. 42, pp. 136-144.
- Colombo E. e Leonini L. (2005), *Handicap e integrazione. Una ricerca nelle scuole lombarde*, Milano, Unicopli.
- Cornaglia Ferraris P. (2013), *Insegnanti di sostegno e graduatorie ottuse*, «la Repubblica», 17 settembre.
- CPVSI – Comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e Peri P. (2001), *Arcipelago handicap. L'integrazione scolastica in Provincia di Trento*, <http://www.vivoscuola.it/Valutazione/doc/ArcipelagoHandicap.pdf>.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers.
- D'Alessio S. (2012), *Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter*, «Life Span and Disability», vol. XVI, n. 1, pp. 95-120.
- D'Alonzo B.J., Giordano G. e Van Leeuwen D.M. (1997), *Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion*, «Preventing School Failure», vol. 42, n. 1, p. 4.
- D'Alonzo L. e Ianes D. (2007), *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson, pp. 185-219.
- De Mauro T. (2010), *La cultura degli italiani*, Roma-Bari, Laterza, 2ª ed.
- De Mauro T. e Ianes D. (2011), *Giorni di scuola. Pagine di diario di chi ci crede ancora*, Trento, Erickson.
- Demo H. e Ianes D. (2013), *What can be learned from the Italian experience? Some «dispositives» to improve inclusion*, «Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation», vol. 61, n. 1.
- Devecchi C., Dettori F., Doveston M., Sedgwick P. e Jament J. (2012), *Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 27, n. 2, pp. 171-184.
- Di Nuovo S. (2012), *Rethinking inclusion and its conditions: A reply to Giangreco, Doyle and Suter*, «Life Span and Disability», vol. XV, n. 2, pp. 75-83.

- Di Nuovo S. e Magnano P. (2013), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*, Trento, Erickson.
- Dionne C. e Rousseau N. (2006), *Transformation des pratiques éducatives*, Québec, Canada, PUQ.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010), *Special Needs Education Country Data 2010*, Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fava Vizziello G., Bet M. e Sandonà G. (1990), *Il bambino che regalò un arcobaleno: Fiabe per un compagno con autismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ferguson P.M. (2002), *A place in the family: A historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability*, «Journal of Special Education», vol. 36, pp. 124-135.
- Ferri R. e Gherardini P. (1994), *L'integrazione scolastica degli alunni Down*, «Sindrome Down Notizie», n. 2.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *Rapporto sulla scuola in Italia*, Roma-Bari, Laterza.
- Garner P. e Forbes F. (2012), *Disposable assets. Are special education teachers still needed in 21st Century Australian schools?*, «NISE Bulletin», vol. 11, pp. 62-66.
- Giangreco M.F., Doyle M.B. e Suter J.C. (2012), *Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions*, «Remedial and Special Education», vol. 33, pp. 362-373.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive. I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 131-140.
- Ianes D. (2004), *La diagnosi funzionale secondo I'ICF*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2012), *Inclusività e integrazione nella scuola italiana*, «Italianieuropei», vol. 3, pp. 77-82.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Adami L. (2011), *SEN students' and classmates' perception of some relevant aspects of school integration*, Paper from European Conference of Educational Research, Freie Universität Berlin, 12-16 September.
- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2008), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Libro + DVD + CD-ROM, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano Educativo Individualizzato - Progetto di vita - 3 voll.*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare LICF nella scuola*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Dallapè A. e Pontalti B. (2010), *Valorizzare le qualità del sistema educativo del Trentino - Rapporto 2010*, Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo, Provincia Autonoma di Trento, www.vivoscuola.it
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2013), *Integration in Italian schools: Teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness*, «International Journal for Inclusive Education», Taylor & Francis, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2013.802030#>.
- Ianes D., Zambotti F. e Demo H. (2012), *La qualità dell'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali in Trentino*, Comitato provinciale di valutazione del sistema educativo, Provincia Autonoma di Trento, Trento.
- Ianes D., Zambotti F. e Demo H. (2013), *Lights and shadows in the inclusive Italian school system*, «Life Span and Disability», vol. 16, n. 1, pp. 57-81.
- INVALSI - Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2006), *La qualità dell'integrazione*, Frascati-Roma.
- ISTAT (2012), *Inclusione sociale delle persone con limitazioni dell'autonomia personale. Report 2011*, ISTAT.

- ISTAT (2013), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Anno scolastico 2011-2012*, ISTAT.
- Janney R.E. e Snell M.E. (1999), *Le interazioni con i compagni: Strategie per facilitare l'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 186-199.
- Jordan A., Lindsay L. e Stanovich P.J. (1997), *Classroom teachers' instructional interactions with regular, at-risk, and exceptional students*, «Remedial and Special Education», vol. 18, n. 2, pp. 82-93.
- Kochhar C.A., West L.L. e Taymans J.M. (2000), *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Marcellino F. (2013), *Progetto Individuale: tutto è compito di tutti insieme*, 17 aprile, www.superando.it.
- Medeghini R. e Fornasa W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. e Valtellina E. (2013), *Disability Studies*, Trento, Erickson.
- Meijer Cor J.W. (2010), *Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices*, «Zeitschrift für Inklusion», vol. 2.
- Micheli E. (2004), *Integrazione e educazione: due diritti in contrasto?*, «Autismo e Disturbi Pervasivi dello Sviluppo», vol. 2, n. 2, pp. 167-182.
- Mitchell D. (2008), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, New York, Routledge.
- Morin E. (2008), *Il metodo. Vol. 4: Le idee*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nes K. (2012), *Pull out phenomena in Norway*, comunicazione personale.
- Nes K. e Demo H. (2014), *Is inclusion at risk?*, Paper presentato a NERA, Norvegia.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2003), *LEA inclusion trends in England 1997-2001*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- Norwich B. (2007), *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*, New York, Routledge.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Peck C.A., Donaldson J. e Pezzoli M. (1999), *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 222-233.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 82-89.
- Pontis M. (2013), *Autismo e bisogni educativi speciali. Approcci proattivi basati sull'evidenza per un'inclusione efficace*, Milano, FrancoAngeli.
- Rollero P. (1999), *L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Salisbury C.L. et al. (1999), *Lo sviluppo di relazioni in contesti educativi integrati*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 210-221.
- Salvatore E. (2003), *Innovazione tra resistenze e nuove identità*. In N. Ammaturo (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Milano, FrancoAngeli, pp. 141-195.
- Sbarbati L. (1998), *Handicap e integrazione scolastica. Venti anni di esperienze*, Roma, Armando.
- Scataglini C. (2012), *Il sostegno è un caos calmo. E io non cambio mestiere*, Trento, Erickson.
- Scruggs T.E. e Michaud K. (2009), *The «surplus effect» in developmental disabilities: A function of setting or training (or both)?*, «Life Span and Disability», vol. 12, pp. 141-149.
- Shapiro A. (1999), *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, New York, Garland Publishing.

- Sheehy K., Rix J., Collins J., Hall K., Nind M. e Wearmouth J. (2009), *A systematic review of whole class, subject based, pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs in mainstream classrooms*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, UK.
- Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- UNESCO (1994), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, UNESCO.
- UNESCO (2002-2011), *Education for All (EFA) Global Monitoring Report*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.
- Vianello R. (1999a), *Fare scuola nelle classi integrate*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 51-67.
- Vianello R. (1999b), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 65-69.
- Vianello R. (2012), *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive*, Trento, Erickson.
- Vianello R. e Lanfranchi S. (2009), *Genetic syndromes causing mental retardation: Deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning*, «Life Span and Disability», vol. XII, pp. 41-52.
- Vono M.C. (2013), *Jacopo non c'è. L'insegnante di sostegno che fa?*, «Conflitti», n. 3, p. 13.
- Warnock Report – *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978), London, Her Majesty's Stationery Office.
- Zanobini M. (2013), *Some considerations about inclusion, disability and special educational needs: A reply to Giangreco, Doyle and Suter*, «Life Span and Disability», vol. XVI, n. 1, pp. 83-94.

Abstract

Over the last forty years 110,000 special needs teachers in Italian schools have contributed significantly to school integration of pupils with disabilities. Today, however, school integration is going through troubled times and this is reflected in the level of dissatisfaction harboured by families of disabled pupils and by special needs teachers, to whom a chance to improve and to evolve both professionally and personally is being offered. This article puts forward a proposal which is in many ways revolutionary, one that has been examined in depth by the author in the recent publication *The evolution of the special needs teacher. Towards inclusive didactics* (Erickson, 2014): to create a more inclusive school by radically moving on from the «special» professional figure of the current support teacher, without cutting staff but investing heavily in inclusion. Practically, 80% of special needs teachers should become fully curricular in order to perform co-teaching in class, whilst the remaining 20% should take on the role of peer tutor, in other words specialised teachers who are itinerant experts and who can provide practical support to all their curricular colleagues. In this way the entire teaching staff could be rendered key player responsible for integration, avoiding the responsibility-depriving dynamics of delegation.