

# Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana

Paolo Fasce

Insegnante di sostegno specializzato, dottorando in Lingue, Culture e Tecnologie per l'informazione e la comunicazione presso l'Università di Genova

monografia

## Sommario

La cultura della compresenza è la chiave dell'inclusione scolastica. Per sostenerla non basta il quadro giuridico che sempre la vede formalmente manifestarsi entro la cornice della contitolarità di cattedra, ma occorre favorirla facendo muovere i docenti stessi in un contesto di coprogettazione che naturalmente tende a evitare le microespulsioni tanto diffuse oggi, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado. Questo contesto è favorito dalla costituzione delle «cattedre miste» dove gli insegnanti di sostegno, non più vincolati in un unico ruolo, possano sentirsi realizzati e completi riversando maggiore qualità nel proprio lavoro. Tale innovazione può raccogliere l'esperienza e il radicamento dei tanti che sono «passati sulla materia» e si innesta completando il quadro dell'evoluzione dell'insegnante di sostegno proposta da Ianes (2014), che è parimenti necessaria per rompere l'autoreferenzialità di ogni Consiglio di Classe, anche quello maggiormente bendisposto e professionalizzato. Una proposta concreta non può che affrontare anche il problema del precariato (quello a tempo determinato, ma anche utilizzi e assegnazioni provvisorie) e l'aggiornamento permanente che va regolato esplicitamente.

Il ministero Gelmini ha cambiato la scuola primaria, in particolare eliminando la compresenza nei moduli e nel tempo pieno. In quel segmento scolare è sopravvissuta, sostanzialmente, solo nell'ambito del sostegno. Le compresenze di insegnanti «di posto comune» nella primaria si distinguevano da quelle con l'insegnante di sostegno, essenzialmente, per la diversa autopercezione degli attori in gioco. Nel primo caso, avevamo insegnanti contitolari di cattedra sia sul piano giuridico che su quello psicologico ed eventuali gerarchizzazioni non erano dettate dal setting implicito nei ruoli diversi, costante pervasiva in tutto lo stivale, ma dal quadro relaziona-

le puntuale (differenza di età, esperienze, «carattere») che è una condizione aleatoria e data. Nella compresenza tra pari, quella tra insegnanti di posto comune, si sviluppa una naturale coprogettazione in quanto gli obiettivi dell'azione didattica nella scuola primaria sono affatto interallacciati, sostanzialmente orientati al risultato complessivo della crescita di ciascuno in un quadro che invoca strutturalmente l'alternanza dei ruoli nella gestione della classe. Si tratta, in definitiva, di una relazione adulta nella quale la progettazione è, in buona sostanza, una prima forma di reciproca supervisione, mentre la presenza fisica contemporanea

sviluppa possibilità di modeling virtuoso. Beninteso, questo quadro idilliaco può cadere, e cade, in virtù delle variabili immodificabili sopra esposte.

Nel caso della scuola secondaria, in particolare quella di secondo grado (SSSG d'ora in poi), le tipologie di compresenza sono molto più variegata e sempre ci si muove nell'ambito della diversità dei ruoli, che ha per conseguenza psicologica la gerarchizzazione degli adulti in classe (Fasce, 2014b), con tutte le relative ricadute pratiche. Le tipiche coppie, oltre a quella «insegnante di materia» e «insegnante di sostegno», sono quella dell'«insegnante di materia» e «insegnante tecnico pratico», di «insegnante di materia» e «tecnico di laboratorio», di «insegnante di materia» e «educatore». Anche in questo caso, beninteso, le variabili individuali possono sovvertire gli standard di fatto attesi. In tutti gli ordini di scuola, allorché ci siano compresenze di insegnanti, il quadro giuridico si definisce entro la contitolarità di cattedra, ma è evidente a ogni osservatore esterno (o a un osservatore metacognitivo) che a tenere le redini della classe è sempre l'insegnante della materia. Si tratta di quello che un fisico definirebbe «errore sistematico». Il caso della compresenza tra insegnante di materia e insegnante tecnico pratico è emblematico perché, in questo caso, anche il secondo dispone dello strumento (spesso arma) della valutazione, ma questo non è sufficiente a farlo percepire dagli studenti come un insegnante di pari livello. Addirittura, spesso avviene che la programmazione individuale dell'insegnante tecnico pratico sia assente, assorbita da quella dell'insegnante teorico, e la compresenza si esaurisce in noia, dovendo anche questi subire la lezione frontale del collega.

Naturalmente, in teoria, lo sviluppo dell'azione didattica dell'insegnante della materia, dell'insegnante tecnico pratico, dell'insegnante

di sostegno e delle altre figure coinvolte dovrebbe concretarsi alla luce di una progettazione collegiale e individuale esplicita. Si tratta del Piano dell'Offerta Formativa e del Piano Annuale dell'Inclusività, approvati dal Collegio dei Docenti (ed eventualmente prodotti dai dipartimenti disciplinari o da commissioni appositamente formate), della programmazione degli insegnanti, che concreta quanto dettato dalle indicazioni nazionali, e dei documenti condivisi con altri portatori d'interesse, quali sono il PEI e il PDP. Tutti questi documenti (spesso sviliti come «cartaccia» o come «burocrazia che distoglie dall'insegnamento») istanziano nell'Istituzione Scolastica Autonoma, quella che potremmo addirittura chiamare «professionalità docente». Tutto questo, sottolineo, in teoria, in quanto PEI e PDP (sia quelli «imposti» dalla normativa che quelli generati per via endogena dal Consiglio di Classe) sono molto spesso scritti dall'insegnante di sostegno e dal coordinatore di classe, rispettivamente, e firmati alla cieca da tutti gli altri ai quali si chiede, perlopiù, di compilare la parte che li riguarda.

Un'autentica coprogettazione di questi documenti è rara,<sup>1</sup> soprattutto in quanto tutto si svolge alla luce delle seguenti volgari quanto efficaci rivendicazioni: «l'insegnante di sostegno sei tu, prendi lo stipendio per questo, non correggi i compiti, almeno assolvila a questa seccatura, poi io firmo». Giacché, nella contrattazione sindacale d'Istituto, il coordinamento di classe viene retribuito (anche se, in questo caso, con cifre assai modeste), la conseguente delega è parimenti

<sup>1</sup> Entrando nel colore dei discorsi che odo in aula docenti, colore grigio beninteso, mi è capitato di essere informato da una collega del fatto che, nella tal scuola, «la dirigente presenza alla firma del PEI», come se questo gesto rappresentasse una grave invasione di campo. Di fatto quella dirigente ha svolto una parte del ruolo immaginato per il supervisore di sostegno.

diffusa anche nel caso dei PDP, sia quelli dei DSA che dei BES.

Un limite del CCNL vigente, che al suo interno ha idealità avanzatissime che nella pratica raramente emergono (Fasce, 2014a), consta nella definizione a settembre del Piano Annuale delle Attività, che rende di fatto facoltativa la frequentazione di Consigli di Classe non previsti ab origine e che occorrerebbe dedicare allo scopo. Il fatto che possano essere previsti momenti di progettazione condivisa non sembra risolutivo, in quanto è sempre dall'insegnante di sostegno che il Consiglio di Classe si aspetta una bozza predisposta e sono sempre pochi i contributi attivi. Queste riunioni, poi, poste generalmente all'inizio dell'anno e alla fine, hanno solo un ruolo formale. A titolo di esempio, allo scrivente non è ancora riuscito di integrare in un PEI gli obiettivi minimi delle progettazioni dei colleghi, rifugiandomi sempre nel rimando: «Si veda la progettazione individuale di matematica, inglese, chimica, agronomia territoriale, ecc.». Raramente, nelle progettazioni individuali, tali obiettivi sono correttamente esplicitati e quindi la questione «raggiunge gli obiettivi minimi» è lasciata sempre all'arbitrio di questo o quell'insegnante. È curiosa, alla luce di questa esperienza che immagino diffusa, la domanda che viene posta spesso agli insegnanti di sostegno: «secondo te, questo ce la può fare?», in quanto non è noto cosa dovrebbe poter fare. Questo dettaglio spiega, a mio parere, come mai sia frequente il caso in cui la scuola risulti soccombente nel confronto legale.<sup>2</sup>

Ricapitolando, emerge quindi una differenza tra la compresenza «tra pari», tipica

della scuola primaria pre-Gelmini, e quella «dispari» tra adulti, anche insegnanti, ma con funzioni diverse, tipica della compresenza nel sostegno e pervasiva di tutte le compresenze nella SSSG. Sono ravvisabili differenze nell'organizzazione della progettazione condivisa tra la scuola primaria (dove sono allocate due ore settimanali allo scopo) e la scuola secondaria, in particolare la SSSG, dove questa condivisione è organizzativamente assente e sostanzialmente delegata. Infine, emergono le differenze individuali che sono sì ineliminabili, ma che occorre affrontare in un'ottica di sistema, «a livello strutturale», come direbbe Ianes (2014), giacché ciascun alunno, come ciascun genitore, merita la migliore scuola possibile, cosa che rende necessario valorizzare quelle che sempre Ianes chiama «risorse latenti» e che il cittadino, laddove non emergano, percepisce come sprechi, mentre il genitore informato, magari quello «esperto» (Borra, 2014), rileva dolorosamente essere un danno per il proprio figlio.

La proposta delle cattedre miste si muove nel quadro della costruzione di un setting nel quale si affronta la questione delle gerarchie psicologiche, affinché, nel quadro delle differenze individuali, vengano sovvertite o lenite. Oggi l'insegnante di sostegno ha mediamente una decina d'anni di meno dell'insegnante di materia ed è molto più precario. Assegnare le ore di sostegno al personale della scuola specializzato<sup>3</sup> e passato sulla materia, quindi esperto e radicato nella scuola, invece che a personale dedicato solo a questo compito, cambierebbe radicalmente la percezione dell'insegnante di sostegno (non più solo di sostegno, ma «bis-abile» [Giani, 2012])

<sup>2</sup> Confido nella stima del lettore, che immagino sia ben disposto a pensare che i miei sforzi di condivisione con i colleghi e le mie richieste di contributi, nonché le consulenze e gli avvisi forniti ai colleghi, siano costantemente e variamente orientati a evitare queste spiacevoli situazioni.

<sup>3</sup> Oltre alle specializzazioni sul sostegno, molti insegnanti hanno frequentato Master e Corsi di Perfezionamento, oppure hanno esperienze personali non formalizzate in un titolo accademico, che possono essere parimenti risolutive in questo o quel caso concreto.

e quella dell'utenza e dei colleghi giacché, d'incanto, questo insegnante diventerebbe un pari. E cambierebbe anche la soddisfazione nel lavorare da parte di tutti gli operatori coinvolti, che svolgerebbero le proprie mansioni in maniera più serena anche in virtù dell'alternanza nel ruolo.<sup>4</sup>

La proposta delle cattedre miste non risolve il problema delle variabili individuali e dell'autoreferenzialità che, a mio avviso, viene significativamente affrontata dalla proposta di Ianes dell'evoluzione dell'insegnante di sostegno che non solo è compatibile con le «cattedre miste», ma completa anche il quadro.

Occorre infatti che qualcuno di esterno, ma esperto, autorevole e non estraneo alla scuola stessa possa fare emergere le deficienze del sistema (anche quelle che si muovono inconsapevolmente alla luce dei postulati occulti della scuola [Parodi, 2009]), e collaborare attivamente al fine di rompere quelle che a volte rappresentano rigidità autoimposte da ruoli nei quali faticano a emergere le professionalità che dovrebbero orientarsi alla costruzione del sostegno di prossimità e dei sostegni cari a Canavaro. Tale figura, riportando puntualmente quanto stabilito dal quadro giuridico, sia quello di cornice che quello autonomamente definito dall'ISA, fornisce i primi elementi di aggiornamento capillare, quindi individualizzato, la cui mancanza è tanto percepita nell'ambito del mondo degli insegnanti di sostegno (Ianes, Demo e Zambotti, 2010).

Ogni proposta di riforma dovrebbe affrontare anche questi due elementi critici: la formazione permanente e diffusa appe-

na evocata, entro la quale l'insegnante di sostegno «evoluto» può avere un ruolo, e la questione del precariato.

La questione del precariato è più ampia di quanto potrebbe essere immaginato da un osservatore esterno o da uno interno e distratto, giacché, per motivi di ordine sindacale, una parte consistente sfugge ai riflettori dell'attenzione collettiva. Il precariato nascosto non è quello dei contratti a tempo determinato, ma si concreta tra gli insegnanti «di ruolo»<sup>5</sup> che possono lavorare fuori dalla sede di titolarità per decenni, ballando tra le disponibilità dell'organico di fatto, in virtù delle «assegnazioni provvisorie» e degli «utilizzi» che, nella mia esperienza di insegnante precario, ho visto sempre copiosi e logicamente precedenti le assegnazioni degli incarichi agli insegnanti precari. Per completare il quadro della stabilità delle risorse umane in una scuola, occorre ragionare attorno a un Organico Funzionale che costituisca una comunità stabile di persone indotte a interessarsi al proprio contesto di lavoro e non a adeguarvisi per il tempo strettamente necessario a fuggire.

La questione dell'aggiornamento permanente è delicata in quanto occorre uscire dalla situazione corrente, dove il diritto è regolamentato, mentre il dovere è, di fatto, solo morale e, di conseguenza, disordinato o latitante. Parimenti è necessario evitare di rientrare nelle modalità rivelatesi fallimentari in passato, e cioè quella formazione obbligatoria «di massa» che è risultata inefficace perché formale, calata dall'alto, non personalizzata e con scarsa percezione di utilità nel corpo insegnante.

La (bozza) di proposta di legge, che ho elaborato, affronta tutti questi problemi e

<sup>4</sup> Afferma Gardella, in Fasce e Paola, 2010, p. 33: «Tutta la psicologia sistemica, oltre al buon senso, ci dice che quando si ha cura di cambiare i ruoli all'interno di un sistema, di non farli sclerotizzare, le patologie, le disfunzioni del sistema e le sofferenze dei singoli diminuiscono poiché aumentano le possibilità di cambiamento, di evoluzione, di innovazione personale e relazionale».

<sup>5</sup> La riforma del pubblico impiego ha trasformato i contratti degli insegnanti che non sono più «di ruolo», ma «assunti a tempo indeterminato».

fornisce una soluzione pratica dove non si indicano solo dei principi, ma si definiscono anche modalità operative che devono essere soltanto esposte in un formalismo giuridico di cui non sono padrone. La riporto qui di seguito, chiosando ciascun articolo con considerazioni illustrative, nella speranza che possa essere un catalizzatore capace di attivare un dibattito che possa concretarsi anche in un altro modello,<sup>6</sup> che sappia raccogliere le istanze con lo spirito freiriano espresso da: «non voglio essere seguito, voglio essere reinventato».

**(Bozza di) Proposta di legge  
«Organico funzionale nella scuola  
(di ogni ordine e grado), evoluzione  
della figura dell'insegnante  
di sostegno, aggiornamento  
professionale obbligatorio e  
rimozione delle cause patologiche e  
fisiologiche del precariato»**

**Art. 1) Finalità**

La presente Legge ha lo scopo di istituire l'organico funzionale delle Istituzioni Scolastiche Autonome statali (ISA), stabilizzando il personale di ruolo e precario nelle ISA stesse e definendo le modalità di attribuzione del personale integrativo, rispetto a quello strettamente funzionale all'orario di cattedra indispensabile per la copertura oraria di tutte le classi e le materie dell'Istituto (già «organico di diritto»).

<sup>6</sup> Mentre scrivo questo articolo, emerge l'ipotesi governativa di un «organico di rete» che consentirebbe di sottrarre cattedre oggi necessariamente confinate nell'organico di fatto, riversandole nell'organico di diritto. Si tratta di un intervento sintomatologico che ha certamente effetti positivi sulla stabilizzazione, ma che non interviene su elementi strutturali della scuola italiana.

Tale Legge supporta l'autonomia progettuale delle Istituzioni Scolastiche Autonome dando certezza di attribuzione delle risorse umane nel tempo, prodromo e garanzia di qualità dell'offerta formativa.

*Commento:* La legislazione vigente, ormai da più di quindici anni (Legge 59/1997, DPR 275/1999, ecc.), attribuisce alle scuole un'autonomia che spesso è solo formale, mancando le risorse umane per costruire l'autonomia progettuale d'istituto che abbisogna di tempi medio-lunghi, di metabolizzazioni collettive e di progettualità diffuse e condivise.

**Art. 2) Costituzione dell'Organico  
Funzionale d'Istituto**

Viene istituito l'Organico Funzionale d'Istituto, che si computa sommando la dotazione strettamente funzionale (già «organico di diritto») a quella integrativa (già «organico di fatto»), come segue.

- A) La dotazione strettamente funzionale di un'ISA viene determinata secondo le esigenze oggettive di ciascuna materia, in funzione del numero di classi e delle esigenze dettate dai quadri orari vigenti. In ciascuna materia, fatto salvo l'improbabile caso particolare di «divisione con resto zero», l'organico strettamente funzionale fornirà una piccola parte delle risorse aggiuntive di cui al punto successivo.
- B) La dotazione integrativa è costituita da un numero di insegnanti aggiuntivi determinato da parametri oggettivi definiti per tutto il territorio nazionale in un'apposita norma successiva e che comprendono: quantità e tipo di alunni con certificazione di disabilità (per i quali saranno garantite le ore di compresenza secondo quanto normato dalla legislazione vigente); quantità e tipo di alunni con certificazione di DSA e/o disturbi evolutivi

specifici; quantità e tipo di alunni con BES rilevato dalla scuola tramite segnalazione dei Consigli di Classe e successivamente confermato dai supervisori di sostegno di cui al successivo Art. 6 «Istituzione della figura del supervisore di sostegno».

*Commento:* Il «dossier sulla disabilità nella scuola statale» di Tuttoscuola (2010) mostra come risulti disomogenea sia la rilevazione della disabilità che l'assegnazione di risorse stabili sulla medesima (insegnanti di sostegno assunti a tempo indeterminato). Per ovvie questioni di equità e di controllo della spesa pubblica, la dotazione integrativa dovrà essere omogenea rispetto a parametri stabiliti a livello nazionale e rilevati a livello periferico. Occorrerà quindi combattere la coda di abitudini del passato che vedono questo elemento lasciato alla capacità contrattuale, spesso di tipo elettoralistico, delle regioni con più o meno peso politico.

### **Art. 3) Impiego del personale docente (istituzione delle «cattedre miste»)**

Ogni docente specializzato per il sostegno agli allievi con disabilità dovrà essere impegnato nel suo quadro orario per almeno un terzo delle ore «sulla materia» o «su posto comune» (fatto salvo il transitorio, e fatto salvo il caso degli insegnanti che si trovino a lavorare in scuole nelle quali non è attiva la rispettiva classe di concorso e per i quali non sia possibile ricondurre le classi di concorso per le quali sono abilitati nell'alveo di una «classe atipica» presente nella scuola<sup>7</sup>) e per il restante monte ore contrattuale di cattedra (22 nella primaria

e 18 nella secondaria) in presenza per una didattica in presenza che assicuri il sostegno agli allievi con disabilità e, contemporaneamente, la concretazione di prassi didattiche orientate alla personalizzazione e all'individualizzazione. Tali presenze dovranno essere progettate dal Collegio dei Docenti (attraverso il Piano Annuale dell'Inclusività), dal Consiglio di Classe (attraverso i PEI, i PDP e altri documenti analoghi ritenuti utili dal CdC medesimo) e dagli insegnanti coinvolti in ciascun insegnamento (attraverso la programmazione disciplinare che dovrà essere concordata da tutti i docenti presenti).

Gli insegnanti specializzati assunti a tempo indeterminato su posti di sostegno in data successiva alla promulgazione di questa Legge manterranno questo ruolo per almeno dieci anni secondo le indicazioni del comma 1 di questo articolo. Gli insegnanti specializzati attualmente in servizio su posti curricolari potranno scegliere se mantenere la propria posizione esclusivamente su cattedra curricolare o rendersi disponibili, anche temporaneamente, su posti «misti» di sostegno ai sensi del comma 1 di questo articolo.

Altre presenze saranno possibili, secondo le esigenze d'Istituto le cui linee guida emergono dal Piano Annuale dell'Inclusività e dal Piano dell'Offerta Formativa, da parte di insegnanti con contratto a tempo potenziato secondo il successivo articolo 4, comma 4.

Gli insegnanti specializzati per il sostegno agli allievi con disabilità, nella scuola secondaria, possono essere impegnati fino a 20 ore complessive, in luogo delle 18, mentre gli insegnanti senza specializzazione non possono eccedere le 18 ore di cattedra. Nel caso di impiego eccedente le 18 ore, cade ogni diritto al «giorno libero». Le ore eccedenti le 18 verranno retribuite come ore aggiuntive e sono attribuite al fine di ammortizzare le naturali fluttuazioni delle necessità di

<sup>7</sup> Ad esempio un abilitato in fisica, matematica, matematica applicata e matematica e fisica potrebbe essere impiegato in una qualsiasi di queste materie, eventualmente vincolato a una certa classe (ad esempio del primo biennio).

organico certificate e costituenti l'organico funzionale.

L'impiego per 20 ore, in luogo delle 18, può avvenire anche per periodi limitati e resi necessari da contingenze didattiche documentate dal supervisore di sostegno esterno e approvate dall'Ufficio Scolastico Provinciale, su delega dell'Ufficio Scolastico Regionale. Ogni Regione dispone di un pacchetto di ore concordato in Conferenza Stato-Regioni e definito in maniera proporzionale alla popolazione scolastica, con correzioni contenute entro il 10% in virtù di considerazioni correlate ai contesti sociali e all'incidenza delle percentuali di alunni disabili.

L'impiego di un insegnante pluriabilitato può concretarsi anche su diverse classi di concorso, in virtù di considerazioni didattiche, pedagogiche e di opportunità materiali legate all'organico funzionale d'Istituto e alla qualità dell'offerta formativa.

*Commento:* Da un lato occorre dare la possibilità agli insegnanti di lavorare in maniera diversa (sostegno e materia), cosa che contribuisce a limitare il burnout, dall'altro è necessario valorizzare economicamente, e in maniera sottile, chi decide di lavorare anche sul sostegno, restando comunque entro i vincoli di bilancio generali.

**Art. 4) Concorsi per assunzione, automatismi nel passaggio all'assunzione a tempo indeterminato e nuova tipologia contrattuale nella scuola secondaria (18 + 4)**

L'organico funzionale d'Istituto sarà definito, in via transitoria per il primo anno di entrata in vigore della presente Legge, nei suoi connotati quantitativi dall'organico di fatto dell'anno scolastico precedente presso l'Istituto stesso. In questo modo sarà garan-

tita la copertura finanziaria «di fatto» già in essere nell'anno precedente.

L'assunzione di nuovo personale, nella scuola secondaria di primo e secondo grado, avverrà sempre in virtù di prevedibili e documentate carenze di docenti sulla materia nella dotazione strettamente funzionale, anche al fine di soddisfare le esigenze di cui al successivo art. 5, soprattutto al fine di evitare la costituzione di sacche di precariato.

L'assunzione in una scuola avverrà sempre per il numero di ore contrattualmente stabilite: 22 + 2 nella primaria, 18 + 4, come illustrato più sotto in questo stesso articolo, o 18 nella secondaria.

Per ciascuna materia, le ore eccedenti lo spezzone orario «strettamente funzionale» confluiranno nella dotazione aggiuntiva d'Istituto, contribuendo a formare le risorse umane necessarie per la realizzazione di progetti e presenze ad alto valore didattico.

Nella scuola secondaria, il nuovo CCNL dovrà definire gli aspetti contrattualistici dei due tipi di contratto: quello standard e quello con 4 ore settimanali aggiuntive da svolgersi nel pomeriggio per le seguenti funzioni: attività laboratoriali per lo sviluppo di una didattica inclusiva attenta alle diverse forme di intelligenza e ai diversi stili di apprendimento, corsi di recupero individualizzati, corsi di potenziamento personalizzato, progettazione d'Istituto (POF, PAI, sostegno alle eccellenze, alternanza scuola/lavoro, orientamento, ecc.), coordinamento con il territorio, configurazione degli spazi interni alla scuola e gestione dei medesimi e delle strumentazioni della scuola (laboratori, spazi interni e all'aperto), formazione dei colleghi sulle strumentazioni laboratoriali presenti a scuola (ad esempio negli Istituti Professionali e Tecnici), tabulazione delle prove INVALSI, e altro definito dalle ISA nel quadro della propria autonomia progettuale e organizzativa. L'assunzione con contratto

a tempo potenziato 18 + 4 prevede anche l'impiego dell'insegnante per una settimana nel periodo estivo al fine di dare corpo alla progettazione d'istituto, con particolare riferimento al supporto degli studenti con giudizio sospeso o che necessitino di integrazioni didattiche. Fatte salve eventuali progettazioni alternative documentate, come ad esempio l'alternanza scuola-lavoro, questa settimana dovrà garantire la presenza di insegnanti nel plesso scolastico.

L'assunzione con contratto a tempo potenziato 18 + 4 è su base volontaria e dovrà comprendere una percentuale tra il 20 e il 30% dell'Organico Funzionale d'Istituto secondo un quantitativo fissato su base triennale dal MIUR e distribuito alle scuole a cura degli Uffici Scolastici Provinciali, sentiti i supervisori di sostegno istituiti all'art. 6. Ogni ISA dovrà diffondere i contratti a tempo potenziato 18 + 4, che avranno validità triennale, in maniera sufficientemente omogenea tra le aree disciplinari (umanistica, scientifica e professionalizzante, definite da ciascun Collegio dei Docenti). Hanno diritto a tale contratto: gli insegnanti membri del Consiglio d'Istituto, gli insegnanti eletti dal Collegio dei Docenti al ruolo di «funzione strumentale», i fiduciari di plesso. Gli altri posti eventualmente disponibili vengono votati per due terzi dal Collegio dei Docenti e per un terzo sono di nomina del Dirigente che dovrà compensare eventuali disomogeneità tra le aree. Vengono aboliti i fondi destinati alle funzioni strumentali e le attribuzioni del Fondo d'Istituto ai fiduciari e agli insegnanti erogatori di corsi di recupero, giacché tali funzioni e gli oneri collegati saranno assorbiti dagli insegnanti titolari di orario potenziato. Lo stipendio degli insegnanti titolari di contratto 18 + 4 è proporzionale all'impiego temporale definito da questa tipologia (di 22 ore). Gli insegnanti con contratto 18 + 4 non possono superare le 22 ore complessive.

Qualora siano titolari di contratto di 19 o 20 ore come indicato all'art. 4, le ore «+4» diventeranno «+3» o «+2», rispettivamente. È comunque possibile l'impiego nelle supplenze brevi interne (Art. 5), in subordine all'impiego di altri colleghi titolari soltanto di 18 ore, fino al raggiungimento del massimo di 24 ore. La somma delle 4 ore aggiuntive assegnate all'istituto può essere suddivisa anche sotto forma di +3 accompagnata da un +1 o da due +2. Tale suddivisione è concordata in fase di contrattazione d'Istituto e le ore residue vengono assegnate a un altro docente disponibile.

Laddove un insegnante, comunque abilitato, assunto a tempo determinato con contratto fino al termine delle lezioni o fino al 30 giugno o fino al 31 agosto, si trovasse nella condizione di lavorare per il terzo anno consecutivo presso una data ISA statale, si procederà automaticamente alla trasformazione del suo contratto da tempo determinato a tempo indeterminato a partire dal giorno successivo alla scadenza del terzo contratto e la sua titolarità verrà immediatamente assegnata alla scuola dove tale diritto è maturato.

Laddove un insegnante non abilitato si trovasse nella condizione di poter vantare tre anni di insegnamento (almeno 180 gg/anno) in una finestra temporale di 5 anni, questi maturerebbe il diritto a frequentare un corso di Tirocinio Formativo Attivo in soprannumero. Onde arginare fenomeni di abilitazioni su classi di concorso senza prospettive occupazionali (alla luce dell'impegno sulle «cattedre miste»), la scelta sarà indicata dall'Ufficio Scolastico Provinciale, previa audizione orale o scritta dell'interessato, tra tutte le classi di concorso alle quali il medesimo abbia accesso. In caso di mancato gradimento da parte dell'interessato, previo colloquio o presentazione di memoria scritta, delibererà sul caso l'Ufficio Scolastico Regionale competente.



Laddove un insegnante precario abilitato si trovasse nella condizione di avere lavorato in un'ISA statale per tre anni sul sostegno, maturerebbe il diritto a frequentare, in soprannumero, un corso di specializzazione sul sostegno. Nell'identico caso di insegnante non abilitato, al netto del requisito dei tre anni maturati entro una finestra temporale di cinque, prima della specializzazione sarà necessario conseguire un'abilitazione in soprannumero come sopra indicato.

Le assunzioni per concorso avranno luogo su base regionale in funzione delle esigenze segnalate dalle singole ISA e rilevate dagli UST, quelle per scorrimento delle Graduatorie a Esaurimento (GaE) avverranno su base provinciale, secondo quello attualmente in vigore e noto come «doppio canale». Le ISA signaleranno la classe di concorso o le classi di concorso alle quali ritengono di dover attingere; gli Uffici Scolastici Regionali si faranno carico di raccogliere le esigenze certificate di risorse umane delle ISA e provvederanno a indicare al MIUR su quali classi di concorso attivare i concorsi regionali (su base triennale). La scelta delle Regioni di attivare un Concorso dovrà maturare alla luce della consistenza delle Graduatorie a Esaurimento in quel dato triennio di validità delle medesime. Le ISA signaleranno agli UST le proprie esigenze certificate e, nel caso di assunzione da GaE, signaleranno la classe di concorso o una rosa di classi di concorso (secondo la logica delle «classi atipiche»<sup>8</sup>) entro le quali attingere, anche al fine di svuotare ordinatamente le graduatorie, e gli uffici provvederanno a incrociare le graduatorie indicate per l'assunzione. Nel caso di richiesta secca

di una classe di concorso, l'Ufficio Scolastico Provinciale potrà commutarla in una rosa in virtù di considerazioni legate alla consistenza delle graduatorie e alla spendibilità del titolo nell'ISA richiedente. Nel caso di assunzione tramite concorso, le ISA signaleranno una sola classe di concorso.

*Commento:* Dai commenti rilevati in rete, non emerge chiaramente la percezione che l'organico di fatto è un potente baluardo contro il ricorso continuativo al precariato e, di conseguenza, potrebbe sembrare che ciò che è doveroso alla luce della normativa europea (l'assunzione a tempo indeterminato dei lavoratori con più di tre anni di contratto precario) diventi uno strumento diffuso di abilitazione. Invero è senz'altro necessario produrre una legislazione conforme alle direttive europee, ma occorre anche configurare un quadro entro il quale il ricorso all'abilitazione *ope legis* sia un'eccezione, cosa che l'organico funzionale assicura. La nuova tipologia di contratto contribuisce a dare valore all'autonomia scolastica, retribuendo le risorse umane che riservano del tempo al lavoro a scuola, al di fuori dell'orario di cattedra. Non si tratta, quindi, delle celebri «24 ore settimanali» immaginate dal Governo Monti.

### **Art. 5) Gestione delle supplenze temporanee**

Le supplenze temporanee verranno «assorbite» dal personale interno d'istituto tramite la rimodulazione dell'orario di lavoro, col supporto di appositi software messi a disposizione dal MIUR, capaci di rimodulare l'orario dell'intero istituto in funzione delle sopraggiunte esigenze. Le classi verranno distribuite ai «supplenti interni» in maniera massimamente diffusa per ripartire gli oneri di lavoro e i «supplenti interni», consapevoli della programmazione d'istituto avendola

<sup>8</sup> Ad esempio, A038, A047, A048, A049 (Fisica, Matematica, Matematica applicata, Matematica e Fisica, rispettivamente), oppure A050, A051, A052 (Italiano; Italiano e Latino; Italiano, Latino e Greco, rispettivamente), A034, A035, A042 (Elettronica, Elettrotecnica, Informatica, rispettivamente), ecc.

concretata nelle proprie classi e progettata negli organismi collegiali, saranno così massimamente efficaci ed efficienti (vd. Bassanini), dal primo giorno di lavoro. Solo nel caso in cui il software non sia ancora disponibile o nel caso in cui nel corpo docenti non si individuino le risorse necessarie per assegnare la supplenza breve, si procederà all'assunzione di un supplente esterno tramite le Graduatorie d'Istituto Provinciali Unificate. Vengono quindi abolite le Graduatorie d'Istituto che diventano uniche per ciascuna provincia. Restano valide le procedure di esclusione di un supplente temporaneo dalle Graduatorie d'Istituto attualmente in vigore. Le ore di lavoro aggiuntive legate alle supplenze temporanee saranno retribuite come da CCNL vigente, per il tempo che intercorre tra l'avvio delle medesime, fino al termine. Durante la supplenza con orario aggiuntivo decade ogni diritto a quello che la prassi vigente chiama «giorno libero».

Si ritiene utile esplicitare quanto già noto dalla legislazione vigente, e cioè il fatto che il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità deve essere garantito, oltre che dal coinvolgimento di tutti gli insegnanti del team e del consiglio di classe, anche dalla presenza di insegnanti specializzati per il sostegno. In particolare, non è possibile ricorrere alla sostituzione dei docenti assenti con personale in servizio su posti di sostegno.

*Commento:* Un'Istituzione Scolastica Autonoma che costruisca una propria progettualità non può vedere insegnanti supplenti (quelli che oggi sono i supplenti temporanei) al proprio interno per diversi ordini di motivi. Il primo è banalmente legato all'autorevolezza percepita dagli studenti, in particolare nelle scuole difficili, dove i supplenti non possono che «tappare i buchi» senza incidere in alcun modo sulla didattica. Il secondo è di tipo pedagogico-didattico. Formare i docenti in maniera conforme a quanto co-progettato non

è cosa da poco. Esistono anche questioni di ordine economico. Purtroppo il fatto che sia ancora in vigore il CCNL 2006/2009 mostra come sia difficile aumentare lo stipendio degli insegnanti in maniera omogenea. Lasciare che gli impegni economici (obbligatori) delle supplenze restino nelle tasche degli insegnanti titolari della scuola contribuisce a piccoli e diffusi miglioramenti stipendiali (in tutte le scuole si ammalano delle persone).

#### **Art. 6) Istituzione della figura del supervisore di sostegno, aggiornamento situato, funzioni e poteri del supervisore di sostegno**

Si istituisce la figura del supervisore di sostegno. Accedono a tale figura 20.000 persone su base nazionale, ripartite sul territorio in maniera proporzionale alla popolazione scolastica. Tale ripartizione è oggetto di revisione triennale e le nuove assunzioni compensative del triennio avverranno sul turnover.

Si accede a tale figura per Concorso. Il Concorso si effettua su base provinciale e dovrà considerare: i titoli formali secondo un elenco stabilito in successiva nota delegata al MIUR; il curriculum vitae presentato dal candidato; una prova scritta di ambito pedagogico, giuridico e didattico; un colloquio orale di tipo pedagogico didattico e psicoattitudinale.

Lo stipendio dell'insegnante supervisore di sostegno è del 20% superiore a quello dell'insegnante standard. Il suo orario di lavoro è di 32 ore settimanali.

I supervisori di sostegno sono coordinati da un apposito dirigente professionalmente profilato, allocato presso l'UST.

*Aggiornamento situato.* È compito dell'insegnante supervisore di sostegno soprintendere ai lavori dei Consigli di Classe convocati per la pianificazione delle attività didattiche e alla definizione dei PEI e dei PDP; [questa figura] partecipa a tutti gli organismi colle-

giali della scuola con diritto di parola e di voto per portare il proprio contributo in termini concreti e spendibili nelle prassi didattiche dell'istituto e coordinare l'aggiornamento formale come sotto indicato.

*Poteri del supervisore di sostegno.* Il supervisore di sostegno ha diritto a partecipare con diritto di parola e di voto alle riunioni degli organi collegiali delle ISA presso le quali è accreditato (ivi compresi i Consigli di Classe). Il supervisore di sostegno ha accesso alla scuola, alle aule, ai laboratori e a tutti gli spazi scolastici, nonché alla documentazione scolastica, in particolare quella riservata degli alunni variamente certificati (H, DSA e BES). Nel momento in cui entra in classe in orario scolastico, assume la contitolarietà di cattedra per tutto il tempo della sua presenza. Il supervisore di sostegno svolge il ruolo di consulente nell'elaborazione dei PEI e dei PDP, nonché del PAI dell'Istituto. Sottoscrive i PEI degli alunni disabili, i PDP degli alunni con DSA e BES e svolge funzione di mediazione nell'elaborazione dei documenti succitati al fine di coinvolgere autenticamente le istituzioni preposte: famiglia, scuola, servizi sanitari, servizi sociali e altri che il Consiglio di Classe ritenga utile interessare. Il supervisore di sostegno convoca i Consigli di Classe o i singoli insegnanti per riunioni tese a definire i PEI e i PDP e per suggerire e concordare migliori didattiche situate, entro i limiti di tempo stabiliti dal CCNL vigente. Il supervisore di sostegno elabora una proposta di aggiornamento situato collettivo (ancorché variamente organizzato) da sviluppare all'interno delle 40 + 40 ore contrattualmente previste dal vigente CCNL, calendarizzate nel Piano Annuale delle Attività e non utilizzate in altro modo. Il supervisore di sostegno concorre alla costruzione del Piano Annuale delle Attività, integrandolo con le riunioni appena illustrate. Il supervisore di sostegno si interfaccia con le agenzie formative sul

territorio, ivi compreso il CTS, l'UST e l'USR, erogatrici di formazione gratuita, indicando gli incontri equipollenti alle riunioni inserite nel PAI. Gli insegnanti che, autorizzati dal supervisore, frequentino questo genere di incontri, previa certificazione della presenza, saranno esentati dalla frequenza degli incontri a scuola indicati dal supervisore. La partecipazione agli incontri di formazione dovrà avere ricadute concrete, a partire da una relazione del docente che frequenti questi eventi da riportarsi nelle sedi indicate dal supervisore (ad esempio al Collegio dei Docenti o al Consiglio di Classe).

L'insegnante specializzato sul sostegno può costruire prove di verifica equipollenti, somministrarle agli alunni con certificazione di disabilità e attribuire la valutazione conseguente, previa consultazione con l'insegnante di materia e con il supervisore.

È abolito ogni registro personale dell'insegnante di sostegno in uso nelle scuole e sostituito dal registro dell'insegnante curricolare, al quale ogni insegnante contitolare ha diritto di accedere e compilare per quanto di propria competenza.

*Commento:* Il supervisore di sostegno svolge il ruolo di elemento terzo, ma non estraneo al mondo della scuola, sia nella progettazione dell'intervento didattico, sia nel suo monitoraggio. Si accerta, cioè, che quanto predicato nel PEI e nelle documentazioni scolastiche trovi corrispondenza nelle prassi concrete. Si superano le problematiche dell'aggiornamento «calato dall'alto», in quanto questo viene negoziato in funzione dei bisogni rilevati e negoziati da ciascuno.

### **Art. 7) Istituzione della figura del supervisore pedagogico d'Istituto**

Il Collegio dei Docenti eleggerà un supervisore pedagogico d'istituto con compiti di

coordinamento dei progetti, dell'elaborazione e aggiornamento del POF, del PAI, dei gruppi di lavoro interni (GLH, GLI, ecc.), dei rapporti istituzionali coi supervisori di sostegno e del piano di aggiornamento professionale situato d'Istituto (da svilupparsi durante l'anno scolastico entro le ore non utilizzate delle 40 + 40 degli organi collegiali). Tale docente sarà distaccato dall'insegnamento per due terzi del quadro orario (nelle scuole con più di 1.000 alunni), o parzialmente distaccato per un terzo del quadro orario (nelle scuole con meno di 1.000 alunni).

*Commento:* In buona sostanza, si tratta di quello che oggi chiamiamo ancora «vice preside», ma si esplicita il fatto che questa figura non può essere un mero burocrate (quello che vediamo gli ingressi degli alunni ritardatari, per intenderci), ma deve costituire parte attiva nel coordinamento della progettualità d'istituto.

#### **Art. 8) Norme per il trasferimento da una scuola all'altra**

Le ISA costituiranno un Comitato di Valutazione, composto dai docenti eletti nel Consiglio d'Istituto e da altrettanti eletti appositamente dal Collegio dei Docenti, previa presentazione di una candidatura corredata da curriculum vitae. I curriculum vitae dei membri del Comitato di Valutazione saranno pubblicati sul sito web della scuola e sul portale «La scuola in chiaro». Tale Comitato esaminerà il curriculum dei docenti che richiedono il trasferimento nella scuola ed effettuerà un colloquio finalizzato a valutare le competenze didattiche del docente richiedente e la sua compatibilità con quanto dichiarato nel POF. Il Comitato esprimerà, a scrutinio segreto e a maggioranza, un parere vincolante rispetto alla richiesta di trasferimento.

*Commento:* Gli automatismi attualmente vigenti tra gli insegnanti di ruolo nel passaggio da una scuola all'altra sono perfettamente comprensibili sul piano sindacale, ma sono esiziali su quello della costruzione di un servizio adulto, professionale e integrato, giacché estendono il precariato in maniera significativa anche nel mondo degli «insegnanti di ruolo». Nessuna autonomia potrà mai reggersi su queste basi.

#### **Art. 9) Norme per la definizione delle modalità dell'aggiornamento obbligatorio**

L'aggiornamento obbligatorio dei docenti si concreta secondo le modalità in essere per gli Ordini Professionali. I docenti dovranno documentare tale aggiornamento per un punteggio di 30 punti/anno, pena la riduzione dello stipendio del 10% per il primo anno, del 20% per il secondo anno e successivi. Per la decadenza della riduzione stipendiale occorrerà saldare il debito formativo accumulato.

La frequenza degli incontri indicati dal supervisore di tirocinio, ivi inclusi quelli previsti nel Piano Annuale delle Attività, vale fino a 20 punti. La frequenza di incontri indicati dall'Ufficio Scolastico Territoriale e dall'Ufficio Scolastico Regionale vale almeno 30 punti. La frequenza di MOOC<sup>9</sup> gratuiti messi a disposizione dalle Università italiane, di stampo disciplinare, giuridico o pedagogico trasversale, sarà validata dai singoli USR che, sulla base del bisogno formativo regionale, accrediteranno a ciascuno di questi un punteggio ritenuto consono all'impegno

<sup>9</sup> *Massive Open Online Course.* Autodenuncio un «conflitto d'interessi scientifici», in quanto sto costruendo il MOOC «MatEPICtematica: la matematica nella scuola delle competenze», che costituisce l'attività qualificante del mio percorso dottorale in Lingue, Culture e Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione presso l'Università di Genova.

e al valore formativo strategico del MOOC stesso. Il docente potrà scegliere liberamente gli eventi formativi fino a 20 punti (crediti liberi indicati dagli UST) e dovrà frequentare quelli indicati dal supervisore di sostegno per almeno 10 punti (entro una rosa di almeno 15 punti; crediti vincolati). Un punteggio eccedente potrà essere riversato nell'anno successivo per un massimo di 10 punti da accreditare tra i «crediti liberi». La frequenza con successo di un Corso di Perfezionamento Universitario o di un Master o di un Dottorato di Ricerca esonera dall'aggiornamento obbligatorio per l'anno di validità del corso seguito, previa comunicazione all'ISA che dovrà verificare gli esiti formali del corso frequentato.

*Commento:* Nei commenti raccolti in rete su questo punto, grande foga ho rilevato sul tema della riduzione stipendiale qui esplicitata. Devo quindi precisare il fatto che tali riduzioni sono facilmente evitabili, basta soddisfare le richieste di aggiornamento obbligatorio. Occorre anche notare il fatto che l'assenza di sanzioni esplicite, e di una figura di riferimento con la quale negoziarle, ha generato la situazione attuale. Una sanzione senza un supervisore risulterebbe comunque aggirabile in quanto anche oggi un insegnante è in grado di affermare «io mi aggiorno» e di stendere un elenco di attività ascrivibili all'aggiornamento, che tuttavia sarebbero tali soltanto strumentalmente.

### **Art. 10) Norme per la valutazione in itinere nella scuola primaria e secondaria**

Nella scuola primaria si aboliscono i voti numerici e vengono ripristinate le modalità valutative precedenti la «Riforma Gelmini». Nella scuola secondaria, onde evitare il ricorso a medie insignificanti e spesso fuorvianti, si

instaura la modalità valutativa anglosassone con voti espressi con lettere dell'alfabeto che vanno da A (ottimo) a E (gravemente insufficiente), dove C è il livello di sufficienza. Sono vietate le varianti (del tipo: C+, C-, D/C e altre ancora più bizzarre). L'insegnante che assegni giudizi insufficienti è tenuto a esplicitare i motivi e a dettagliare piani di recupero individualizzati.

*Commento:* In ogni proposta di legge si trovano elementi che non sono strettamente legati agli scopi fondativi, ma si approfitta della sua stesura per inserire elementi che hanno genesi assai varie (si pensi, ad esempio, all'esplosione di questo concetto tipica del cosiddetto «milleproroghe»). Qui si tratta di una mia convinzione personale. Personalmente sono favorevole all'abolizione della valutazione nella scuola primaria, così come avviene in Finlandia, giacché la valutazione sommativa ha effetti così perversi e diffusi da risultare inefficace sui vantaggi immaginati e, complessivamente, assai dannosa.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Mi ritengo conforme al pensiero del Maestro Manzi che scriveva «Fa quel che può, quel che non può non fa» e sono lieto di leggere in rete interventi, come quello attribuito alla maestra Rosaria Gasparro (riportato più sotto), che sono dello stesso segno e che incarnano un'esigenza che nel nostro Paese è ritenuta bizzarra, ma che rappresenta uno dei piccoli segreti del successo della scuola finlandese. Sono lieto di apprendere il fatto che il Coordinamento Genitori Democratici ha affidato a Maurizio Parodi il compito di elaborare una proposta, che riprende un'analoga francese, e che richiede l'abolizione dei voti nella primaria, anche nel nostro Paese, come già accade in Finlandia. «Non sono stata capace di dire no. No ai voti. Alla separazione dei bambini in base a quello che riescono a fare. A chiudere i bambini in un numero. A insegnare loro una matematica dell'essere, secondo la quale più il voto è alto più un bambino vale. Il voto corrompe. Il voto divide. Il voto classifica. Il voto separa. Il voto è il più subdolo disintegratore di una comunità. Il voto cancella le storie, il cammino, lo sforzo e l'impegno del fare insieme. Il voto è brutale, premia e punisce, esalta e umilia. Il voto sbaglia, nel momento che sancisce,

## Art. 11) Responsabilità civile e penale degli insegnanti

La responsabilità di vigilanza degli insegnanti si esaurisce entro l'orario di lavoro. È compito dei genitori valutare la possibilità di presentarsi all'uscita della scuola al fine di prendere gli studenti al termine delle lezioni o di responsabilizzarli per un ritorno a casa autonomo, a partire dalla prima classe della scuola primaria, compresa.

In occasione di viaggi d'istruzione superiori a un giorno, nessuna responsabilità per incidenti di qualsivoglia natura può essere attribuita agli insegnanti in orario notturno (dalle ore 22.00 alle ore 8.00).

*Commento:* Come già esplicitato nel commento precedente, non si può scrivere una legge senza disseminare elementi sensati, pur marginali nelle finalità esplicitate all'art. 1.

Occorre concludere con l'esplicitazione di alcuni aspetti che non sono stati inclusi nella stesura della bozza qui riportata, ma che sono emersi dal dibattito in rete con chiarezza e che, a mio giudizio, meritano di essere attentamente considerati:

- Riduzione dell'orario di cattedra per gli over sessantenni (dovrebbero avere meno ore di lezione e maggiori funzioni di supervisione interna e passaggio di materiali e consegne tra le generazioni).
- La rete di supervisori di sostegno si può evolvere in senso didattico, in modo tale da

inciampa nel variabile umano. Il voto dimentica da dove si viene. Il voto non è il volto.

I voti fanno star male chi li mette e chi li riceve. Creano ansia, confronti, successi e fallimenti. I voti distruggono il piacere di scoprire e di imparare, ognuno con i propri tempi facendo quel che può. I voti disturbano la crescita, l'autostima e la considerazione degli altri. I voti mietono vittime e creano presunzioni. I voti non si danno ai bambini. In particolare a quelli che non ce la fanno».

svolgere un ruolo attivo anche nel supporto sulla didattica delle singole discipline.

- La trasparenza deve concretarsi anche con la pubblicazione dei curricula degli insegnanti che dovranno essere disponibili sul sito della scuola; in particolare questi dovranno essere leggibili nelle pagine dell'organigramma d'istituto che conterrà i membri del Consiglio d'Istituto, le funzioni strumentali e i fiduciari di plesso.
- I progetti di edilizia scolastica devono avere respiro trentennale, al fine di costruire architetture scolastiche che rendano possibili diverse filosofie didattiche; attualmente è impensabile implementare la «scuola finlandese», mancando le strutture fisiche correlate (laboratori, open space, angoli di lavoro e quant'altro).

## Bibliografia

- AA.VV. (2010), *Dossier sulla disabilità nella scuola statale*, «Tuttoscuola», <http://www.tuttoscuola.com>.
- Borra M.T. (2014), *Integrazione scolastica delle persone nello spettro autistico e loro condizione in Liguria*, numero speciale di «Educazione Democratica» dedicato all'autismo, in preparazione.
- Fasce P. (2014a), *L'inclusione scolastica degli alunni con funzionamento nello Spettro Autistico: pregi, limiti della legislazione vigente e una proposta*, numero speciale di «Educazione Democratica» dedicato all'autismo, di prossima pubblicazione.
- Fasce P. (2014b), *Superare il sostegno ai docenti e passare a quello degli studenti*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 1, n. 4, pp. 471-478.
- Fasce P. e Paola D. (2010), *Pensieri sottobanco. La scuola raccontata alla mia gatta*, Trento, Erickson.
- Giani G. (2012), *La bis-abilità per rispondere alla crisi dell'inclusione*, «Superando.it», <http://www.superando.it/2012/08/31/la-bis-abilita-per-rispondere-alla-cri-si-dell-inclusione/>.

- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Parodi M. (2009), *La scuola che fa male*, Genova, Liberodiscrivere.
- TreElle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.

## Abstract

*The co-teaching culture is the key to school inclusion. To sustain it, the legal framework which sees it manifested in the holding of joint teaching posts is not enough; it needs to be sustained by encouraging the teachers themselves to engage in co-planning, which naturally tends to prevent the class removals which are so common today, especially in upper secondary schools. This context is facilitated by the creation of «mixed teaching posts», where special needs teachers, no longer restricted to a single role, can feel fulfilled and accomplished, thus increasing the quality of their work. Such an innovation can rely on the experience and establishment of so many who have «switched to subjects» and completes the picture of the evolution of the special needs teacher described by Ianes (2014), which is equally necessary in order to put a stop to the inward-looking nature of class councils, even the most favourably disposed and professional ones. Such a solid proposal is also bound to engage with the problem of precariousness in teaching (not only temporary contracts but also provisional employment and postings) and permanent training, which must be explicitly regulated.*