

## La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva

### The teacher's role in developing and promoting for inclusive school

ANDREA FIORUCCI

*Inclusion is a process through which schools can develop their educational policies and contexts to include all pupils. Teachers play a central role in this process, they can become, according to ICF perspective, “barriers” or “facilitators” to the development of successful inclusive education. The paper suggests that, for this purpose, is necessary bet on the asset teacher reconsidering its roles, responsibilities and identity. One of the most important element is to improve teachers to deal with diversity in their classrooms*

**KEYWORDS:** INCLUSION, TEACHERS, SCHOOL, INCLUSIVE EDUCATION AND TRAINING.

#### 1. Una scuola aperta a tutti. Dall'integrazione all'inclusione

Il lungo e sterrato cammino verso l'inclusione racconta le trasformazioni che la scuola ha subito e agito, in un doppio ruolo che l'ha vista al tempo stesso specchio e iniettore della società. La scuola non è solo il riflesso della società. Ne costituisce una parte preminente con le sue regole e le sue rappresentazioni.

L'aspetto, forse il più importante, è che essa rappresenta un'esperienza che accomuna tutti. Ogni persona ha il diritto e il dovere di andare a scuola. L'articolo 34 della «Costituzione Italiana» non lascia spazio a fraintendimenti o libere interpretazioni: «La scuola è aperta a tutti [...] è obbligatoria e gratuita». Qui sorge il problema. Dire “tutti”, equivale a dire “nessuno escluso”.

L'asserto è molto impegnativo. Se ruotassimo il capo per voltarci verso il passato, sicuramente penseremmo che sia stato un diritto ampiamente disatteso. Difatti, l'apertura indiscriminata della scuola verso tutti non ha implicato solo un'accoglienza o un inserimento – non bastava “aprire i cancelli” o prevedere qualche sedia in più –, ma la riorganizzazione dei contesti e delle risorse necessarie affinché quel diritto, sancito dalla Costituzione Italiana, fosse realmente esperibile da tutti.

La legge 118 del '71<sup>1</sup> e la successiva legge 517 del '77<sup>2</sup> hanno così avviato un lungo processo di inserimento delle persone con disabilità nei contesti scolastici comuni. La chiusura della maggior parte delle scuole speciali<sup>3</sup> e delle classi differenziali da una parte ha contribuito a dare concretezza al diritto di istruzione, dall'altra, però, ha rappresentato, al tempo stesso, una delle pagine più belle, ma poco piacevoli, dell'educazione speciale in Italia. Più belle perché ha avviato un processo continuo che ha portato la scuola a emanciparsi e ad affrancarsi da logiche separatiste e medicalizzanti che, di fatto, discriminavano i più deboli. Poco piacevoli, invece, perché tale processo, sebbene avesse buone intenzioni, ha ripristinato, almeno in un primo momento, le stesse logiche in contesti comuni e non ha tutelato le diversità che, di fatto, venivano “inserite” non in contesti accoglienti, pre-ordinati, oggi diremo inclusivi, ma in vere e proprie arene sociali nelle quali la “creatività” e la sensibilità dei docenti – non di tutti – rappresentavano gli unici strumenti culturali con i quali il mondo della scuola cercava, spesso a tentoni, di offrire delle risposte formative ed educative a bisogni che, in quel tempo, erano molto di più che speciali, erano bisogni educativi emergenti.

L'accostamento, la compresenza, il contatto con il mondo della diversità non hanno prodotto inclusione ma

“emergenza” intesa nella doppia accezione, ossia col significato di emersione, affioramento e con quello di circostanza imprevista, improvvisa.

È il mondo della scuola, infatti, che ha dato visibilità e statuto di esistenza alle innumerevoli diversità umane che sino a quel momento sembravano non esistere o, meglio, erano relegate in un mondo parallelo, differenziato. Erano vite “impensate”, inesistenti.

La presenza (emersione) dei disabili ha scoperto un vero e proprio vaso di Pandora: la diversità diventava intellegibile. Così le vite “opache” delle persone repute diverse acquisivano sempre più luce fino a diventare delle vite manifeste, “scintillanti”. Infatti, è stata proprio la disabilità come presenza incarnata ed “eccentrica” a sollecitare le istituzioni educative a interessarsi delle e alle diversità.

La scuola non era pronta, qui l'emergenza come inatteso, ma era disponibile a raccogliere la sfida culturale rappresentata dall'integrazione, influenzando e favorendo anche le scelte del legislatore.

Tuttavia, le risposte educative e formative ai bisogni delle persone con disabilità, spesso, erano frutto di deduzioni inerenti all'attività svolta sul campo. Erano conoscenze incerte e ancora poco sedimentate, con un'intenzionalità educativa molto fragile.

Quello che oggi definiamo “inserimento selvaggio” e che, forse, agli albori fu semplicemente un accostamento e una compresenza, diede avvio alla più grande sperimentazione pedagogica in campo scolastico e sociale di tutti i tempi, ossia il processo di integrazione che fece da volano per diverse trasformazioni sociali che spinsero il mondo della scuola e, di riflesso, la società a una piena riorganizzazione non solo dal punto di vista gestionale e delle risorse, ma, soprattutto, dal punto di vista etico e sociale. Veniva riconosciuto il diritto all'istruzione e a questo diritto corrispondeva il dovere da parte delle istituzioni sociali e scolastiche di rispondere ai bisogni educativi, oggi diremmo speciali.

Ma l'accesso alle scuole comuni rappresentava una conquista ancora più grande: il riconoscimento dei diritti umani e sociali.

La chiusura progressiva delle scuole speciali, così come la rivoluzionaria Legge Basaglia<sup>4</sup>, hanno rappresentato l'indebolimento dei confini reali e sociali che fino a quel

momento dividevano il mondo della normalità da quello della diversità.

La cosiddetta «via italiana all'integrazione»<sup>5</sup> ha scelto di scommettere sull'incontro, sulla relazione, su un modello di scuola, e quindi, di società basato sull' “io voglio fare come gli altri, con gli altri”, dove la congiunzione “come”, con valore comparativo-relativo, schiude il senso e il valore che la pedagogia speciale attribuisce all'educabilità umana, ossia la possibilità di riconoscere alle persone con difficoltà, disabilità e svantaggio il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale del Sé, così come avviene per le altre persone.

Il *come gli altri* significa riconoscere a tutti il diritto all'educabilità che è ancora più antico del diritto all'educazione e all'istruzione. Educabilità è il processo grazie al quale la vita umana non si ferma a osservare ciò che è alla sua nascita, ma è sollecitata a riflettere, qui interviene l'educazione, su ciò che può e vuole diventare valicando, così, anche i confini del possibile e dell'imposto.

Il possibile non indica un traguardo, ma piuttosto la direzione verso cui tutti devono tendere. Invita a «considerare l'Altro più capace di quello che il suo passato»<sup>6</sup> e, si potrebbe aggiungere, la natura fanno supporre.

Così, il mondo della diversità ha preso sempre più piede nell'immaginario collettivo e reclamato attenzioni sempre più mirate e risposte sempre più competenti finendo, così, per diventare oggi un tema di grande rilievo sociale per tutti.

Gli ultimi cinque anni, dopo quasi un ventennio di quiete legislativa dalla Legge quadro n.104 del 1992<sup>7</sup>, sono stati una fucina culturale che ha prodotto disposizioni legislative innovative destinate ad aprire un nuovo capitolo della storia dell'inclusione scolastica, nella quale, questa volta, entrano a pieno titolo e dalla porta principale anche gli insegnanti curricolari.

La Legge n. 170 del 2010<sup>8</sup> in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), la Direttiva Ministeriale del 2012<sup>9</sup> e la successiva Circolare Ministeriale del 2013<sup>10</sup> sui Bisogni Educativi Speciali (BES) hanno colmato un vuoto legislativo che, sino a quel momento, non aveva considerato altri aspetti della diversità a scuola.

L'espressione *Special Educational Needs* (SEN), dalla quale deriva la traduzione italiana BES, non appartiene

alla tradizione linguistica del nostro Paese, ma a quella anglofona ed è esempio, scrive Pinnelli, di come «l'importazione selvaggia di definizioni estere non rendano giustizia di un percorso e di un traguardo già consolidato in contesto nazionale»<sup>11</sup>. Comparve per la prima volta nel Regno Unito, all'interno del noto Rapporto Warnock de 1978<sup>12</sup>, con l'intento di riconoscere a tutti i soggetti in età evolutiva il diritto all'educazione, anche in presenza di disabilità o di difficoltà di altro genere.

Nel *Rapporto* si rendeva evidente l'inadeguatezza del termine *handicap*, troppo legato ad una visione diagnostico-medica dello svantaggio e riduttivo perché non consentiva di leggere le diverse difficoltà di apprendimento, anche slegate dalla "pericolosa" relazione causale deficit-bisogno.

Negli ultimi anni, in ambito internazionale, il dispositivo concettuale BES è diventato sempre di più il *framework* di riferimento per accogliere e significare, secondo una visione positiva e prospettica, il tema delle differenze in educazione<sup>13</sup>. Lo attesta il moltiplicarsi dei pronunciamenti e delle raccomandazioni a favore del riconoscimento dei SEN: le linee guida UNESCO<sup>14</sup>, i rapporti dell'OECD<sup>15</sup>, le pubblicazioni della *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*<sup>16</sup> e la crescente, quanto estesa letteratura internazionale di riferimento<sup>17</sup>.

Nell'ordinamento italiano, i BES non sono definiti in nessuna normativa primaria, si tratta, infatti, di una categorizzazione pedagogica con valore politico-culturale<sup>18</sup>, che cerca di richiamare l'attenzione delle istituzioni educative sui bisogni espressi dai soggetti più fragili e vulnerabili.

Così, oltre agli alunni con disabilità o deficit definibili in termini medico-sanitari che hanno diritto all'insegnante specializzato nel sostegno (L.104/1992), a scuola diventano "visibili" gli alunni con difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà di apprendimento (L.170/2010) e gli alunni che con continuità o per determinati periodi, possono manifestare BES, ossia alunni cui per «motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali [...] è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta»<sup>19</sup>. Tuttavia, il concetto di BES non è clinico, né fa riferimento ad una chimerica terza tipologia di svantaggio: è una macro

categoria che comprende tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive degli alunni, anche quelle legate ad una disabilità o a un disturbo specifico dell'apprendimento.

Oggi possiamo affermare che l'integrazione scolastica, nonostante le difficoltà e le carenze evidenziate dalle ricerche sul campo<sup>20</sup>, ha avviato un processo di accoglienza e sensibilizzazione verso una pluralità di differenze sinora invisibili e impensate trasformando, così, la classe in un luogo di incontro e di riflessione, non sulla dicotomia normalità/diversità, ma sulla costruzione partecipata di un'identità che, seppur in controtuce, appare sempre speciale.

L'integrazione scolastica *made in Italy*<sup>21</sup> ha permesso di contrastare il dominio valutativo della norma (lità), di dare a tutti la possibilità di esperire la propria diversità come possibilità di essere differenti dagli altri pur conservando gli stessi diritti e gli stessi doveri.

Questo, però, non era e non è, tuttora, sufficiente. Sono i contesti educativi e processi di insegnamento a sentire la necessità di connettersi al bisogno speciale, non il contrario. La diversità non deve essere tollerata, accettata o accolta, ma inclusa. Includere è un processo che riguarda e avvantaggia tutti, porta a una radicale ristrutturazione del contesto formativo e sociale, nonché a un cambiamento di paradigma: dall'Integrazione all'Inclusione. In primis, mette in crisi il dominio incontrastato di una normalità ipotetica e imperante.

La normalità non è uno status acquisibile una volta per tutte o il raggiungimento di uno standard di *performances* o capacità decise a tavolino, sarebbe ingiusto e iniquo. Nessun alunno parte dallo stesso livello, quindi anche il traguardo deve prevedere un largo spettro di possibilità, deve pluralizzarsi nei traguardi.

L'ingresso della diversità a scuola, pertanto, ha consentito prima di tutto di tirare un sospiro di sollievo, ha permesso anche a chi, pur rientrando nel largo spettro della normalità, sentiva il bisogno di procedere con passo a volte più lento e incerto.

In tal senso, la macro categoria dei bisogni educativi speciali, ha consentito di porre l'occhio di buie sugli alunni smarriti, rimasti indietro e su quelli lenti, su quelli in pericolo di dispersione. L'inclusione "interessa" tutti e a tutti, dove quel "tutti" non si riferisce alla totalità di coloro

che presentano una disabilità o una difficoltà, bensì tutti gli alunni, nessuno escluso.

Così la diversità talora si connota come disabilità, altre come semplice bisogno educativo, altre volte ancora come espressione della biodiversità umana, ma cambiando gli ordini degli addendi il risultato non cambia: la diversità a scuola è normalità.

Uscendo, infatti, dal paradigma dell'integrazione ed entrando in quello dell'inclusione è possibile pensare all'educazione all'Altro non solo in risposta alla presenza di una differenza e una diversità incarnata – quella del disabile, del migrante che, di volta in volta, viene integrata –; ma, soprattutto, essa deve rappresentare un modello di progettazione educativa che caratterizza i contesti e soprattutto che ri-guarda, nella polisemia che questo verbo comporta, tutte le alterità.

Non si tratta, scrive Cottini, di «includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi, gli atteggiamenti per tutti»<sup>22</sup>. Significa porre nuove sfide alla didattica curricolare, invitandola a ripensarsi, significa che l'inclusione, come uno sfondo integratore, non si attiva solo quando si incontra una difficoltà, ma diviene parte costitutiva e permanente dell'educazione stessa.

L'educazione inclusiva presuppone che la scuola sia, sempre e comunque, pre-parata e non intimorita dall'inquietante figura dell'inatteso<sup>23</sup>.

Si presenta come un processo interattivo, situato e co-costruito, finalizzato a rendere i contesti privi di barriere fisiche, sociali e simboliche mettendo a nudo ciò che i *Disability Studies*<sup>24</sup> definiscono i “processi disabilitanti” che la cultura, in questo caso la scuola, determina nei confronti delle persone con specifici bisogni.

L'inclusione, pertanto, non si rivolge esclusivamente alle disabilità, ma a chi ha necessità, o meglio, a chi potrebbe avere necessità di rallentare o di proseguire per strade diverse o parallele, senza sentirsi escluso. Intercetta i bisogni al di là della certificazione medica o dell'etichetta e cerca, attraverso la personalizzazione didattica e l'individualizzazione educativa, di rispondere ai bisogni educativi degli alunni senza mai, però, dimenticare che, *in primis*, occorre operare sulla modifica e l'adattamento dei contesti e dei contenuti didattico-educativi comuni. La scuola inclusiva riconosce «innanzitutto una persona e poi

il deficit, prima l'appassionata condivisione *dell'umana esistenza* e dopo la carrozzina del disabile»<sup>25</sup>.

Oggi l'educazione inclusiva rappresenta una possibilità per tutti. Permette, disabili e no, di ridefinire, nel loro continuo influenzarsi, la stessa normalità, affinché più che un imperativo o un modello costrittivo diventi un modo per dirsi e rappresentarsi diversi, ma ugualmente titolari degli stessi diritti e doveri.

## 2. L'insegnante: una barriera/facilitatore per l'inclusione

Gli insegnanti giocano un ruolo fondamentale nei processi di inclusione e di tutela e valorizzazione *delle differenze; rappresentano per la scuola, una risorsa preziosa e indispensabile sulla quale bisognerebbe scommettere di più.*

All'interno del processo inclusivo tale risorsa non rappresenta solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma fa essa stessa parte dello sfondo integratore agendo, così, su un doppio livello: da una parte esercita una funzione di regia (coordinamento, programmazione educativa etc.), dall'altra funge da modello, ossia influenza gli atteggiamenti e le rappresentazioni dei discenti affinché tale sfondo possa non solo realizzarsi nell'*hic et nunc* della realtà scolastica, ma possa divenire un *habitus* meta-rappresentazionale con cui leggere nei contesti di vita la diversità umana.

Utilizzando i qualificatori dei fattori ambientali dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF)<sup>26</sup>, gli insegnanti possono diventare un facilitatore oppure una barriera al funzionamento bio-psico-sociale dello studente, poiché essi possono influenzare in modo positivo o negativo sia le capacità dell'individuo di eseguire azioni o compiti che il suo funzionamento generale. Questo significa che, al di là dello svantaggio o del deficit, il loro apporto e la loro presenza può agevolare o inibire il processo di inclusione e di tutela della diversità oppure può corroborare esperienze negative e discriminanti finalizzate a rimarcare l'esclusione (ad esempio stigmatizzazione, stereotipizzazione e marginalizzazione).

La rivoluzione socio-culturale agita dall'ICF consiste proprio in questi aspetti, ossia nella valorizzazione degli elementi contestuali quali strumenti di facilitazione o di barriera all'*empowerment* e allo sviluppo della persona.

Nella Classificazione la figura dell'insegnante si colloca all'interno dei fattori ambientali (codice e), precisamente nel sotto-capitolo dedicato alle relazioni e sostegno sociale (codice e3) e in quello degli atteggiamenti (codice e4).

In realtà, nei sottocapitoli, non è specificatamente menzionata tale figura, poiché essa è presente all'interno di un contenitore culturale e semantico più vasto: persone in posizione di autorità (codice e330 ed e430). Come tutti i fattori ambientali, anche la risorsa insegnante può essere definita sulla base dei qualificatori che indicano la sua influenza positiva (facilitatori) o quella negativa (barriere) sul funzionamento della persona, in questo caso, dell'alunno.

È molto difficile pensare che una relazione e un sostegno possano rappresentare una barriera. Eppure è molto facile constatare quanto molti dei rapporti tra insegnante (di sostegno)-alunno con disabilità siano animati da visioni medico-nosografiche ed assistenzialistiche, quanto ricordino più una relazione di assistenza che una relazione educativa.

Tali relazioni sono altamente lesive e deleterie per lo sviluppo dell'alunno con disabilità, poiché identificano la persona con il suo deficit. Non basta sostenere, o ancora peggio, sostituire, anche quando non serve, chi non ce la fa. Sovente, sono le soluzioni più facili e che eticamente sembrano più corrette, ma remano in senso contrario allo sviluppo della persona e all'inclusione.

Invece, una relazione facilitante parte sì dalle caratteristiche deficitarie della persona, ma si focalizza sull'adattamento e sulla personalizzazione del *setting* di apprendimento cercando, così, di minimizzare il *gap* esistente tra capacità e *performance*, tra ciò che il *deficit* impone e ciò che una persona, se sostenuta, può potenzialmente fare.

Gli insegnanti possono diventare, usando la bellissima metafora di Canevaro, delle "pietre che affiorano"<sup>27</sup>, ossia delle figure che, come semplici sassi che offrono appoggio e sostegno a chi vuole attraversare un corso d'acqua per raggiungere l'altra sponda, permettono di costruire collegamenti e di superare i problemi.

La relazione con gli alunni con disabilità, in ogni caso, disorienta e genera nei docenti paura e fragilità, nonché sentimenti di compassione/evitamento o di iperprotezione/ingerenza<sup>28</sup>.

Purtroppo, la non linearità della correlazione tra l'impegno profuso dai docenti e i risultati/progressi raggiunti dal discente sono le maggiori cause che incidono negativamente sullo stato emotivo e sull'efficacia didattica del docente generando, in certe circostanze, abbandono o trasferimenti, oltre che transiti verso il ruolo curricolare. Relazionarsi al "diverso/disabile" intimidisce e atterrisce. L'imbarazzo, la paura dell'incomprensione e del fallimento la soggezione sono sensazioni e meccanismi che si attivano naturalmente nella relazione. Entrare in relazione con gli altri, nello specifico con una persona diversa da noi, significa negoziare parti di sé, mettersi in gioco, riconoscere i propri limiti e le proprie fragilità.

Molti docenti, anche i più aggiornati, ritengono di non possedere le competenze necessarie e idonee per rispondere alle differenti esigenze degli studenti con disabilità<sup>29</sup> e, sovente, denunciano una mancanza di supporto da parte dell'istituzione scolastica (dirigenti, insegnanti e personale scolastico)<sup>30</sup>.

Anche gli atteggiamenti degli insegnanti giocano un ruolo importante e significativo all'interno dei processi di sviluppo e di inclusione della persona con disabilità influenzandone il funzionamento e l'identità<sup>31</sup>.

Gli atteggiamenti incoraggianti e positivi possono agevolare le *performances* e le capacità agendo positivamente sulle attività e sulla partecipazione, ma anche sull'immagine del Sé. Essi esercitano una funzione molto importante: acuire le differenze (nel senso di disuguaglianze), oppure tutelarle sostenendo la persona e, soprattutto, agendo sull'inclusività del contesto.

Gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti rappresentano uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano i processi inclusivi, mentre quelli di chiusura e rinuncia, spesso, determinano una ferita nella relazione educativa<sup>32</sup>, generando nel discente con bisogni specifici scoraggiamento e sentimenti di rifiuto, oltre che di disconferma e di demotivazione; rendono meno efficaci le strategie didattiche e compromettono gli apprendimenti, alimentando un clima di segregazione ed esclusione.

Ciò significa che gli insegnanti possono predisporre contesti culturali di accoglienza agendo sulla rimozione degli ostacoli; ma soprattutto che, in relazione alla figura di mediatore e di modello che svolgono, possono

agevolare l'inclusione avviando percorsi di conoscenza dell'alterità e di educazione alle differenze.

Questo aspetto è molto significativo e va preso in considerazione, perché l'asimmetria che connota la relazione educativa tra discente e docente assegna a quest'ultimo un ruolo di modello normativo e, a volte, prescrittivo.

Ciò non significa che gli studenti siano spugne passive e che non abbiano altri modelli di riferimento, ma significa riconoscere agli insegnanti un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'identità e delle rappresentazioni dei propri allievi.

Gli insegnanti, a prescindere dal ruolo (sostegno o curricolare) possono e devono diventare degli animatori e dei sostenitori dell'incontro educativo esercitando una funzione di mediazione e di accompagnamento relazionale. Spetta loro l'arduo compito di esercitare una funzione di regia educativa, ossia di predisporre contesti inclusivi e interazionali nei quali gli stessi discenti partecipano indistintamente alla co-produzione dei significati e alla co-evoluzione del proprio e dell'altrui apprendimento.

La scuola inclusiva ha bisogno di insegnanti competenti e coraggiosi, che non hanno paura di soccombere al cambiamento, ma che invece si alleano con esso, insegnanti che possono rappresentare quella risorsa necessaria che serve al contesto per fare quel passo in avanti verso l'inclusione, verso una scuola che contribuisce a costruire, riprendendo le parole di Canevaro<sup>33</sup> «un mondo più giusto».

### 3. Una *vexata quaestio*: la contitolarità didattico-educativa del “sostegno”

Nel lungo e complesso percorso verso l'inclusione gli insegnanti occupano un posto preminente. Purtroppo, però, quando si parla di inclusione e disabilità ancora oggi viene subito alla mente la figura dell'insegnante di sostegno, quale unico “custode” e riferimento della diversità in classe.

In realtà, già la normativa degli anni '70 (Legge n. 820 e n.118 del 1971, DPR. n. 970 del 1975, Documento Falcucci 1975, Legge 517 del 1977) ribadiva che l'insegnante di sostegno rappresenta una risorsa non solo

per l'alunno con disabilità, ma per l'intero contesto scolastico.

La Legge n. 104 del '92 è molto chiara: «Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti»<sup>34</sup>.

I principi della legge sono tuttora disattesi, perché tale figura, sovente, diventa una risorsa “dedicata”, l'unico medium tra la diversità e il contesto classe.

Nelle classi dove è presente un alunno con disabilità, spesso, si assiste a una riattivazione di logiche segreganti e speciali, cambia il contesto, ma la logica è la stessa: alla scuola speciale o classe differenziale va pian piano sostituendosi il banco – sempre in prima fila – speciale e differenziale dove l'insegnante di sostegno e l'alunno con disabilità, in un rapporto assistente-assistito, intessono relazioni perimetrare e solipsistiche costruendo, così, un mondo nel mondo, un cantuccio relazionale che somiglia sempre di più a una inespugnabile fortezza.

Questa relazione duale corrobora l'isolamento relazionale che nella scuola non si esaurisce nella negazione del contatto, ma nell'estromissione dalla vita e dall'esperienza dell'altro come fonte di arricchimento e di apprendimento.

Affermano efficacemente Canevaro e Malaguti:

Il compito del sostegno affidato “per sempre” a una persona, magari specializzata, rischia di operare una sorta di esproprio e requisizione del riconoscimento relazionale – che verrebbe attribuito a una sola persona, interrompendo, o impedendo che si crei, un circuito di reciprocità e che si sviluppi una rete relazionale costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici, che irruenti e forse poco simpatici<sup>35</sup>.

Questo aspetto attiene tanto allo studente con disabilità, quanto all'insegnante di sostegno. L'insegnante di sostegno subisce/agisce l'estromissione dalla regia della didattica curricolare per diventare una risorsa a uso “esclusivo” dell'alunno con disabilità; finisce con l'identificare l'alunno stesso, così, a differenza degli altri insegnanti ai quali tutti si rivolgono utilizzando il cognome (la prof.ssa Rossi) o la disciplina insegnata (la prof.ssa di geografia), egli diventa una figura senza

cognome e senza disciplina, è solo l'insegnante di ... (la prof.ssa di Gianni, il ragazzo disabile).

È evidente, scrive d'Alonzo<sup>36</sup>, «come questa figura sia ancora indeterminata, eterea e per molti versi inconsistente nelle nostre scuole».

Purtroppo, l'insegnante di sostegno è la punta dell'*iceberg* di una cultura scolastica che, sempre di più, ricorre al meccanismo della delega e della deresponsabilizzazione. Un meccanismo che appartiene sia all'insegnante curricolare quanto a quello di sostegno.

Ciò che spesso accomuna queste due figure non è un lo stesso obiettivo formativo, ma piuttosto un'implicita spartizione del lavoro educativo che, sempre e comunque, appare parziale e incompleto, ma che, allo stesso tempo, assicura alle due figure un'autonomia d'azione rispettosa dei confini invalicabili che dividono l'intervento educativo curricolare da quello speciale, ossia la normalità dalle diversità.

Occorre ribadire, come fa notare Piazza<sup>37</sup>, che il sostegno «non può più ricadere solo sulle spalle (dell'insegnante di sostegno) e non solo *de jure*, a seguito dell'affermazione giuridica della sua contitolarità, ma anche *de facto*, in una sorta di conquista del territorio che prima gli era negato».

Ciò significa che l'insegnante di sostegno deve uscire dall'ombra e deve fattivamente contribuire allo sviluppo di tutti gli alunni e dell'inclusività dei contesti favorendo, attraverso il suo ruolo di mediazione, incontri proficui e significativi tra e con le diversità.

Allo stesso modo, l'insegnante curricolare non può mantenere un atteggiamento di ritrosia e di delega nei confronti della diversità, poiché il diritto all'istruzione appartiene incondizionatamente a tutti, senza nessun tipo di esclusione o, ancora peggio, di esclusività. Questo, purtroppo, avviene raramente. Alcune volte per paura, altre volte perché distratti da programmi scolastici "odisseici" che prosciugano ogni tipo di risorsa e inibiscono la socialità. Quest'ultimo aspetto, non di poco conto, caratterizza la vita scolastica e, oltretutto, la vita professionale degli insegnanti curricolari che sembrano sempre di più affetti dalla sindrome del Bianconiglio: il coniglio con l'orologio a cipolla che nel romanzo *Alice nel paese delle meraviglie* di Carroll ha sempre fretta e grida di «è tardi, è tardi!». Corre, senza sapere precisamente dove va. Ma questo aspetto, sovente,

rappresenta più un alibi che la reale causa della delega e del disinteressamento verso il mondo della diversità.

La scuola, in questa corsa, rischia di perdere parti importanti di sé. Di smarrire nel procedere distratto e affannoso l'obiettivo verso cui deve tendere e dal quale essa stessa è animata: l'educare, ossia il *tirar fuori (ex-ducere)* da tutti i discenti il loro potenziale senza però mai dimenticare quell'*unitas multiplex* di cui ci parla Morin (2001).

#### 4. La leva del cambiamento (?). La formazione degli insegnanti

L'inclusione scolastica è un processo complesso, connesso a tantissime variabili, prima fra tutte la formazione. È da essa che dipende la qualità e il futuro della scuola<sup>38</sup>. Una formazione che accompagna, non solo avvia, la funzione docente e che si rivolge a tutte le professionalità coinvolte nel processo educativo. «La scuola inclusiva – scrive Pinnelli – richiede formazione e aggiornamento permanente e obbligatorio per l'insegnante e anche per il corpo dirigenziale, il quale, da troppo tempo, risulta esonerato o esclusivamente formato su competenze gestionali e amministrative»<sup>39</sup>.

Un punto fondamentale delle nuove disposizioni legislative in materia di inclusione è proprio la formazione dei docenti. Formazione che coinvolge direttamente anche l'Università. Nello stesso anno di attuazione della Legge n. 170 sui DSA, in accordo con la Conferenza nazionale permanente dei presidi di Scienze della formazione, il Ministero ha promosso percorsi di alta formazione attraverso l'attivazione di Corsi di Perfezionamento e Aggiornamento/Master in Didattica e psicopedagogia per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento rivolti a dirigenti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Successivamente, così come ribadisce la stessa Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 sui BES, il MIUR ha predisposto una offerta formativa «su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali»<sup>40</sup>.

Una moltitudine di docenti, *in primis* curricolari, ha partecipato ai master/corsi di perfezionamento sui DSA

e sulle differenti disabilità al fine di potenziare le conoscenze e di acquisire maggiori competenze rispetto a strumenti didattici e metodologie per rendere la propria didattica disciplinare più funzionale ai bisogni di tutti e, quindi, più inclusiva, ma, soprattutto, di diventare, all'interno dei contesti formativi che maggiormente accolgono i discenti nei periodi significativi di sviluppo evolutivo, dei professionisti che possono intercettare (non diagnosticare) degli specifici bisogni che interferiscono con i normali processi di apprendimento e di socializzazione.

Si prospettava un modello di «formazione a staffetta»<sup>41</sup> finalizzato, cioè, a formare dei formatori con il compito di mettere a disposizione della scuola il proprio bagaglio conoscitivo ed esperienziale, una sorta di virtuoso contagio formativo.

Inoltre, anche il dispositivo per l'abilitazione all'insegnamento curricolare per la scuola secondaria (Tirocini Formativi Attivi, TFA o di istituti analoghi, PAS) ha previsto un percorso costituito da (soli) 6 crediti formativi e da 75 ore tirocinio sui temi della disabilità e dell'inclusione scolastica.

In aggiunta, la recentissima e controversa Legge n. 107<sup>42</sup>, nonostante nella sua ultima e definitiva versione appaia poco attenta al tema dell'inclusione<sup>43</sup>, stabilisce la previsione «dell'obbligo di formazione iniziale e in servizio per i dirigenti scolastici e per i docenti sugli aspetti pedagogico-didattici e organizzativi dell'integrazione scolastica»<sup>44</sup> e «dell'obbligo di formazione in servizio per il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, rispetto alle specifiche competenze, sull'assistenza di base e sugli aspetti organizzativi ed educativo-relazionali relativi al processo di integrazione scolastica»<sup>45</sup>.

La stessa legge, com'è noto, ha affidato al Governo la delega relativa alla formazione dei docenti specializzati nel sostegno.

Ad oggi, il dispositivo di acquisizione dell'abilitazione al sostegno<sup>46</sup>, giunto al III ciclo, è un corso organizzato dalle Università che consiste in una formazione sui temi dell'inclusione e delle disabilità da destinare agli aspiranti insegnanti già abilitati alla didattica curricolare.

Ma la vera rivoluzione che aleggia sul mondo della scuola è la proposta di Legge C-2444 – «Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con

disabilità e con altri bisogni educativi speciali» – sostenuta dalle Federazioni FISH e FAND<sup>47</sup> e presentata nel giugno del 2014 dall'on. Fossati e da altri parlamentari. La proposta è stata assegnata, nell'ottobre dello stesso anno, alla Camera dei Deputati, ma, di fatto, è ancora in attesa di essere esaminata.

La proposta, già al nascere, è stata criticata a più voci – in prima linea dall'Accademia e dalla Scuola – a causa delle logiche separatiste che la animano. Essa, senza entrare nel dettaglio, prospetta percorsi di formazione universitaria per gli insegnanti di sostegno profondamente diversi (separati) da quelli dell'insegnante curricolare, creando a una specifica classe di concorso per il sostegno.

Di fatto, da un punto di vista culturale, verrebbe ad acuirsi il clima di trincea che già da anni caratterizza le classi. Questa proposta rischierebbe di trasformare questa contrapposizione, che spesso si risolve con il buon senso e la sensibilità dei docenti, in un indirizzo di comportamento professionale legittimato dalla legge.

Come afferma Ianes<sup>48</sup>, la proposta FISH-FAND ha dei buoni obiettivi, ma dei mezzi sbagliati.

Essa, infatti, è animata, anche se sembra un paradosso, dalla necessità di dare risposte concrete, efficaci e soprattutto competenti ai bisogni educativi speciali delle persone con disabilità e svantaggio che ponga argine e rimedio ai fenomeni di micro-esclusione, di *Push/pull out* dalla classe e, soprattutto, alla vaghezza e a-specificità della formazione dell'insegnante di sostegno che, di fatto, appare tutto meno che specializzato: una formazione polivalente che, spesso, sembra fare rima con il “tutto e il niente”.

La proposta, in realtà, ha una forte coerenza interna ed è frutto di un lavoro articolato di critica verso il sistema scuola. Si configura come una vera e propria azione sindacale, che da una parte dà voce al disappunto sociale dei disabili e delle loro famiglie, ma che dall'altra scardina del tutto la figura dell'insegnante di sostegno che, ancora di più, si configura come una risorsa dedicata, parallela, una figura più vicina allo “specialista” che allo “specializzato”.

Il pregio della proposta risiede nel manifestare i bisogni di un'utenza speciale e fragile. Il mondo dell'associazionismo, però, come è giusto che sia, ha una visione più partecipata e diretta dei bisogni. Li fa emergere. Al mondo della ricerca e della formazione,



invece, spetta il ruolo di riflettere criticamente, sempre secondo una prospettiva culturale, al di là dell'emergenza del bisogno.

Pensare al bisogno, in questo caso, speciale, come a un semplice meccanismo stimolo-risposta/causa-effetto è molto pericoloso, perché chi legge e analizza il bisogno rischia di esserne fagocitato e di offrire risposte più vicine a un piano di reazione che di accoglienza e di elaborazione.

La riflessione pedagogica sui bisogni educativi speciali rimarca proprio questo ultimo aspetto: la razionalizzazione e la decantazione dei bisogni, secondo un'ottica socio-culturale, piuttosto che individualistica.

Questo significa che i bisogni delle persone sono soprattutto e prima di tutto istanze situate e collocate in un territorio simbolico-culturale che non le recepisce, ma le genera e le significa. Pertanto, al mondo della scuola non spetta solo il compito di soddisfare, come accade per uno sportello *front office*, i bisogni che l'utenza speciale manifesta, ma spetta il compito di intercettare i bisogni e di accompagnarne l'accoglienza e la progettualità.

Quest'idea di scuola tradisce la sua stessa identità e gli obiettivi per la quale è stata concepita, quale agenzia educativa.

L'educazione scolastica – scrive Trisciuzzi – [...] comprende anche aspetti del comportamento sociale, relativi alla partecipazione, integrazione e trasformazione culturale di una data società. Ebbene, è proprio su questo particolare campo educativo che la scuola gioca il suo prestigioso ruolo di "agenzia" culturale, di specchio della società<sup>49</sup>.

Il merito, forse il più grande, della proposta FISH-FAND è di aver animato il dibattito sull'inclusione scolastica.

In questo acceso dibattito, oltre alla già citata proposta, è possibile intravedere altre tre posizioni dominanti<sup>50</sup>.

- La oramai nota, quanto dibattuta proposta sull'«evoluzione dell'insegnante di sostegno», formulata da Ianes<sup>51</sup>, che punta all'evoluzione dell'attuale organico di sostegno in due direzioni: la maggior parte diventerebbe organico curricolare finalizzato a realizzare compresenze qualificate, mentre il resto assumerebbe il «nuovo ruolo di "specialista", un tutor esperto itinerante che fornisce supporto tecnico educativo-didattico

a tutti i colleghi curricolari, con profili diversi di competenze legati ai processi di didattica inclusiva»<sup>52</sup>.

- La proposta delle "cattedre miste", sostenuta dal Coordinamento degli Insegnanti bis-abili (curricolari e di sostegno)<sup>53</sup>, presuppone un ruolo misto, ossia destinato a interventi di sostegno, ma, allo stesso tempo, curricolari.
- La proposta della Società di Pedagogia Speciale (Sipes)<sup>54</sup> mira a ribadire l'identità di un "insegnante" che, nel ruolo e nella formazione, si specializza nel sostegno. Un insegnante che diventa un tecnico delle pratiche di mediazione e di osservazione pedagogica<sup>55</sup>, una figura di sistema con funzione di perno della rete dei sostegni attivati in specifiche classi<sup>56</sup>, una risorsa contestuale del processo educativo<sup>57</sup> ma, soprattutto, come scrive de Anna, un «insegnante specializzato che faccia parte integrante della classe, che abbia la responsabilità dei contesti di apprendimento insieme all'insegnante curricolare»<sup>58</sup>.

Dopo quarant'anni di integrazione scolastica, stiamo per assistere ad una altra rivoluzione culturale: la formazione nel campo dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali.

Un percorso formativo che, a prescindere dalle proposte di cambiamento prospettate, rappresenta sempre di più un capitale culturale che non appartiene solo al docente di sostegno, ma che interessa tutte le professionalità coinvolte nel processo di cura educativa. Una formazione che eredita la storia di un percorso educativo e sociale assai arduo e, per molti versi, temerario qual è quello dell'integrazione scolastica, ma che, in aggiunta, sollecita i futuri docenti a fare un ulteriore passo in avanti: diventare registi e promotori, a prescindere dal ruolo professionale (sostegno/curricolare) e dalla presenza di una disabilità/difficoltà in classe, di una didattica flessibile sia nelle metodologie, sia nell'organizzazione dei contesti di apprendimento. Una didattica che preveda, secondo le specificità degli allievi, l'individualizzazione o la personalizzazione delle attività formative ed educative, ma soprattutto di agire sui contesti per offrire a tutti, scrive Gardou, «un luogo in cui sentirsi a casa»<sup>59</sup>.

Come è chiaro, l'inclusione presuppone un processo di mutamento culturale che parte e si propaga dalla e con la scuola. Allo stesso tempo, però, scrive Bocci<sup>60</sup>:

È difficile immaginare che la scuola cambi se non si cambia la visione dell'insegnante che la deve/dovrà abitare e la formazione di quest'ultimo non può cambiare se non si modifica l'immagine della scuola che egli va/andrà ad abitare e a sostanziare con il proprio apporto di innovazione derivante da una formazione significativa.

Pertanto, occorre continuare a scommettere sulla risorsa insegnanti quale leva di cambiamento e di sviluppo. La posta in gioco è alta, ma se si sceglie la strada giusta, l'inclusione, il risultato avvantaggerà tutti, nessuno escluso. È da qui che bisogna (ri)partire.

ANDREA FIORUCCI  
University of Salento

<sup>1</sup> Legge del 30 marzo 1971, n. 118, «Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili».

<sup>2</sup> Legge del 4 agosto 1977, n. 517, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico».

<sup>3</sup> La normativa italiana, dalla legge n. 118 del 1971 alla legge n. 517 del 1977, in realtà non ha mai abolito definitivamente le scuole speciali, ha semplicemente invitato le istituzioni formative affinché l'istruzione avvenisse nelle classi "normali" e delle scuole comuni, vietando, di fatto, le classi differenziali all'interno del sistema scolastico ordinario e istituendo la figura dell'insegnante di sostegno. Così, le scuole speciali sono sopravvissute, dal nido alle superiori fino ai corsi di formazione professionale. Le più numerose sono le primarie e, soprattutto, sono specializzate nel sostegno delle disabilità sensoriali. Molte si appoggiano a un centro di riabilitazione o a una comunità alloggio, soprattutto, quelle per persone con pluridisabilità gravi. Per un approfondimento mirato si veda l'inchiesta «L'altra istruzione» presente nella rivista «SuperAbile Inail. Il magazine per la disabilità», 4, 2015, pp. 8-17 e il recentissimo libro di G. Merlo, *L'attrazione speciale. Minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2015.

<sup>4</sup> Legge del 13 maggio 1978, n. 180, «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori».

<sup>5</sup> A. Lascioli, *Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione*, «L'educatore», 2, 2011.

<sup>6</sup> J. Gaudreau, *L'assunzione di educabilità a scuola: necessità e limiti*, «L'integrazione scolastica e sociale», VIII, 2, 2009, pp. 127-134.

<sup>7</sup> Legge del 5 febbraio 1992, n. 104 «Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate».

<sup>8</sup> Legge dell'8 ottobre 2010, n. 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

<sup>9</sup> Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica».

<sup>10</sup> Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 «Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative».

<sup>11</sup> S. Pinnelli, *Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni*, «Educazione Democratica», V, 9, 2015, p. 72.

<sup>12</sup> M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

<sup>13</sup> L. Terzi, *Special Educational Needs. A New Look*, Continuum, London 2010.

<sup>14</sup> Cfr. UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994; Id., *International Standard Classification of Education (ISCED)*, 1997; Id., *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005; Id., *Education For All Global Monitoring Report*, 2006; Id., *Inclusive Education: the Way of the Future*, 2008; Id., *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*, 2011.

<sup>15</sup> Cfr. OECD, *Access, Participation and Equity*, Document, Paris, 1993; Id., *Inclusive Education at Work: Including Students with Disabilities in Mainstream Schools*, Paris, 1999; Id., *Special Needs Education – Statistics and Indicators*, Paris, 2000, Id., *Investing in Competencies for All*, Communiqué of the Education Committee at Ministerial Level, Paris, 2001; Id., *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris, 2001; Id., *Students with Disabilities, Difficulties and Disadvantages, Statistics and Indicators for Curriculum Access and Equity*, Paris, 2007; Id., *Creating Effective Teaching and Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*, Paris, 2009; Id., *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, 2012.

- <sup>16</sup> Cfr. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education in Europe: thematic publication*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middlefart 2003; Id. *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middlefart 2004; Id., *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense 2015; Id., *Participation of Learners with Special Educational Needs and/or Disabilities in Vocational Education and Training*, Odense, 2015.
- <sup>17</sup> Cfr. D. R. Mitchell, *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts*, Routledge, USA, 2004; B. Norwich, *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives*, Routledge, London; F. Dovigo, (Eds.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices: An International Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam 2017.
- <sup>18</sup> D. Ianes, *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*, in D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2013.
- <sup>19</sup> *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, «Premessa»*, p. 1.
- <sup>20</sup> Cfr. Associazione Treelle, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, *Rapporto Alunni con Disabilità. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento 2011; A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011; A. Mura, A. L. Zurru, *Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016, pp. 150-160; D. Camedda, M. Santi, *Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*, «L'integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016 141-149; A. Fiorucci, *L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», XVI, 3, pp. 20-34.
- <sup>21</sup> S. D'Alessio, *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of inclusive education*, in L. Barton e F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Crosscultural reflections on inclusive education*, Springer Science, London 2007, pp. 53-72.
- <sup>22</sup> L. Cottini, *Il paradigma dell'inclusione scolastica: un inquadramento*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», I, 1, pp. 32-50.
- <sup>23</sup> A. Fiorucci, *Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1, 2016, pp. 49-68.
- <sup>24</sup> R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013.
- <sup>25</sup> R. Caldin, *Dove va la Pedagogia Speciale?*, in U. Margiotta (a cura di) *La pedagogia scienza prima della formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 123.
- <sup>26</sup> OMS, *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.
- <sup>27</sup> A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson, Trento 2006.
- <sup>28</sup> C. Daane, M. Beirne-Smith, D. Latham, D., *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*, «Education», 121 (2), 2000, pp. 331-339.
- <sup>29</sup> S. Lohrmann, L. M. Bambara, *Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors*, «Research & Practice for Persons with Severe Disabilities», 31, 2006, pp. 157-173.
- <sup>30</sup> R. F. Snyder, *Inclusion: A qualitative study of in service general education teachers' attitudes and concerns*. «Education», 120, 1999, pp. 173-182.
- <sup>31</sup> A. Fiorucci, *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, «Italian journal of special education for inclusion», II, 1, 2014, pp. 53-66.
- <sup>32</sup> S. Sze, *A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities*, «Education», 130 (1), 2009, pp. 53-56.
- <sup>33</sup> A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento 2013.
- <sup>34</sup> Legge del 05 febbraio 1992, n. 104, cit. art. 13.
- <sup>35</sup> A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 105.
- <sup>36</sup> L. d'Alonzo, *Editoriale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 7.
- <sup>37</sup> V. Piazza, *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Erickson, Trento 2009, p. 12.
- <sup>38</sup> S. Pinnelli, *La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento*. «L'integrazione scolastica e sociale», XIV, 2, 2015, p. 183.
- <sup>39</sup> Ivi, pp. 185-186.
- <sup>40</sup> *Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 cit.*, punto 1.6., p. 4.
- <sup>41</sup> S. Pinnelli, *La formazione all'Inclusione nell'insegnante in servizio: dall'esperienza sul campo Unisalento, linee di intervento per l'azione didattica*, in L. Perla, M. Tempesta (a cura di), *Teacher education in Puglia. Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 217-225.
- <sup>42</sup> Legge del 13 luglio 2015, n. 107 «*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*».

- <sup>43</sup> S. Nocera, N. Tagliani. *La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla “buona scuola”*, Key Editore Vicalvi (FR) 2015.
- <sup>44</sup> Legge del 13 luglio 2015, n. 107, cit. paragrafo n. 181, c), punto 7.
- <sup>45</sup> Ivi, punto 8.
- <sup>46</sup> Cfr. Decreto del 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»; Decreto del 30 settembre 2011, «Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249».
- <sup>47</sup> Rispettivamente Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap e Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità.
- <sup>48</sup> D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2015.
- <sup>49</sup> L. Trisciuzzi. *Manuale di didattica per l’handicap*, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 213.
- <sup>50</sup> D. Ianes. *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine*, «L’integrazione scolastica e sociale», XV, 2, 2016, pp. 178-194.
- <sup>51</sup> D. Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno*, cit.
- <sup>52</sup> D. Ianes, *Insegnanti di sostegno: un’evoluzione necessaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 36.
- <sup>53</sup> G. Giani, P. Fasce, *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista*, in D. Ianes (a cura di), *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno*, cit.
- <sup>54</sup> L. Cottini, *Editoriale - Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion» II, 2, 2014, pp. 10-20.
- <sup>55</sup> A. Goussot, *Quale evoluzione per il sostegno? L’insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 55-66.
- <sup>56</sup> L. Cottini, *Editoriale - Promuovere l’inclusione: l’insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, cit.
- <sup>57</sup> M. Santi, *Se l’inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 191-210.
- <sup>58</sup> L. de Anna, *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, p. 122.
- <sup>59</sup> C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano 2016, p. 14.
- <sup>60</sup> F. Bocci, *Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell’attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, «L’integrazione scolastica e sociale», XIV, 2, 2015, p. 105.