

# Insegnanti curricolari e di sostegno nel processo di inclusione

*Mirella Zanobini, Gabriella Usai e Chiara Oreste*

## 1. Introduzione

### 1.1. Definizione del ruolo e dei compiti dell'insegnante di sostegno: uno sguardo alla normativa

In Italia il processo dall'integrazione all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è stato caratterizzato, a partire dal 1971, da una emanazione normativa orientata fin dall'inizio all'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali, eccetto alcune specificità, e alla progressiva definizione del ruolo dell'insegnante specializzato o di sostegno nelle classi comuni. In questo lungo percorso, la figura di sostegno ha visto una continua trasformazione anche nelle norme (vedi appendice1):

- nella legge 118/71 si parla di figura assistenziale durante l'orario scolastico per le situazioni più gravi;
- nella legge 517/77, con l'abolizione delle classi differenziali, viene individuato l'insegnante specializzato rimandando ad altre norme le modalità di assegnazione;
- nella legge 104/92 si afferma il principio di contitolarità degli insegnanti di sostegno nelle classi comuni in cui operano;
- nel D.Lgs 297/94, il Testo Unico delle disposizioni in materia di istruzione, è richiamato e articolato quanto disciplinato dalla L 104/92 per quanto riguarda il diritto all'istruzione dell'alunno "handicappato", l'insegnante di sostegno e la sua assegnazione;
- nella Direttiva Ministeriale del 2012 si fa riferimento a competenze specifiche che superano i ruoli (di sostegno e curricolare) senza peraltro abolirli.

Il riferimento all'insegnante di sostegno è presente in modo costante nella normativa, ma poche sono le indicazioni circa i compiti e le funzioni.

È un insegnante in possesso di diploma di specializzazione attinente le problematiche relative alle disabilità e all'integrazione scolastica, grazie al quale è abilitato a svolgere attività didattica di sostegno (DPR 970/1975 e DM del 24 aprile 1986).

È contitolare delle sezioni e delle classi in cui opera, partecipa 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 (L 104/1992, D.Lgs 297/94).

Tuttavia questi elementi, seppure molto importanti, sono troppo generali per aiutare a capire per esempio gli aspetti prescrittivi e/o discrezionali del ruolo del sostegno.

Dalla normativa si evince che:

- tutti i docenti, di sostegno e curricolari, devono essere "capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni, con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno";
- tutti i docenti, di sostegno e curricolari, partecipano alla programmazione educativo-didattica e alla relativa verifica in tutte le sedi previste, quindi per tutti gli alunni e non solo per i disabili;

- l'insegnante di sostegno ha gli stessi compiti dei colleghi, anche se con funzioni specifiche;
- l'insegnante di sostegno ha una formazione specialistica per la realizzazione di progetti di integrazione volti allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli alunni, cui partecipa comunque tutto il corpo docente;
- l'insegnante di sostegno ha il compito di provvedere, congiuntamente con gli operatori sanitari e con la collaborazione della famiglia, alla documentazione specifica prevista per l'alunno.

Secondo la normativa suindicata si può quindi affermare che l'insegnante di sostegno non è l'insegnante dello studente con disabilità, cioè colui che si occupa in modo esclusivo dell'alunno, anche se tale concezione è ancora presente a livello di rappresentazione sociale e si traduce talvolta in scelte concrete nella pratica scolastica. Come sottolinea D'Alessio (2011), infatti, ancora oggi si assiste in alcune realtà a quello che in letteratura è noto come processo di delega: in tali casi la specializzazione del personale di sostegno è usata come scusa per evitare al corpo docente di assumere in prima persona la responsabilità degli studenti disabili, che dovrebbe essere sia dei docenti di sostegno, sia dei docenti curricolari, sia "di tutta la comunità scolastica che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi" (CM 199/79). L'insegnante di sostegno dovrebbe avere piuttosto il compito di collegare i bisogni alle risorse, in una logica progettuale fruibile dall'intera comunità scolastica, che investe tutte le professionalità disponibili e le risorse utilizzabili.

Tale figura resta comunque un elemento fondamentale per l'attuazione del diritto all'istruzione degli studenti con disabilità, diritto tutelato dagli ordinamenti nazionali e internazionali.

Per quanto riguarda la sua assegnazione, occorre precisare che l'insegnante di sostegno è previsto, dalla sua istituzione sino ai giorni nostri, solo in presenza di una certificazione di "handicap" rilasciata dal Servizio Sanitario ai sensi della legge 104/92.

Ogni anno, il Dirigente Scolastico individua il numero degli alunni disabili iscritti, quantifica per ogni singolo caso le ore di sostegno necessarie all'attuazione del progetto formulato dal team docente sulla base della diagnosi funzionale e richiede all'Ufficio Scolastico Regionale le risorse necessarie. In base a tale richiesta e ai criteri stabiliti dalle norme, l'Ufficio Scolastico Regionale assegna alle Istituzioni Scolastiche le ore di sostegno tenendo conto delle risorse disponibili (DM 331/1998, artt. 41 e 44).

Tale assegnazione è materia complessa che nel tempo è stata oggetto sia di normazione, primaria e secondaria, sia di giurisprudenza a diversi livelli (Tribunali Civili, Tribunali Amministrativi, Corte di Cassazione, Consiglio di Stato, Corte Costituzionale).

Riprendendo i passaggi più significativi, la dotazione organica di sostegno, ovvero le modalità di assegnazione dei docenti specializzati alle scuole, era istituita inizialmente nella misura di un posto ogni quattro alunni disabili con possibilità di deroghe in presenza di disabilità particolarmente gravi. A partire dal 1997, la materia è stata normata tramite le leggi finanziarie e norme secondarie emanate congiuntamente dal Ministero dell'Istruzione e del Tesoro. L'insegnante di sostegno viene assegnato alle Istituzioni scolastiche in rapporto all'intera popolazione scolastica, nella misura di un posto di sostegno ogni 138 alunni complessivi, sempre con la possibilità di posti in deroga (L. 449/1997, art. 40 c. 3), in relazione alle effettive esigenze rilevate (L. 296/2006, art. 1 c.605 b). Tuttavia il numero dei posti degli insegnanti di sostegno non può superare il 25% del numero delle classi che erano funzionanti nell'anno scolastico 2006/07 (L. 244/2007, art. 2 c. 413-414)

In questo modo da un lato si cerca di garantire un organico minimo per attuare il progetto di integrazione della scuola, dall'altro si pongono le premesse per superare la rigida logica *insegnante di sostegno-alunno certificato*.

Tuttavia, l'individuazione di un limite massimo, messo in atto anche a causa della contenuta disponibilità di risorse finanziarie, ha dato luogo a un contenzioso che ha visto spesso le famiglie degli alunni con disabilità contro il Ministero dell'Istruzione.

Le numerose sentenze dei Tribunali Amministrativi Regionali distribuiti su tutto il territorio nazionale, quelle della Corte di Cassazione (2007), del Consiglio di Stato (2010) fino a quella della Corte Costituzionale (n. 80/2010) hanno visto sistematicamente soccombere la Pubblica Amministrazione, riconoscendo l'insegnante di sostegno come uno degli strumenti per rendere effettivo il diritto fondamentale all'istruzione dello studente con disabilità grave. Ciò nonostante, il contenzioso giuridico continua.

Di fatto, nella realtà italiana, secondo una ricerca svolta da Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011), nel 2010 vi era l'assegnazione di un docente di sostegno ogni due studenti con disabilità, dato perfettamente in linea con quanto previsto all'art. 2 – comma 413 della succitata L. 244/2007.

## 1.2. Uno sguardo ad altri Paesi

Da quanto sinteticamente esposto, si può osservare quanto la modalità e la qualità dell'inclusione scolastica dipendano dalle politiche educative nazionali e dalla loro attuazione. Tuttavia non è facile effettuare un confronto oggettivo e trasparente tra i diversi Paesi, in quanto troppe variabili di contesto entrano in gioco e influenzano le modalità con cui il processo di inclusione viene definito e messo in atto. Tra queste variabili particolare rilevanza hanno:

- i diversi ordinamenti scolastici;
- la concezione di disabilità e conseguente modalità di individuazione degli alunni disabili;
- la gestione politica dell'istruzione in attuazione della continua innovazione normativa.

Negli ultimi anni gli Organismi Internazionali si sono esplicitamente espressi per promuovere l'attuazione del diritto allo studio degli alunni disabili in una prospettiva di inclusione (Carta di Lussemburgo/1996, Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità/2006, Orientamenti per l'inclusione nell'educazione dell'UNESCO/2009, Agenzia europea per lo Sviluppo nell'Educazione dei Bisogni Speciali/2011-2012). In particolare, gli Orientamenti dell'UNESCO forniscono una serie di giustificazioni per sostenere questo processo:

- educativa: lo sviluppo di metodologie di insegnamento adeguate alle differenze individuali è un principio di cui possono beneficiare tutti gli alunni, non solo i disabili;
- sociale: la promozione di atteggiamenti positivi verso la diversità costituisce la base per una società non discriminatoria;
- economica: la gestione di un unico sistema scolastico per tutti è meno costosa di un sistema costituito da scuole speciali per gruppi di alunni in funzione della tipologia di disabilità.

Ciò nonostante, in molti Paesi, europei e non solo, esistono ancora le scuole speciali, anche se la tendenza in atto nei paesi membri e nei paesi candidati all'ingresso nell'Unione è la realizzazione di politiche educative finalizzate all'inclusione degli alunni con disabilità nelle scuole ordinarie.

Nel 2004 Unità Italiana di Eurydice, in base alla politica di integrazione adottata sul proprio territorio nazionale, suddivideva i paesi in tre categorie (2004 - L'integrazione dei disabili in Europa – pag. 14):

- La prima (approccio unidirezionale) riguarda i paesi in cui le politiche educative e le prassi di attuazione tendono a inserire tutti o quasi tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario.
- I paesi che appartengono alla seconda categoria (approccio multi-direzionale) presentano una molteplicità di approcci in materia di integrazione offrendo una pluralità di servizi all'interno dei due sistemi scolastici (ordinario e differenziato).
- Nella terza categoria (approccio bidirezionale) esistono due distinti sistemi educativi e gli alunni disabili vengono inseriti in scuole o classi speciali.

Nonostante le politiche educative dei singoli Stati, almeno per quanto riguarda i paesi europei e gli USA, tendano oggi verso una scuola unica di tipo inclusivo, persistono ancora realtà molto differenti tra loro per quanto riguarda il riconoscimento delle disabilità, le risorse assegnate e il percorso scolastico: per esempio in Italia sono assegnate risorse specifiche solo agli alunni con certificazione di disabilità (L. 104/92) e non agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (L. 170/2010) o comunque con bisogni educativi speciali (BES), come invece avviene negli USA. Anche per quanto riguarda il personale aggiuntivo a supporto del processo di inclusione vi sono differenze. Nonostante vi siano pochi dati in letteratura, in alcuni paesi (ad es. Regno Unito) sembra prevalere la presenza di educatori e/o assistenti che affiancano gli insegnanti curricolari e che in alcuni casi sono supervisionati da insegnanti specializzati, mentre in Italia lo strumento principale è l'insegnante specializzato (docente di sostegno), responsabile insieme ai docenti curricolari dell'attuazione del processo di inclusione. In Italia l'impiego dell'assistente rispetto ad altri paesi (ad es. gli USA) è in genere limitato a situazioni dove gli studenti richiedono sostegno per la cura personale (per esempio in bagno e per l'alimentazione) e/o supporto alla mobilità (Giangreco e Doyle, 2007).

In molte scuole americane, invece, l'assegnazione di personale assistenziale costituisce il principale meccanismo per sostenere gli studenti con disabilità nelle classi regolari. Anche se ci sono molti assistenti qualificati che danno preziosi contributi al processo di integrazione, la ricerca internazionale manifesta preoccupazioni e perplessità rispetto a tali ruoli come supporto a un'istruzione inclusiva: gli assistenti spesso hanno capacità inappropriate rispetto al ruolo didattico e tendono a non essere adeguatamente preparati. Una percentuale consistente di assistenti nelle scuole degli Stati Uniti (dal 30% a oltre il 50%), viene assegnata in un rapporto uno a uno e ciò può contribuire a una vasta gamma di effetti negativi involontari, come ad esempio ridurre la possibilità che questi studenti ricevano un'istruzione pubblica adeguata (Giangreco, Doyle e Suter, 2012).

D'altro canto, gli insegnanti specializzati in USA hanno poche opportunità di utilizzare le competenze acquisite attraverso la loro specializzazione, dato l'elevato numero medio di studenti con disabilità seguito da ciascun insegnante, che varia da 11 a 17. Inoltre, molti di questi insegnanti hanno il compito aggiuntivo di seguire altri studenti con bisogni speciali, che non sono stati qualificati come disabili ai sensi dell'ordinamento statunitense (ad esempio, da 3 a 6 studenti con ritardi di alfabetizzazione e/o matematica) e contemporaneamente di supervisionare 3-4 assistenti. Essi tendono quindi a trascorrere meno tempo con gli studenti sia rispetto agli insegnanti curricolari sia rispetto agli assistenti e anche a utilizzare una notevole quantità del monte ore di insegnamento con gli studenti disabili (circa il 75%) al di fuori delle classi regolari (Suter e Giangreco, 2009; Giangreco, Suter e Hurley, 2011).

Nonostante le figure professionali coinvolte nel processo di inclusione possano essere diverse, in tutti i paesi europei – laddove viene attuata un'educazione inclusiva – l'insegnante è considerato il principale responsabile dell'educazione degli alunni. Ciò significa che ha bisogno di ricevere una conoscenza appropriata e le competenze necessarie per rispondere ai diversi

bisogni educativi. È quindi importante valutare il tipo di formazione iniziale offerta alla futura classe docente.

I futuri insegnanti delle scuole comuni, all'interno del loro percorso formativo, hanno l'obbligo di seguire corsi in materia di educazione speciale. Ciò è sicuramente un elemento positivo ai fini della responsabilizzazione degli insegnanti verso i bisogni individuali degli alunni. Infatti tali percorsi formativi potenzialmente offrono ai futuri insegnanti un bagaglio di informazioni e una conoscenza di base sui bisogni di tutti gli alunni. Tuttavia, come riportato in diverse fonti (Rapporto Fondazione Agnelli, Caritas, Treelle, 2011; D'Alessio, 2012;) l'impressione è che questa formazione sia spesso troppo generica, vaga o insufficiente, limitata nell'esperienza pratica e non adatta a soddisfare le concrete necessità professionali degli insegnanti.

La formazione obbligatoria dedicata all'educazione speciale, inoltre, varia notevolmente da un paese all'altro in termini di durata, contenuto e organizzazione. È ovvio che la preparazione iniziale difficilmente possa coprire l'intera gamma delle necessità formative degli insegnanti, ma è altrettanto chiaro che le differenze nella formazione iniziale degli insegnanti in Europa riflettono, in linea di massima, le differenze delle politiche educative adottate dai diversi paesi. Citiamo, come esempio, tre paesi europei che utilizzano diverse politiche di integrazione scolastica (MIUR, 2004) basate sui tre approcci precedentemente indicati:

*Spagna (approccio unidirezionale):* Il sostegno viene principalmente assicurato dall'insegnante specialista membro dello staff scolastico della scuola primaria o secondaria. L'insegnante di sostegno svolge un ruolo importante nei confronti dell'alunno e del corpo docente, pianificando insieme la differenziazione del curriculum e la sua attuazione. Sostiene anche le famiglie e collabora con altri professionisti. Un altro tipo di sostegno è l'insegnante di recupero per l'apprendimento nelle scuole primarie. Anche gruppi locali di sostegno psicopedagogico possono provvedere a varie attività di supporto: sono responsabili della valutazione degli alunni, dell'informazione agli insegnanti e allo staff scolastico sulle misure da adottare, di seguire gli alunni nell'iter scolastico e del coinvolgimento delle famiglie.

*Inghilterra (approccio multi direzionale):* In ogni scuola un membro dello staff scolastico è nominato coordinatore per i bisogni educativi speciali con un ampio carico di responsabilità, definite dal Codice Deontologico per l'Educazione speciale (DfES, 2001), tra cui: l'offerta di supervisione, il monitoraggio dei progressi degli alunni, i rapporti con i genitori e con le agenzie di sostegno esterno, il supporto al personale insegnante della scuola. Il sostegno è fornito anche da agenzie esterne – servizi di supporto specialistici (del dipartimento dell'istruzione e dell'autorità sanitaria), dai colleghi delle altre scuole e dal personale delle autorità educative locali - LEA. Lo staff itinerante della scuola lavora sempre più con gli insegnanti curricolari per sviluppare approcci e strategie didattiche all'interno della scuola, piuttosto che direttamente con gli alunni.

*Germania (approccio bidirezionale):* Il sostegno è offerto dall'insegnante specialista delle scuole speciali o dei servizi sociali. Tale attività è concepita in modo diverso e include misure di prevenzione, azioni educative comuni svolte nelle scuole ordinarie, forme di supervisione della cooperazione tra scuole speciali e ordinarie ecc. È possibile anche che gli insegnanti di sostegno siano membri dello staff scolastico. Sono soprattutto insegnanti specializzati in problematiche del linguaggio o del comportamento. Lavorano direttamente con gli alunni all'interno o all'esterno della classe e in funzione dei loro bisogni.

## **2. Valutare la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni disabili a Genova: il ruolo degli insegnanti**

### **2.1. Premessa**

Il processo di progressiva inclusione dei disabili all'interno del percorso scolastico ha ormai, in Italia e non solo, una storia di quasi quaranta anni. Diverse sono le ricerche messe in atto per raccogliere dati sulla qualità di questo processo, sui punti di forza e gli aspetti per i quali occorre affinare gli strumenti a disposizione. Una rassegna di tutti gli studi sull'argomento va oltre gli obiettivi di questo lavoro. Solo a titolo esemplificativo, citiamo alcune ricerche orientate specificamente a valutare la qualità del processo di inclusione:

- l'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia (Gherardini, Nocera, AIPD, 2000);
- progetto di ricerca svolto in Provincia di Ravenna per la definizione di indicatori utili per valutare la qualità dell'integrazione scolastica - Per un'integrazione di qualità (Canevaro e lanes, 2005);
- ricerca dell'Invalsi, condotta per conto del Ministero della Pubblica Istruzione, sugli indicatori di qualità dell'integrazione scolastica (questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità basato su indicatori strutturali, di processo e di risultato – anno scolastico 2005-06);
- l'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007 attraverso lo sguardo delle famiglie e delle persone disabili (Canevaro, D'Alonzo e lanes, 2009);
- uno sguardo su alcune qualità dell'integrazione scolastica: questionario di Canevaro, D'Alonzo, lanes e Caldin "L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: il punto di vista degli insegnanti", ricerca che ha coinvolto oltre 3.000 insegnanti (lanes, 2009);
- alcune relazioni tra percorsi di integrazione scolastica e percezione di integrazione sociale in contesti normali (Demo, Zambotti, 2009)

Altri autori (ad es Vianello e Lanfranchi, 2009; Giangreco, 2009) hanno invece analizzato, in relazione a diverse tipologie di disabilità, (in particolare disabilità intellettive e sindromi genetiche) l'impatto dell'integrazione scolastica in termini di risultati raggiunti, soprattutto per quanto riguarda le competenze scolastiche e sociali. Da tali ricerche complessivamente emerge come una didattica inclusiva tenda a potenziare sia gli apprendimenti sia la socializzazione.

Genova è stata una città all'avanguardia nel campo dell'integrazione degli alunni disabili. Subito dopo l'approvazione della L. 517/77 sono state chiuse le scuole speciali e gli alunni disabili, con il sostegno delle famiglie e delle associazioni, sono stati inseriti nelle classi normali. Inoltre, già negli anni 1978-1979, è stato realizzato un lavoro di ricerca sul campo volto a fare il punto sulla qualità di tale processo (Bozzo, Pellegrino Morra, Pesenti, Schiaffino, 1984).

In continuità con tale tendenza e considerato l'attuale momento storico che vede, da una parte, una sostanziale riduzione delle risorse e degli investimenti a favore della scuola e, dall'altra, il continuo aumento degli alunni/studenti con certificazione di disabilità, il G.L.I.P. (Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale) di Genova ha promosso una ricerca sulla qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia. Qui si intende analizzarne alcuni risultati, con particolare attenzione al ruolo degli insegnanti curricolari e di sostegno, visto attraverso la percezione dei diversi protagonisti del processo di inclusione.

L'obiettivo primario della ricerca era cogliere la percezione della qualità di tale processo da parte di tutti i soggetti che, a diverso titolo, vi ruotano intorno: i dirigenti scolastici, i referenti

d'Istituto per la disabilità, i coordinatori di classe, gli insegnanti di sostegno, i genitori e gli studenti delle scuole secondarie di II grado.

## 2.2. Metodo

### *Partner della ricerca*

La ricerca ha avuto inizio nell'anno scolastico 2012-2013 e ha visto la partecipazione dei seguenti soggetti istituzionali:

- il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria, Ambito Territoriale di Genova e il Glip;
- il Polo "M.T. Bozzo" Ricerca e intervento sui disturbi del linguaggio e dell'apprendimento del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova;
- lo spin-off Universitario IDEE s.r.l. (Intervento sui Disturbi dell'Età Evolutiva);
- il Comune di Genova – Direzione Politiche Educative del Comune di Genova, Settore Progettazione e Coordinamento del Sistema Pedagogico.

### *Strumenti*

Per la realizzazione della ricerca sono stati utilizzati 14 strumenti di rilevazione appositamente realizzati e/o adattati al fine di esplorare i seguenti aspetti:

- indicatori di qualità per l'integrazione scolastica degli alunni disabili (istituzionali e strutturali, organizzativi e procedurali, clinici e di percorso, di risultato, di soddisfazione) tratti dalla Mappa degli indicatori di qualità per l'integrazione scolastica dei disabili del Sistema ISIS (Indagine di Soddisfazione dell'Integrazione Scolastica, Crispiani e Giaconi, 2009);
- dati anagrafici e informazioni sull'organizzazione familiare (scheda adattata da Zanobini, Manetti e Usai, 2002);
- valutazione da parte degli insegnanti delle abilità di autoregolazione e adattive degli alunni disabili (tratta dalla Scala di valutazione per l'insegnante prevista dalla Leiter International Performance Scale – Revised di Roid e Miller, 2002).

In questa sede prendiamo a riferimento solo gli indicatori ISIS relativi alla valutazione degli insegnanti compilati dai dirigenti scolastici, dai referenti per la disabilità e dai genitori.

Sono state specificatamente analizzate le risposte fornite:

a) dai genitori rispetto agli item 15, 16, 20, 21, 22 e 23 del questionario di rilevazione della soddisfazione sull'integrazione scolastica (scala Likert a 5 punti: 1) per niente 2) poco 3) incerto 4) abbastanza 5) molto) (vedi appendice 2);

b) dai dirigenti e dai referenti agli item del punto 4 del questionario relativo agli indicatori di qualità istituzionali e strutturali, riferiti ai docenti curricolari e di sostegno e al primo item del punto 6 relativo al clima tra docenti (scala Likert a 5 punti: 1) carente 2) scarso 3) adeguato 4) buono 5) ottimo) (vedi appendice 2).

### *Partecipanti*

La popolazione di riferimento era costituita dai 2626 alunni/studenti con certificazione di disabilità frequentanti le scuole di ogni ordine e grado di Genova e Provincia (anno scolastico di riferimento 2012-2013).

I partecipanti sono stati estratti casualmente da tale popolazione tenendo conto delle seguenti quattro variabili: diagnosi, zona, ordine-grado, classe frequentata.

Il campione estratto era formato da 581 alunni/studenti disabili (1/4 della popolazione +10%); i partecipanti effettivi sono stati 382 alunni/disabili distribuiti in 153 scuole facenti parte di 57 Istituzioni Scolastiche.

Le diagnosi sono state raggruppate in 7 tipologie: cognitiva (76), disturbi pervasivi (50), psichiatrica (59), sensoriale (10), organico-fisiche (67), multiple (34) e disturbi evolutivi specifici (86).

Sono stati effettuati controlli sul 10% del Campione; il campione di controllo è stato estratto con il programma utilizzato per l'analisi dei dati (SPSS). I dati sono stati controllati da giudici esterni appositamente addestrati. La percentuale media di errori è risultata pari al 1,26%.

#### *Procedura*

La ricerca è stata presentata alle scuole nel corso di 2 incontri preliminari informativi ai quali hanno partecipato i dirigenti scolastici e/o i referenti della disabilità. È stato poi effettuato un terzo incontro, sempre con il personale scolastico, per la consegna del materiale suddiviso per Istituzioni Scolastiche. Le scuole che hanno aderito alla ricerca hanno restituito il materiale compilato in ulteriori tre incontri. Le famiglie hanno ricevuto il materiale e le informazioni relative alla ricerca (obiettivi, modalità compilazione questionari, ecc.) dal personale scolastico e chi ha deciso di aderire ha riconsegnato alla scuola il modulo di consenso informato debitamente firmato contestualmente agli strumenti compilati

#### *Analisi dei dati:*

Per ciascun item considerato si sono effettuate le analisi descrittive e sono state analizzate le frequenze delle modalità di risposta.

Si sono poi analizzate le differenze tra le risposte relative agli insegnanti curricolari e di sostegno fornite da genitori, dirigenti e referenti. Si è utilizzato il Wilcoxon Signed Ranks Test data la natura ordinale dei punteggi ottenuti.

Sempre con lo stesso test si sono infine messe a confronto le percezioni dei dirigenti e dei referenti, analizzando le differenze tra i due gruppi nel rispondere a ogni singolo quesito considerato.

## **2.3. Risultati**

### Soddisfazione dei genitori

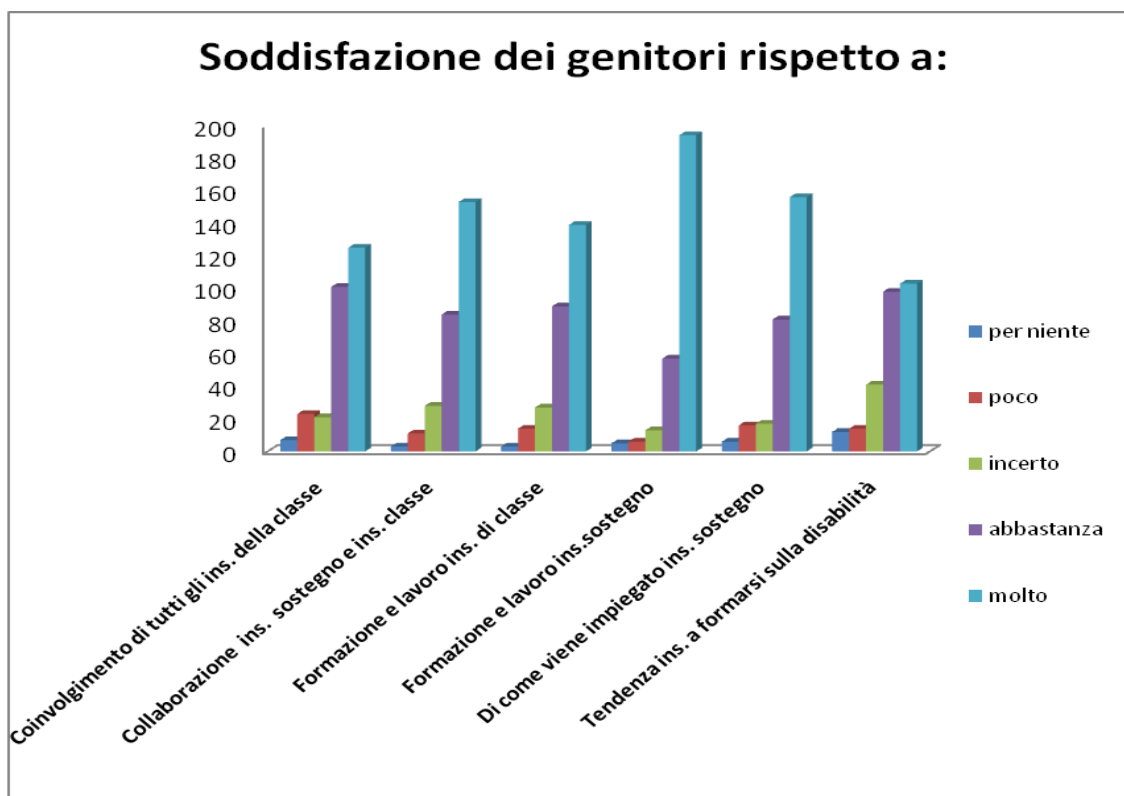
Come si può rilevare nella figura 1, la soddisfazione dei genitori nei confronti degli insegnanti è mediamente molto alta, con un range che varia da 3.99 a 4.56 su una scala a 5 punti. Il valore più elevato si riscontra all'item 21 "formazione e lavoro dell'insegnante di sostegno", che raggiunge, appunto, un punteggio medio pari a 4,58.

Dal confronto tra le domande 20 e 21 per verificare se ci fossero differenze nella soddisfazione dei genitori tra la formazione e il lavoro degli insegnanti di classe e la formazione e il lavoro degli insegnanti di sostegno, emerge una differenza statisticamente significativa a favore degli insegnanti di sostegno ( $Z=-5,543$ ,  $p<.001$ ).

Anche dal confronto tra gli item 15 e 22 si è riscontrata una differenza statisticamente significativa a favore dell'item 22, relativo a come viene impiegato l'insegnante di sostegno versus il coinvolgimento di tutti gli insegnanti di classe ( $Z=-3,516$ ;  $p<.001$ ).



**Figura1:soddisfazione dei genitori rispetto agli insegnanti di classe e di sostegno**



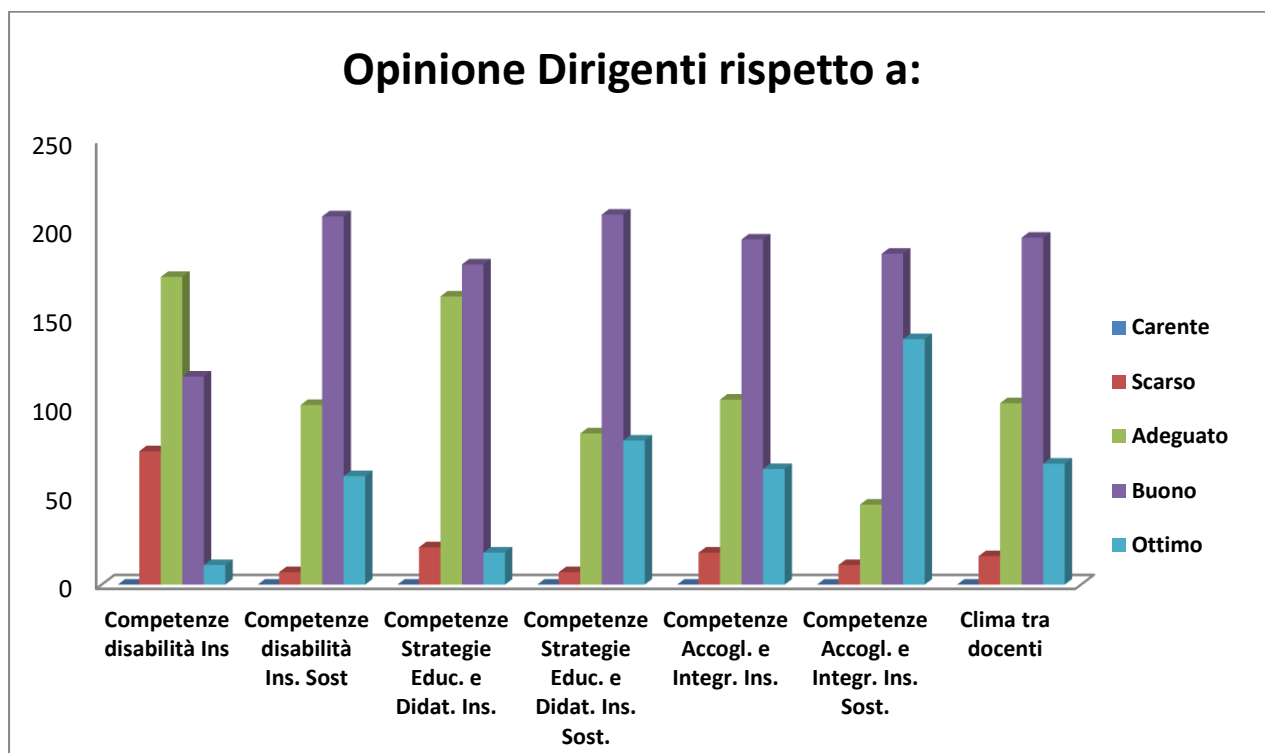
### Opinione dei dirigenti

I dirigenti hanno una percezione complessiva degli insegnanti meno positiva di quella delle famiglie, con punteggi prevalentemente nella fascia medio alta (range 3.17-4.19). Come evidenzia la figura 2 la maggior parte delle risposte ricadono nel giudizio “buono”, ad eccezione dell’item relativo alle competenze degli insegnanti curricolari in riferimento ai temi della disabilità dove le risposte dominanti sono “adeguato” (corrispondente a 3). L’item che ha ottenuto un maggior numero di risposte “ottimo”, che è anche quello che ha il punteggio medio più alto (4.19), è riferito alle competenze in materia di accoglienza e integrazione degli insegnanti di sostegno.

Mettendo a confronto le opinioni dei dirigenti relative agli insegnanti curricolari e agli insegnanti di sostegno (item 4A-1 e 4A-2; 4B-1 e 4B-2; 4C-1 e 4C-2) si riscontra, in tutti e tre i casi analizzati, una differenza statisticamente significativa a favore degli insegnanti di sostegno. I dirigenti reputano che i docenti di sostegno abbiano, rispetto ai docenti curricolari:

- migliori competenze sulle disabilità ( $Z = -12,924$ ;  $p < .001$ );
- più elevate competenze nelle strategie educative e didattiche ( $Z = -10,574$ ;  $p < .001$ );
- maggiori competenze nell’accoglienza e integrazione degli alunni disabili ( $Z = -10,883$ ;  $p < .001$ ).

**Figura2: opinione dei dirigenti rispetto a insegnanti di classe e di sostegno**



### Opinione dei referenti

Per quel che riguarda i referenti per la disabilità i risultati relativi alle frequenze sono molto simili a quelli ottenuti analizzando le risposte dei dirigenti scolastici (range 3.04 – 4.26).

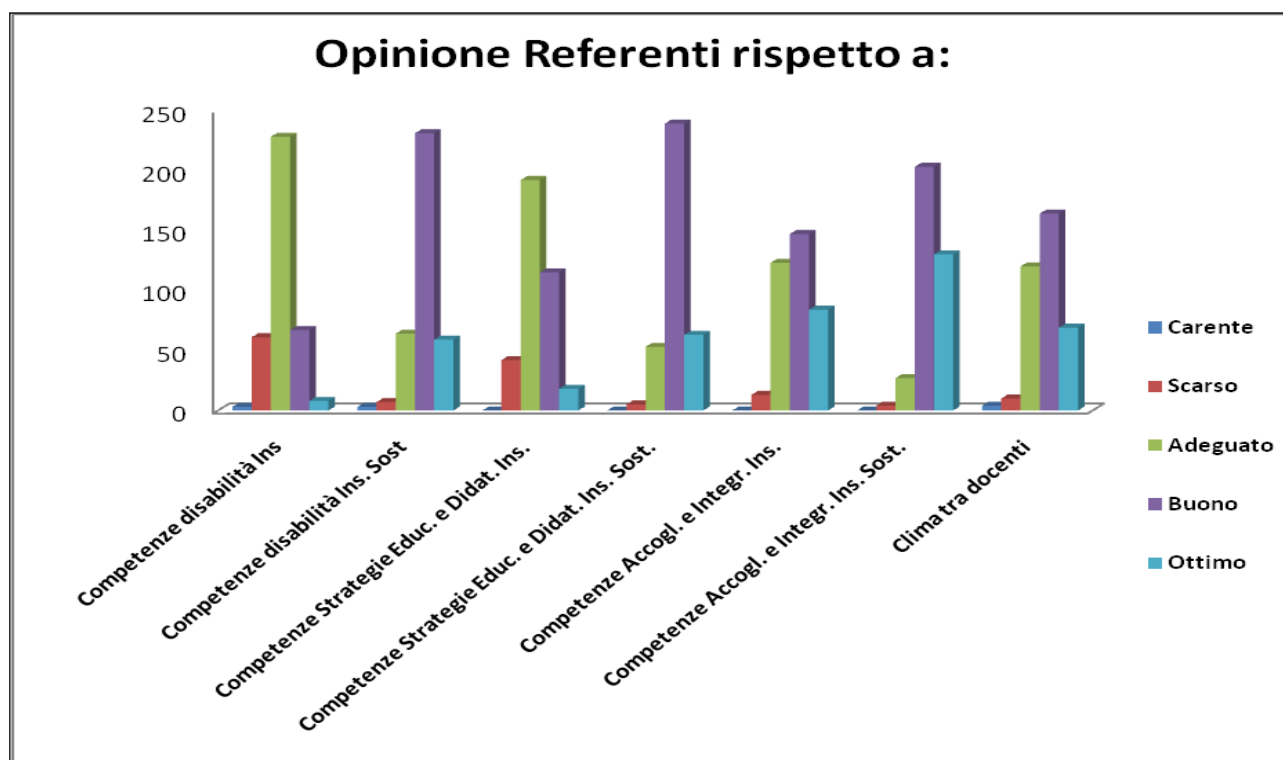
Anche in questo caso, come si può evincere dalla figura 3, c'è una percezione complessiva degli insegnanti meno positiva di quella delle famiglie. La risposta prevalente è "buono", e i giudizi sono mediamente più positivi per gli insegnanti di sostegno. Oltre a considerare appena adeguate, in linea con i Dirigenti, le competenze dei docenti curricolari in materia di disabilità, i referenti considerano adeguate le loro strategie educative e didattiche.

Sempre in linea con quanto espresso dai dirigenti, l'item che ha ottenuto il punteggio medio più elevato (4.26) è quello relativo alle competenze in materia di accoglienza e integrazione degli insegnanti di sostegno.

Come è facile immaginare, anche per i referenti si sono riscontrate differenze significative a favore degli insegnanti di sostegno in tutti gli item considerati:

- competenze sulle disabilità (Z= -14,034; p<.001);
- competenze nelle strategie educative e didattiche (Z= -13,584; p<.001);
- competenze nell'accoglienza e integrazione degli alunni disabili (Z= -11,209; p<.001).

*figura 3: opinione dei referenti rispetto a insegnanti di classe e di sostegno*



#### Confronto tra dirigenti e referenti

In ultimo, considerato che le domande per dirigenti e referenti erano identiche, abbiamo messo a confronto le loro risposte, per verificare se ci fossero differenze statisticamente significative. Confrontando le risposte date dai dirigenti e dai referenti agli stessi quesiti, sono risultate differenze significative relativamente agli item 4A-1 ( $Z = -2,677$ ;  $p < .05$ ), 4B-1 ( $Z = -4,520$ ;  $p < .001$ ) e 4C-2 ( $Z = -2,244$ ;  $p < .05$ ), mentre non sono emerse differenze significative nelle risposte agli altri item. Dall'analisi dei risultati sembra quindi emergere che i dirigenti valutano più positivamente dei referenti il livello delle competenze/conoscenze scientifiche sulle patologie degli insegnanti curricolari (item 4A-1), il livello delle competenze/conoscenze delle strategie educative e didattiche, delle buone prassi e dei materiali e sussidi degli insegnanti curricolari (item 4B-1) mentre per quanto riguarda le competenze/conoscenze delle pratiche di accoglienza e integrazione degli insegnanti di sostegno (4C-2) sono i referenti a esprimere i giudizi più elevati.

## **2.4. Discussione e conclusioni**

I risultati della ricerca evidenziano una valutazione prevalentemente positiva della qualità del lavoro degli insegnanti da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di inclusione. Tuttavia, alcune eccezioni rispetto a tale tendenza e alcune differenze significative tra le valutazioni costituiscono un importante spunto di riflessione.

La valutazione delle famiglie è risultata in genere molto positiva e migliore di quella degli operatori scolastici, anche se le diverse finalità degli strumenti utilizzati (questionari di soddisfazione per i genitori e di valutazione della qualità per dirigenti e referenti) rendono

difficile confrontare item anche molto simili. Inoltre, la diversa descrizione dei cinque punti della scala, connessa alla natura degli strumenti utilizzati (per niente-poco-incerto-abbastanza-molto nei questionari dei genitori e carente-scarso-adeguato-buono-ottimo in quelli degli operatori scolastici), non consente un confronto diretto.

Considerando le risposte di ciascun gruppo, emergono risultati interessanti soprattutto su due aspetti strettamente connessi tra loro e fondamentali per la qualità del processo di inclusione: la corresponsabilità e la formazione dell'intero team docente.

Per quanto riguarda la percezione dei genitori, se si ordinano gli item in funzione della frequenza delle risposte positive (molto/abbastanza) si ottiene la seguente graduatoria:

- 91% formazione e lavoro dei docenti di sostegno
- 86% impiego docente di sostegno
- 85% collaborazione tra docente di sostegno e docenti curricolari
- 84% formazione e lavoro docenti curricolari
- 82% coinvolgimento di tutti i docenti della classe
- 75% tendenza dei docenti a formarsi sulla disabilità

Pur in un quadro complessivamente positivo, risulta evidente il riconoscimento professionale (formazione, operatività, organizzazione) a favore dell'insegnante di sostegno rispetto agli insegnanti curricolari. Le valutazioni relativamente più basse riguardano il coinvolgimento di tutti gli insegnanti della classe e la loro tendenza a formarsi su queste tematiche.

Ciò è almeno parzialmente in linea con quanto evidenziato circa la centralità di questa figura nella percezione dei genitori (Barzaghi, 2011, Ianes, Demo, Cramerotti, 2010).

Analogamente, la percezione dei dirigenti scolastici e dei referenti per la disabilità, come si può osservare nella tabella 1, conferma questo trend.

*Tabella 1: percentuali di risposte positive di dirigenti e referenti*

DIRIGENTI	ITEM RELATIVI ALLE COMPETENZE	REFERENTI
85%	accoglienza docenti sostegno	91%
76%	strategie educative e didattiche docenti sostegno	84%
71%	disabilità docenti sostegno	80%
68%	accoglienza docenti classe	63%
52%	strategie educative e didattiche docenti classe	36%
34%	disabilità docenti classe	20%

È interessante osservare come l'ordine delle valutazioni agli item relativi alle competenze acquisite sui diversi aspetti del processo inclusivo sia il medesimo per i dirigenti scolastici e per i referenti per la disabilità, anche se con percentuali non sovrapponibili. Entrambe le figure esprimono una valutazione significativamente migliore per gli insegnanti di sostegno rispetto a quelli di classe, ma, come emerge dai risultati, si osserva che le valutazioni riguardanti gli insegnanti di sostegno espresse dai referenti sono superiori a quelle dei dirigenti, mentre accade esattamente l'inverso per quanto riguarda alcune competenze dei docenti curricolari dove sono migliori le valutazioni espresse dai dirigenti. È possibile che i referenti per l'integrazione, proprio in virtù del loro ruolo, abbiano maggiori collegamenti e contatti professionali, nonché una maggiore affinità, con i docenti di sostegno. Interessante anche il fatto che per entrambe le figure la qualità percepita più positivamente tanto per i docenti di

sostegno quanto per quelli curricolari sia la capacità di accoglienza degli alunni disabili, probabilmente sedimentata come esito positivo di una lunga storia di integrazione quale quella della realtà italiana (De Luca, Zappella, 2013). Allo stesso modo concordano nell'evidenziare come aspetto più critico le competenze sui temi della disabilità per tutti i docenti, anche se in misura decisamente più importante per i docenti curricolari.

I risultati sembrano confermare quanto riportato in premessa circa il ruolo cardine dell'insegnante di sostegno nel processo di inclusione scolastica, così come riconosciuto anche dalla normativa nazionale e internazionale: ciò sia per le maggiori competenze acquisite in materia di disabilità sia in quanto riferimento importante per le famiglie degli alunni disabili. Se a questo si aggiungono le riserve, pur lievi, manifestate dai genitori per quanto concerne il coinvolgimento di tutti i docenti della classe e dai dirigenti/referenti in merito al clima tra docenti, il rischio della delega della responsabilità educativa al docente di sostegno (D'Alessio 2011) potrebbe essere una realtà in molte situazioni. Anche la formazione, in particolare quella dei docenti curricolari, viene valutata come non sempre ottimale sia dai genitori sia da dirigenti e referenti. Tale risultato sarebbe almeno parzialmente in linea con quanto indicato nel Rapporto della Fondazione Agnelli (2011) che evidenzia tra gli elementi critici del processo di inclusione, oltre all'eccessiva mobilità dei docenti di sostegno, anche la inadeguata formazione di base nella didattica speciale, soprattutto nei docenti curricolari.

In questo quadro la proposta di lanes (2014) per superare alcune di queste criticità spostando l'80% dei docenti di sostegno agli organici ordinari per compresenze curricolari, lasciando il restante 20% quale consulente territoriale ha riaperto un acceso dibattito sul ruolo dell'insegnante di sostegno. Si possono già intravedere nella Direttiva Ministeriale (2012) alcuni elementi della proposta di lanes, come ad esempio l'individuazione dei Centri Territoriali per il Sostegno (CTS) dove operano équipes di docenti specializzati - sia curricolari sia di sostegno - per offrire alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. Il corpo insegnante ha spesso reagito con forti critiche, sottolineando il ruolo fondamentale del docente di sostegno, ma anche con proposte alternative come quella di Berretta (2014) di prolungare la permanenza nel ruolo del sostegno attivando anche cattedre miste.

Da quanto esposto appare evidente che la riflessione sul ruolo del docente di sostegno e di quello curricolare è di grande attualità. I termini del dibattito percorrono principalmente due questioni già evidenziate come centrali e strettamente connesse tra loro dalla ricerca riportata in questa sede: la preparazione professionale e l'effettiva corresponsabilità dell'intero team docente. Entrambi gli aspetti sono in continua evoluzione, sia sul piano normativo sia su quello culturale.

In alcuni Paesi Europei, quali la Francia, la Germania, la Svizzera e la Svezia, emerge un orientamento volto a una migliore qualificazione del docente specializzato, nell'ottica di una unificazione europea dei processi di formazione e di insegnamento (Vantaggiato, 2007).

In Italia il MIUR, nelle indicazioni operative in attuazione della Direttiva/2012 (CM n. 8 del 6/03/2013), rafforza le competenze professionali rinnovando il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) della singola istituzione scolastica, ribadendo nello stesso tempo il coinvolgimento dell'intero Collegio Docenti cui compete l'approvazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) quale parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa (POF).

Sul piano dell'evoluzione culturale, la letteratura offre contributi a livello sia teorico che operativo utili a innalzare i livelli di consapevolezza delle azioni che si compiono al fine di incrementare la qualità dell'esperienza inclusiva. Solo a titolo di esempio citiamo Booth e Ainscow (2002), Medeghini, (2009) e Cottini (2011).

In diverse realtà si diffonde la volontà di condivisione tra le scuole delle problematiche e delle buone prassi utilizzando anche gli strumenti offerti dalle nuove tecnologie della comunicazione come la costituzione di siti web (ad es. [www.reteintegrazioneconselve.it](http://www.reteintegrazioneconselve.it)).

Essendo evidente che la qualità della prestazione in un processo così delicato richiede una preparazione professionale specifica e una sinergia da parte di tutti gli attori, è di primaria importanza lo sviluppo di una reale crescita culturale e sociale su tali tematiche. Perché tale processo possa evolvere su basi scientifiche occorre la promozione di nuove ricerche per offrire elementi concreti sempre più approfonditi per la riflessione all'interno ed all'esterno del mondo della scuola. Affinché possa diffondersi capillarmente diventa prioritario un intervento formativo generalizzato sui temi delle disabilità anche a tutti gli insegnanti già in servizio.

### NORMATIVA

- Legge 118/1971 (art. 28): si introduce per la prima volta il principio dell'istruzione dell'obbligo nelle classi normali della scuola pubblica per alcune tipologie di alunni in situazione di handicap (assistenza durante gli orari scolastici per i più gravi).
- DPR 970/1975 (artt. 8 e 9): definizione del titolo di specializzazione per i docenti delle sezioni o classi speciali e possibilità di sua assegnazione anche a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento.
- Legge 517/1977: prestazione di insegnanti specializzati, assegnati ai sensi dell'articolo 9 del DPR n. 970 del 31 ottobre 1975 anche se appartenenti a ruoli speciali o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge n. 820 del 24 settembre 1971, e attivazione di strumenti necessari per adempiere all'obbligo dell'integrazione scolastica (numero di alunni per classe non superiore a venti, interventi specialistici dello Stato e degli Enti Locali).
- Legge 270/1982 (Revisione della disciplina del reclutamento del personale docente e ristrutturazione degli organici - art. 12): riduzione delle classi a 20 alunni in presenza di "portatori di handicap", determinazione degli organici comprendenti posti di sostegno di regola nella misura media di un posto ogni quattro alunni "portatori di handicaps".
- Legge 104/1992 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate): affermazione della contitolarità degli insegnanti di sostegno nelle sezioni e nelle classi in cui operano.
- D.Lgs 297/1994 (Testo Unico delle disposizioni in materia di istruzione): richiama le disposizioni della L. 104/92 e ne articola l'applicazione.
- Legge 449/1997 (Legge finanziaria 1998 - art. 40): determinazione della dotazione organica provinciale del sostegno per l'integrazione degli alunni handicappati nella misura di un insegnante per ogni gruppo di 138 alunni complessivamente, fermo restando il vincolo della riduzione del 3 per cento dei dipendenti del comparto scuola alla fine dell'anno 1999.
- Decreto Ministeriale 331/1998 (Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola - art. 41/44): formazione delle classi con numero ridotto in presenza di "alunni portatori di handicap", determinazione provinciale dei posti di sostegno nella misura di un posto ogni 138 alunni complessivi, assegnazione alle singole istituzioni scolastiche dei posti di sostegno sulla base delle proposte dal gruppo di lavoro per l'integrazione scolastica (GLH), possibilità di attivare progetti sperimentali di modelli efficaci di integrazione nelle classi ordinarie.
- DPR.275/99 (Regolamento dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche): promuove forme di flessibilità, percorsi didattici individualizzati, iniziative di recupero e sostegno nel rispetto del principio generale dell'integrazione nella classe degli alunni, anche in situazione di handicap, per il raggiungimento del successo formativo.
- Legge 289/2002 (Legge finanziaria 2003 - art. 35 c. 7): modalità di individuazione dei soggetti in situazione di handicap da parte delle aziende sanitarie locali, possibilità di attivazione di posti di sostegno in deroga al rapporto insegnanti/alunni.

- Legge 296/2006 (Legge finanziaria 2007 - art. 1 c. 605 b): rinvio all'emanazione di decreti ministeriali per la revisione dell'art 40 della L.449/97; in particolare rispetto ai criteri per la formazione delle classi al fine di incrementare il valore medio nazionale del rapporto alunni/classe dello 0,4, e per l'individuazione di organici corrispondenti alle effettive esigenze rilevate, tramite una stretta collaborazione tra regioni, uffici scolastici regionali, aziende sanitarie locali e istituzioni scolastiche.
- Legge 244/2007 (legge finanziaria 2008) art. 2 c. 413-414
- c. 413: "Fermo restando quanto previsto dall'articolo 1, comma 605, lettera b), della legge 27 dicembre 2006, n. 296, il numero dei posti degli insegnanti di sostegno, a decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, non può superare complessivamente il 25 per cento del numero delle sezioni e delle classi previste nell'organico di diritto dell'anno scolastico 2006/2007. Il Ministro della pubblica istruzione, con decreto adottato di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, definisce modalità e criteri per il conseguimento dell'obiettivo di cui al precedente periodo. Tali criteri e modalità devono essere definiti con riferimento alle effettive esigenze rilevate, assicurando lo sviluppo dei processi di integrazione degli alunni diversamente abili anche attraverso opportune compensazioni tra province diverse ed in modo da non superare un rapporto medio nazionale di un insegnante ogni due alunni diversamente abili".
- Legge 170/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico): riconoscimento di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia quali disturbi specifici di apprendimento (DSA), relative misure educative e didattiche e definizione delle competenze.
- Direttiva Ministeriale 12/07/2011: presentazione delle Linee Guida per il Diritto allo studio degli alunni con disturbi specifici di apprendimento in applicazione della Legge 170/10.
- Direttiva Ministeriale 27/12/2012 (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica): individuazione degli alunni con bisogni educativi speciali (BES); definizione dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) quali interfaccia fra l'Amministrazione le scuole e loro composizione (docenti curricolari e di sostegno) valorizzando le effettive esperienze e competenze; sottoscrizione di un accordo quadro con le Università per corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola.
- CM n. 8 del 6/03/2013: indicazioni operative in attuazione della Direttiva Ministeriale/2012 che prevedono il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) delle singole istituzioni scolastiche e il Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) come parte integrante del Piano dell'Offerta Formativa (POF).

### GIURISPRUDENZA

- Sentenza Corte Cassazione n. 1144 del 19/01/2007
- Sentenza Consiglio Stato n. 2231 del 23/03/2010
- Sentenza Corte Costituzionale n. 80 del 26/02/2010



### STRUMENTI DELLA RICERCA

⇒ Questionario di rilevazione della soddisfazione dell'integrazione scolastica compilato dai genitori

(items utilizzati nel capitolo: 15,16,20,21,22, 23)

Scala Likert a 5 punti: 1) per niente - 2) poco - 3) incerto - 4) abbastanza - 5) molto.

#### ***Relativamente alla scuola dove suo figlio/a è attualmente inserito, è soddisfatto....***

Item 15: Del coinvolgimento di tutti gli insegnanti della classe?

Item 16: Della collaborazione tra insegnanti di sostegno e insegnanti di classe?

Item 20: Della formazione e del lavoro degli insegnanti di classe?

Item 21: Della formazione e del lavoro dell'insegnante di sostegno?

Item 22: Di come viene impiegato l'insegnante di sostegno?

Item 23: Della tendenza degli insegnanti a formarsi e aggiornarsi in materia di disabilità, di educazione speciale e integrazione?

⇒ Indicatori di qualità istituzionali e strutturali compilato dai dirigenti scolastici e dai referenti per la disabilità

(items utilizzati nel capitolo: 4, 6 riferiti ai docenti curricolari e di sostegno)

scalaLikert a 5 punti: 1) carente - 2) scarso - 3) adeguato - 4) buono - 5) ottimo

#### **4 - Adeguate competenze teorico-professionali degli operatori scolastici**

4-A Indicare i livelli di competenze/conoscenze scientifiche delle patologie e delle evoluzioni delle sindromi gestite in conformità alle condizioni ambientali e le peculiarità del caso delle seguenti figure professionali:

1) docenti

2) docenti di sostegno

4-B Indicare i livelli di competenze/conoscenze delle strategie educative e didattiche, delle buone prassi e dei materiali e sussidi utilizzabili gestite in conformità alle condizioni ambientali e le peculiarità del caso delle seguenti figure professionali:

1) docenti

2) docenti di sostegno

4-C Indicare i livelli di competenze/conoscenze delle pratiche di accoglienza e integrazione gestite in conformità alle condizioni ambientali e le peculiarità del caso delle seguenti figure professionali:

1) docenti

2) docenti di sostegno

**6 - Adeguata gestione delle risorse umane:** clima relazionale e comunicativo tra docenti

## **Bibliografia**

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte. Edizioni Erickson.
- Barzaghi, C. (2011). L'integrazione scolastica: una questione di relazioni. In Zanobini M. e Usai M.C. (a cura di), *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Beretta C. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno? in Pavone (a cura di) risorse.
- Booth T. e Ainscow M. (2002) – L'Index per l'inclusione edizione italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes (2008)
- Bozzo M.T., Pellegrino Morra M. L., Pesenti E. e Schiaffino A. (1984). L'handicappato è inserito? Un'esperienza di didattica-ricerca. Giunti Barbera (Firenze).
- Canevaro A., D'Alonzo L. e Ianes D. (2009). L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Bolzano, University Press.
- Canevaro A., Ianes D. (2005). Quale qualità dell'integrazione scolastica. Rapporto di ricerca per un'integrazione di qualità. Progetto di ricerca per la definizione di un sistema di indicatori utili per valutare la qualità dell'integrazione scolastica, Provincia di Ravenna, pagg. 9-13.
- Cottini L. (2011). Appunti sull'integrazione scolastica e sulla disabilità intellettiva, Università degli Studi di Urbino.
- Crispiani P. e Giaconi C. (2009). *Qualità di vita e integrazione scolastica*. Edizioni Erickson.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam -Sense Publishers.
- D'Alessio S. (2012). Inclusive education in Italy: a reply to Giangreco, Doyle & Suter. *Life Span and Disability*, 95-120.
- De Luca G. e Zappella M. (2013). *L'alba dell'integrazione scolastica*. Edizioni Carocci.
- Demo e Zambotti (2009). *L'integrazione Scolastica e Sociale*. 8/5, – 459-473
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000). *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*. Trento, Edizioni Erickson.
- Giangreco F. M. (2009). Opportunities for Children and Youth with Intellectual Developmental Disabilities: Beyond Genetics. *Life Span and Disability*, 129-139.
- Giangreco M. F., Doyle M.B. (2007). Teacher assistants in - inclusive school. In L. Florian (Ed), *The SAGE handbook of special education*. London: Sage 429-439.
- Giangreco M. F., Doyle M. B. & Suter J. C., (2012). Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools. *Life Span and Disability*, 97-123.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Hurley, S. M. (2011). Revisiting personnel utilization in inclusion-oriented schools. *Journal of Special Education*. Advance online publication.
- Ianes D. (2009). Uno sguardo su alcune qualità dell'integrazione scolastica: la percezione degli insegnanti. *Atti Convegno Erickson*.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Edizioni Erickson.

- Ianes D., Demo H. e Cramerotti S. (2010). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Agenzia Scuola, 1-22
- INVALSI (2006). Rapporto Finale relativo al Questionario sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, anno scolastico 2005-06”  
<http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=risquestistema>
- Medeghini R. e altri (2009). L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva. Editore Vannini.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004). Direzione Generale per le Relazioni Internazionali, Indire, Unità Italiana di Eurydice. L'integrazione dei disabili in europa.
- OECD, 2000 (idem2007). Gli studenti con disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggi, Politiche, Statistiche e Indicatori.
- Roid G.H., Miller L.J. (2002). LEITER International Performance Scale-revised, Organizzazioni Speciali, Firenze.
  - Suter, J. C., &Giangreco, M. F. (2009). Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in inclusion-oriented schools. Journal of Special Education, 43 (2), 81-93.
- Vantaggiato A. (2007). L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive. Editore Carlo Amore.
- Vianello R. e Lanfranchi S. (2009). Genetic Syndromes Causing Mental Retardation; deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. Life Span and Disability, 41-52.
- Zanobini M., Manetti M. e Usai M. C. (2002). La famiglia di fronte alla Disabilità. Stress, risorse e sostegni. Edizioni Erickson.

Contributo tratto dal volume “Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca”, a cura di Renzo Vianello e Santo Di Nuovo, Trento. Erickson, 2015.