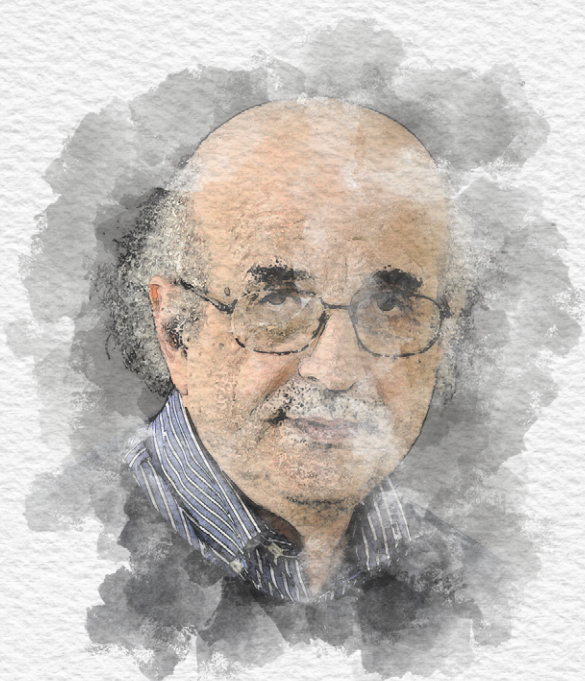


Dario Ianes e Flavio Fogarolo

# OLTRE LA CRISI DELLA NOSTRA **INCLUSIONE SCOLASTICA**

Verso un paradigma globale ed ecologico  
di supporto alla scuola inclusiva



**La Qualità**  
dell'inclusione  
scolastica e sociale

**Erickson**

# INDICE

- 3 Inclusione scolastica: così non va.  
Analisi e riflessioni sui dati statistici del Ministero  
dell'Istruzione (ottobre 2021)  
(*Flavio Fogarolo*)
- 17 Un approccio bio-psico-sociale ed ecologico  
al supporto all'inclusione  
(*Dario Ianes*)

*Paper diffuso gratuitamente in occasione della 13ª edizione  
del convegno Erickson «La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale»  
Rimini, novembre 2021.*

# Inclusione scolastica: così non va

Analisi e riflessioni sui dati statistici  
del Ministero dell'Istruzione (ottobre 2021)

Flavio Fogarolo

## Analisi dei dati statistici<sup>1</sup>

Secondo il recente report statistico del Ministero dell'Istruzione<sup>2</sup> i posti di sostegno durante lo scorso anno scolastico 2020/21 sono aumentati di 35.225 unità (+23,4%).

Come si può vedere dalla sottostante Tabella 1, è dal 2016 che essi crescono regolarmente, ma mai come quest'anno, sia in termini assoluti che percentuali. Nonostante questo, continuano ad arrivare al gruppo Facebook Normativa Inclusione,<sup>3</sup> che amministro, tante testimonianze di genitori e insegnanti che denunciano riduzioni, anche pesanti, nelle assegnazioni di sostegno.

Per capire cosa sta succedendo è opportuno analizzare attentamente il report di quest'anno ma anche confrontarlo con quelli degli anni precedenti.

### *L'aumento dei posti di sostegno*

Partiamo quindi dalla variazione dei posti di sostegno:

---

<sup>1</sup> I dati statistici elaborati in questo testo sono tratti dalle pubblicazioni annuali del Ministero dell'Istruzione.

Quella del 2021 si può scaricare da qui: <https://newsistruzione.it/wp-content/uploads/2021/10/Focus-avvio-anno-scolastico-2021-2022.pdf>.

Quella del 2020 qui: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2512903/Principali+dati+della+scuola+-+avvio+anno+scolastico+2020-2021.pdf/a317b7bb-0acc-d8ea-a739-1d58b07d5727?version=1.0&t=1601039493765>.

I dati degli anni precedenti derivano da un archivio personale dell'autore, curato e arricchito negli anni con dati tutti disponibili in rete.

<sup>2</sup> Focus «Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2021/2022» Ottobre 2021

<sup>3</sup> Normativa inclusione è il gruppo Facebook sulla normativa per l'inclusione scolastica amministrato dall'autore. <https://www.facebook.com/groups/1500673850185239>



TABELLA 1  
Posti di sostegno dal 2016 al 2021 e incremento relativo

Anno scolastico	Posti di sostegno	Variazione rispetto all'anno precedente	
		In valore assoluto	In percentuale
2016/17	124.572	+7.572	+6,5%
2017/18	138.849	+14.277	+11,5%
2018/19	141.412	+2.563	+1,8%
2019/20	150.609	+9.197	+6,5%
2020/21	185.834	+35.225	+23,4%
2021/22*	172.110	-13.724	-7,4%

\* Il dato dell'a.s. 2021/22 non è utilizzabile perché troppo parziale.

La riduzione indicata per l'anno scolastico in corso (13.724 posti in meno) non è attendibile, come indicato nel report stesso, perché i dati sulle deroghe decretate dagli uffici scolastici regionali sono soggetti a revisione per diverse settimane dopo l'inizio delle lezioni, mentre nel report sono indicati solo quelli di metà settembre. In quello dell'anno scorso, ad esempio, erano registrati 152.521 posti di sostegno (pag. 16) ma alla fine sono diventati ben 185.834, con una differenza non certo da poco di oltre 33.000 posti.

Se andiamo a consultare i dati degli ultimi 25 anni vediamo come l'aumento dei posti di sostegno sia stato costante e regolare, passando da 55.000 a 180.000. In realtà fino al 2010 circa l'incremento, anche se continuo, è rimasto nel complesso abbastanza contenuto, ma negli ultimi anni tutto ha cominciato a crescere a ritmi sempre più elevati.

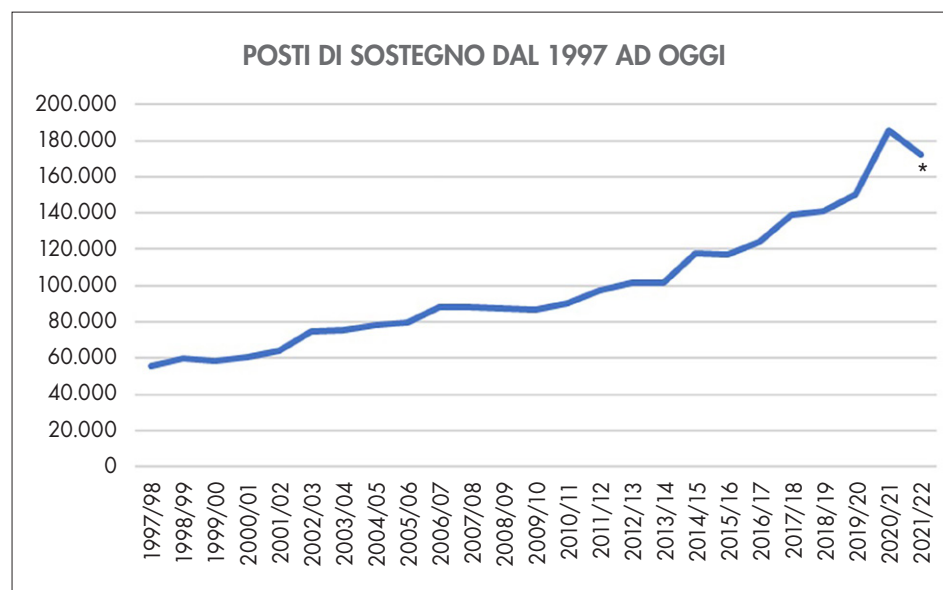


Grafico 1 Posti di sostegno dal 1997 al 2021.

\* Il dato dell'a.s. 2021/22 non è utilizzabile perché troppo parziale.

È completamente cambiata anche la presenza in percentuale degli insegnanti di sostegno nelle nostre scuole: vent'anni fa erano circa il 7%, intorno al 2005 sono diventati il 10%, oggi più di un quarto degli insegnanti sono insegnanti di sostegno (27% nel 2020/21).

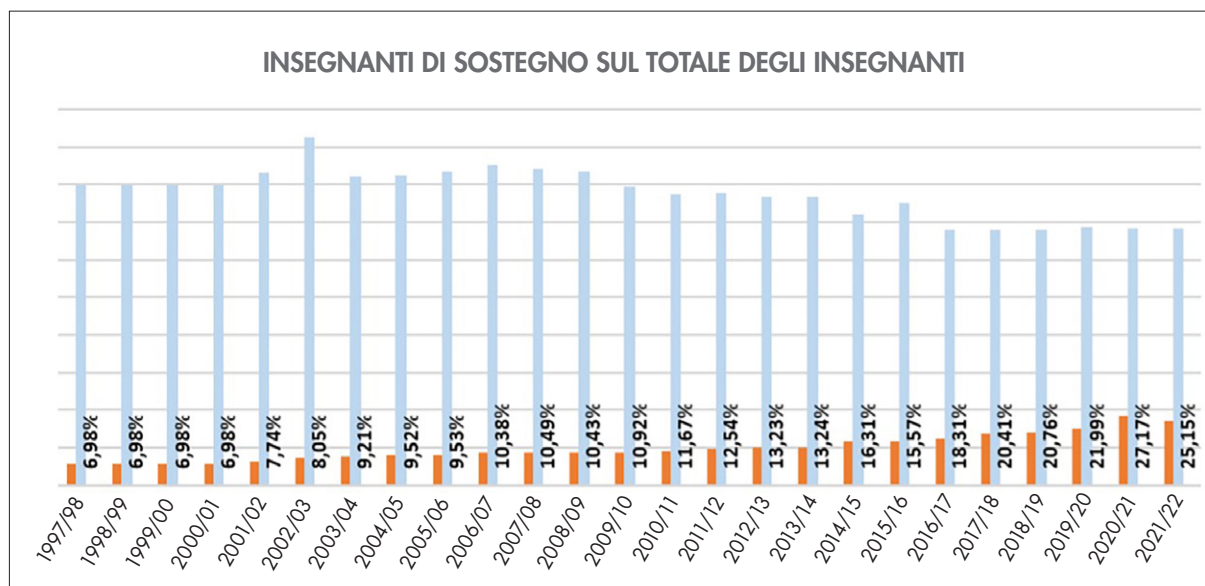


Grafico 2 Percentuale di insegnanti di sostegno sul totale degli insegnanti in servizio dal 1997 ad oggi.

Con questa lievitazione continua dei posti di sostegno è praticamente impossibile stabilizzare un numero adeguato di docenti specializzati; è facile supporre che tutti o quasi i 35.000 insegnanti di sostegno assunti per coprire i nuovi posti istituiti nell'a.s. 2020/21 fossero privi di esperienze e di sicuro non specializzati.

Nella Tabella 2 si confrontano, per il periodo 2016/21, i dati sull'aumento dei posti di sostegno con quello dei nuovi insegnanti di sostegno che hanno concluso anno per anno i corsi di specializzazione gestiti dalla università. Come si può vedere nei 5 anni considerati i posti di sostegno sono aumentati di 68.834 unità mentre i nuovi specializzati sono stati 43.458. Il saldo è abbondantemente negativo anche senza considerare gli effetti del turn over (passaggi su posto comune e pensionamenti) per cui i docenti di sostegno non specializzati in servizio nelle nostre scuole continuano ad aumentare.

TABELLA 2  
Confronto tra l'incremento dei posti di sostegno e il numero di nuovi insegnanti specializzati dal 2016 al 2021

Anno scolastico	Posti di sostegno	Δ posti di sostegno	Nuovi spec. TFA
2016/17	124.572	+ 7.572	0
2017/18	138.849	+14.277	9.649 3° ciclo TFA sostegno
2018/19	141.412	+2.563	0
2019/20	150.609	+ 9.197	14.224 4° ciclo TFA sostegno
2020/21	185.834	+35.225	19.585 5° ciclo TFA sostegno
<b>Δ 2016/21</b>		<b>+68.834</b>	<b>+43.458</b>

Non compare in tabella l'attuale ciclo di specializzazione TFA sostegno (2021/22, 6° ciclo) per il quale sono stati autorizzati 22.200 posti ma non sappiamo ancora di quanto aumenteranno gli insegnanti di sostegno.

### *L'aumento delle certificazioni*

L'aumento dei posti di sostegno deriva anche, ma non solo come vedremo poi, dall'aumento delle certificazioni.

In questo caso è stato possibile recuperare dati di oltre trent'anni (grafico 3) da cui emerge come fino all'anno 2000 circa i numeri degli alunni con disabilità sono rimasti abbastanza stabili, attorno ai 100.000 soggetti, nonostante in quel periodo si fosse registrata, dopo la L. 104 del 1992, una notevole espansione nelle scuole superiori, in precedenza coinvolte sono marginalmente. Gli studenti nella secondaria di 2° grado erano in tutto 9.964 nell'a.s.1994/95, sono 81.000 oggi.

È dal 2002 che i numeri iniziano a salire velocemente, quasi triplicando i dati: dai 100.000 degli Anni '90 ai quasi 280.000 di oggi.

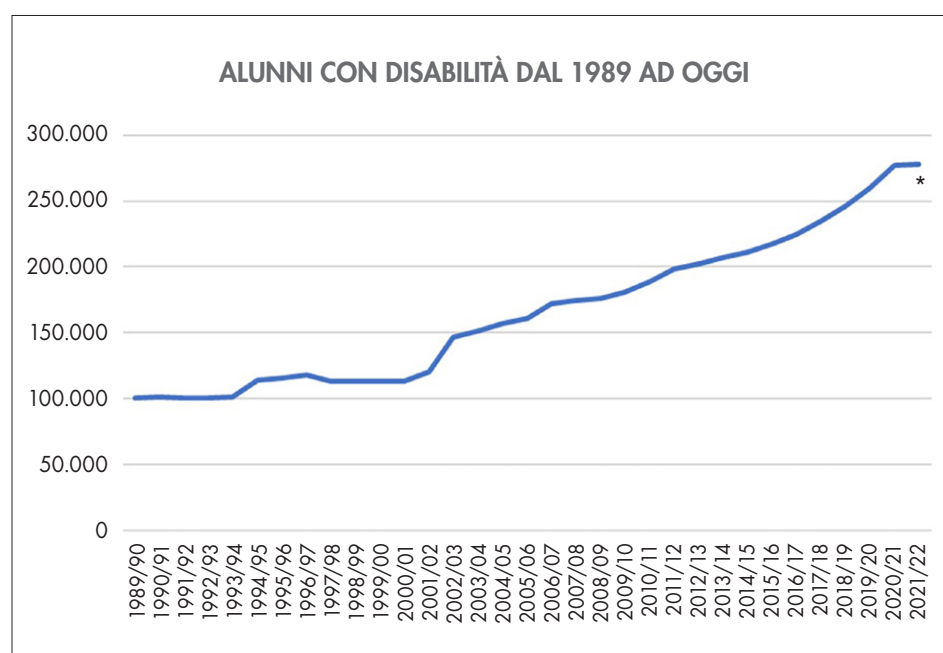


Grafico 3 Alunni con disabilità dal 1989 ad oggi. Valori assoluti.

\* Anche in questo caso il dato dell'a.s. 2021/22 non è utilizzabile perché troppo parziale.

Ma l'aspetto che più dovrebbe far riflettere è che non si vede nessun segnale di arresto, o solo di ridimensionamento, in questa tendenza per cui è facile prevedere che questi numeri continueranno ad aumentare ancora per parecchio tempo.

La tabella 3 ha la stessa struttura della tabella 1 ma è riferita agli alunni con disabilità, anziché ai posti di sostegno. Da essa emerge chiaramente come le certificazioni aumentino con un andamento esponenziale, con una percentuale di incremento più che raddoppiata in soli 4 anni.

TABELLA 3  
Alunni con disabilità dal 2016 al 2021 e incremento relativo

Anno scolastico	Alunni con disabilità	Variazione rispetto all'anno precedente	
		In valore assoluto	In percentuale
2016/17	224.508	+6.945	+3,2%
2017/18	234.658	+10.150	+4,5%
2018/19	245.723	+11.065	+4,7%
2019/20	259.757	+14.034	+5,7%
2020/21	277.427	+17.670	+6,8%
2021/22*	277.840	+413	+0,1%

\* Anche in questo caso il dato dell'a.s. 2021/22 non è utilizzabile perché troppo parziale.

#### *Rapporto tra insegnanti di sostegno e alunni con disabilità*

Nel periodo considerato sono aumentati sia i posti di sostegno che gli alunni con disabilità, ma non allo stesso modo: confrontando le tabelle 1 e 3, si vede come l'aumento percentuale dei posti di sostegno è stato negli anni piuttosto discontinuo mentre molto più regolare è stato quello degli alunni.

Da notare che il numero dei posti di sostegno è aumentato assai più di quello degli alunni con disabilità.

TABELLA 4  
Confronto tra l'incremento percentuale dei posti di sostegno  
dal 2016/17 al 2020/21

Anno scolastico	Variazione in percentuale rispetto all'anno precedente	
	dei posti di sostegno	degli alunni con disabilità
2016/17	+6,5%	+3,2%
2017/18	+11,5%	+4,5%
2018/19	+1,8%	+4,7%
2019/20	+6,5%	+5,7%
2020/21	+23,4%	+6,8%
Variazione nei 6 anni considerati	+33,0%	+19,2%

Il rapporto tra insegnanti di sostegno e numero di alunni con disabilità ci dice quanti alunni segue mediamente ciascun insegnante. Rispetto al rapporto **1:2** (un insegnante di sostegno ogni due alunni con disabilità) che per un certo periodo è stato anche codificato da una Legge dello Stato,<sup>4</sup> negli ultimi anni esso si sta progressivamente abbassando ed è arrivato nel 2020/21 a **1:1,49**.

<sup>4</sup> Legge 15 luglio 2011, n. 111 art. 19 comma 11: *L'organico dei posti di sostegno è determinato secondo quanto previsto dai commi 413 e 414 dell'articolo 2 della legge 24 dicembre 2007, n. 244, fermo restando che è possibile istituire posti in deroga, allorché si renda necessario per assicurare*

TABELLA 5

Variazione del rapporto insegnanti di sostegno/alunni con disabilità dal 1998 ad oggi

Anno scolastico	Rapporto insegnanti/alunni	Anno scolastico	Rapporto insegnanti/alunni	Anno scolastico	Rapporto insegnanti/alunni
1998/99	2,04	2006/07	1,95	2014/15	1,79
1999/00	2,04	2007/08	1,97	2015/16	1,86
2000/01	2,04	2008/09	2,02	2016/17	1,80
2001/02	1,88	2009/10	2,09	2017/18	1,69
2002/03	1,96	2010/11	2,08	2018/19	1,74
2003/04	2,00	2011/12	2,03	2019/20	1,72
2004/05	1,99	2012/13	2,00	2020/21	1,49
2005/06	2,03	2013/14	2,04	2021/22	1,61

Con questi numeri c'è da chiedersi: perché in tante situazioni si lamentano scarse risorse nel sostegno? Perché in molti casi è tanto difficile dare agli alunni più gravi il sostegno completo, con rapporto 1:1, di cui hanno diritto, oltre che bisogno? Perché il sostegno minimo in tante zone d'Italia non scende mai sotto la mezza cattedra mentre in altre è, per tutti coloro che non hanno la gravità, in modo automatico e indiscriminato, di sole 4,5 ore?

La situazione non è per nulla omogenea e bisogna necessariamente parlare ora delle differenze regionali.

#### *Le differenze regionali*

I dati del 2021 si prestano a interessanti elaborazioni a livello regionale ma risentono, riguardo all'inclusione, dell'approssimazione sul numero di alunni con disabilità e dei posti di sostegno che, come abbiamo visto, non sono completi. Per quanto riguarda i dati complessivi sono molto più validi quelli dell'anno scolastico precedente, che però non sono stati suddivisi per regione.

Vale però comunque la pena analizzare su base regionale i dati del report del ministero, concentrandoci su due aspetti: la percentuale di alunni con disabilità e il rapporto insegnanti/alunni (Tabella 6).

Il numero degli alunni con disabilità è aumentato ovunque, ma non allo stesso modo. Nella tabella 7 facciamo il confronto con le percentuali di 4 e 2 anni fa (a.s. 2017/18 e 2019/20) e vediamo che ci sono regioni in cui l'incremento è stato di oltre il 30%. Spicca indubbiamente la Lombardia che in quattro anni passa da una percentuale del 3,1% al 4,1%, con un incremento tondo di un punto percentuale (+1,0%) che corrisponde a un incremento relativo del 32%.

Difficile far passare sotto silenzio il fatto che nella regione più popolosa d'Italia i bambini e ragazzi con disabilità sono aumentati di un terzo in quattro anni!

Ma è dal secondo dato regionale qui analizzato che emergono le maggiori differenze: il rapporto tra insegnanti di sostegno e alunni con disabilità.

---

*la piena tutela dell'integrazione scolastica. L'organico di sostegno è assegnato complessivamente alla scuola o a reti di scuole allo scopo costituite, tenendo conto della previsione del numero di tali alunni in ragione della media di un docente ogni due alunni disabili; la scuola provvede ad assicurare la necessaria azione didattica e di integrazione per i singoli alunni disabili, usufruendo tanto dei docenti di sostegno che dei docenti di classe.*



TABELLA 6

Ripartizione regionale dei dati sull'inclusione ricavati dal report del ministero, con l'aggiunta di due colonne di valori calcolati (in grassetto e corsivo): percentuale di alunni con disabilità rispetto al totale degli alunni e rapporto tra insegnanti di sostegno e alunni con disabilità

Regione	Totale alunni	Alunni con disabilità	% alunni con disabilità	Posti di sostegno	Alunni con disabilità/posti sostegno
Piemonte	514.644	17.488	<b>3,4%</b>	13.373	<b>1,3</b>
Lombardia	1.161.781	47.856	<b>4,1%</b>	21.643	<b>2,2</b>
Veneto	575.712	18.557	<b>3,2%</b>	11.142	<b>1,7</b>
Friuli-Venezia Giulia	138.825	4.186	<b>3,0%</b>	1.655	<b>2,5</b>
Liguria	168.183	6.980	<b>4,2%</b>	3.662	<b>1,9</b>
Emilia-Romagna	544.675	19.996	<b>3,7%</b>	10.220	<b>2,0</b>
Toscana	465.711	16.661	<b>3,6%</b>	12.905	<b>1,3</b>
Umbria	114.006	4.385	<b>3,8%</b>	3.165	<b>1,4</b>
Marche	202.422	7.422	<b>3,7%</b>	5.354	<b>1,4</b>
Lazio	714.638	28.646	<b>4,0%</b>	19.811	<b>1,4</b>
Abruzzo	167.615	6.696	<b>4,0%</b>	5.088	<b>1,3</b>
Molise	35.777	1.202	<b>3,4%</b>	951	<b>1,3</b>
Campania	834.721	30.370	<b>3,6%</b>	15.282	<b>2,0</b>
Puglia	551.238	19.832	<b>3,6%</b>	12.098	<b>1,6</b>
Basilicata	72.294	2.049	<b>2,8%</b>	1.463	<b>1,4</b>
Calabria	262.615	8.808	<b>3,4%</b>	7.155	<b>1,2</b>
Sicilia	690.203	28.662	<b>4,2%</b>	20.678	<b>1,4</b>
Sardegna	192.252	8.044	<b>4,2%</b>	6.465	<b>1,2</b>
<b>Italia</b>	<b>7.407.312</b>	<b>277.840</b>	<b>3,8%</b>	<b>172.110</b>	<b>1,6</b>

TABELLA 7

Percentuali di tre anni scolastici (2017/18, 2019/20 e 2021/22) e differenza dei valori, assoluti e relativi, tra il 2017 ed oggi

Regione	Percentuale alunni con disabilità sul totale degli alunni in 3 anni scolastici			Incremento della percentuale dal 2017 ad oggi	
	2017/18	2019/20	2021/22	Assoluto	Relativo
Piemonte	2,70%	2,90%	3,40%	+0,70%	+26%
Lombardia	3,10%	3,70%	4,10%	+1,00%	+32%
Veneto	2,70%	3,00%	3,20%	+0,50%	+19%
Friuli-Venezia Giulia	2,40%	2,80%	3,00%	+0,60%	+25%
Liguria	3,40%	3,90%	4,20%	+0,80%	+24%
Emilia-Romagna	3,00%	3,40%	3,70%	+0,70%	+23%
Toscana	2,80%	3,10%	3,60%	+0,80%	+29%
Umbria	3,20%	3,60%	3,80%	+0,60%	+19%
Marche	3,10%	3,30%	3,70%	+0,60%	+19%
Lazio	3,30%	3,60%	4,00%	+0,70%	+21%
Abruzzo	3,70%	3,90%	4,00%	+0,30%	+8%
Molise	2,70%	3,10%	3,40%	+0,70%	+26%
Campania	2,90%	3,40%	3,60%	+0,70%	+24%
Puglia	2,90%	3,30%	3,60%	+0,70%	+24%
Basilicata	2,30%	2,50%	2,80%	+0,50%	+22%
Calabria	2,60%	3,00%	3,40%	+0,80%	+31%
Sicilia	3,40%	3,90%	4,20%	+0,80%	+24%
Sardegna	3,30%	3,90%	4,20%	+0,90%	+27%
<b>Italia</b>	<b>3,00%</b>	<b>3,40%</b>	<b>3,80%</b>	<b>+0,80%</b>	<b>+27%</b>

Come si vede dalla tabella 5, nel 2020/21 questo rapporto ha toccato a livello nazionale il valore minimo di 1,49, come dire che a parità di alunni non ci sono mai stati così tanti insegnanti di sostegno ma, nonostante ciò, si continuano a registrare lamentele e testimonianze su scarse assegnazioni, in particolare su alunni gravi non coperti o alunni meno gravi con un numero estremamente esiguo di ore. Il sospetto che le risorse ci siano, ma siano distribuite male, si rafforza analizzando i dati regionali della Tabella 6.

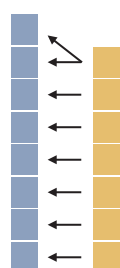
Possiamo lasciare da parte il dato del Friuli-Venezia Giulia, che con un 2,5 sarebbe troppo anomalo e risente quasi di sicuro di un ritardo nella registrazione dei posti in deroga. Anche nel report del 2020 c'era una regione, la Liguria, che risultava essere totalmente fuori dagli standard, ma poi in quello finale completo è rientrata nella norma.

Ovviamente anche i dati delle altre regioni risentono della stesa criticità. Sarebbe stato molto più attendibile usare quelli dell'a.s. 2020/21 ma purtroppo, come detto, i dati del report 2020 non sono affidabili e quelli del report 2021 non sono divisi per regione.

Ma alcune riflessioni interessanti si possono comunque fare, dividendo le regioni in tre gruppi:

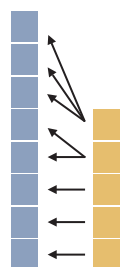
- sei regioni hanno un rapporto nettamente inferiore alla media, da 1,2 a 1,3: Piemonte, Toscana, Abruzzo, Molise, Calabria e Sardegna;
- sette sono sostanzialmente in linea con la media, da 1,4 a 1,7, ricordando che quest'anno la media è 1,6 ma l'anno scorso, con i dati completi, era 1,5: Veneto, Umbria, Marche, Lazio, Puglia, Basilicata e Sicilia;
- quattro hanno un rapporto decisamente superiore, da 1,9 a 2,2: Lombardia, Liguria, Emilia-Romagna e Campania a cui probabilmente alla fine sarà da aggiungere anche il Friuli.

Ci sono differenze enormi, a livello organizzativo e di gestione delle risorse, tra una situazione con rapporto 1:1,2 e una con rapporto 1:2, che provo a illustrare con questi esempi.



#### *Rapporto 1:1,2*

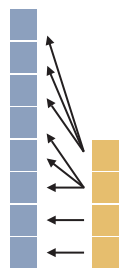
Significa che ogni 8 alunni con disabilità ci sono quasi 7 insegnanti di sostegno. Di questi, 6 seguiranno un unico alunno ciascuno, con rapporto completo 1:1, e solo il settimo dovrà dividersi tra due alunni, che in ogni caso non avranno mai meno di mezzo posto di sostegno a testa. La situazione è mediamente questa nelle scuole di Piemonte, Toscana, Abruzzo, Molise, Calabria e Sardegna.



#### *Rapporto 1:1,6*

È, in base al report 2021, il rapporto medio in Italia ma è quasi di sicuro destinato a diminuire. Ricordo che la media era 1:1,5 alla fine dell'a.s. 2010/21.

In questo caso con 8 alunni con disabilità ci sono 5 insegnanti di sostegno. Ipotizzando che 3 di essi abbiano bisogno di un sostegno completo, rimangono solo 2 insegnanti per gli altri 5 e quindi sarà impossibile dare a tutti mezzo posto di sostegno. Ovviamente le cose cambiano se gli alunni con gravità sono di più o di meno di 3. La situazione è mediamente questa nelle scuole di Veneto, Umbria, Marche, Lazio, Puglia, Basilicata e Sicilia.



### *Rapporto 1:2*

In questo caso con 8 alunni con disabilità ci sono 4 insegnanti di sostegno. Ammesso che solo due abbiano bisogno di un sostegno completo, rimangono due insegnanti per gli altri 6. Sarebbe impossibile dare sostegno completo a più di 2 perché rimarrebbe un solo insegnante di sostegno che dovrebbe seguire 5 alunni. La situazione è mediamente questa nelle scuole di Lombardia, Liguria, Emilia-Romagna, Campania e probabilmente anche Friuli

Queste differenze derivano solo da scelte locali e non hanno nessuna reale spiegazione: sono pertanto totalmente inique e ingiustificate.

Non è possibile che in alcune regioni d'Italia senza la gravità art. 3 comma 3 non si possa avere più di 4,5 ore di sostegno alla secondaria e 5,5 alla primaria mentre in altre è comunque garantito un supporto doppio con il rapporto 1:2. Non è possibile che in alcune regioni quasi il 90% degli alunni possa avere un posto di sostegno completo, ossia rapporto 1:1, che in altri luoghi d'Italia non viene dato quasi a nessuno.

E non è questione di nord/sud, di maggiori o minori servizi offerti dagli Enti Locali o altro: basta vedere le enormi differenze di assegnazione tra regioni dalle caratteristiche socio ambientali molto simili come il Piemonte, che sta nel primo gruppo con un rapporto 1:1,3 e la Lombardia nel terzo con 1:2,2, ossia quasi con metà risorse a parità di alunni con disabilità.

## **Riflessioni e proposte**

Da questi dati emerge una situazione di grave criticità del nostro sistema di inclusione: un apparato elefantino, costoso e fuori controllo, che non è purtroppo in grado di «garantire», ossia di assicurare a tutti e ovunque, un servizio minimo di qualità.

I problemi sono noti da tempo: da un lato, per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, un eccesso di precariato e un gran numero di persone inesperte e senza preparazione che la scuola deve per forza arruolare, dall'altro (soprattutto alla secondaria, ma non solo) il diffusissimo sistema basato sulla delega agli addetti ai lavori e la conseguente deresponsabilizzazione dei docenti curricolari, a volte anche dei dirigenti, abituati a scaricare sempre tutte le responsabilità educative sui colleghi di sostegno, anche se palesemente inesperti, oltre che non formati. Stando così le cose i disservizi diventano inevitabili e sempre più frequenti sono le reazioni di delusione e scontento, a volte di rabbia e disperazione, dei genitori degli alunni con disabilità.

Non sono problemi nuovi e se si vuole discutere su come intervenire «seriamente» per risolvere questa annosa, ma sempre irrisolta, questione bisogna per prima cosa non ripetere gli errori del passato ed evitare di riproporre soluzioni semplicistiche e, ormai si è ben visto, del tutto inefficaci, come:

- limitare per legge il numero di insegnanti di sostegno: la Corte costituzionale ha detto che non si può fare<sup>5</sup> e il discorso dovrebbe essere chiuso ma sembra che non tutti i funzionari l'abbiano capito;

<sup>5</sup> Sentenza della Corte costituzionale n. 90 del 2010.

- rendere più complesse, e quindi più rigide, le procedure per il rilascio delle certificazioni: dalla decisione di un singolo specialista ASL si è passati all'organo collegiale (DPCM 185/06), si è inserito obbligatoriamente in questo organo il rappresentante INPS, in molte regioni si è resa strettamente obbligatoria la certificazione L. 104 e quindi tutta la responsabilità è passata alla commissione medica dell'INPS, si è data una enorme importanza alla gravità art. 3 c. 3 (quasi sconosciuta nella scuola fino a una quindicina d'anni fa circa)... ma non è servito a nulla, le certificazioni aumentano sempre di più e sono esplose anche quelle con gravità comma 3. Se si continua a dare ai genitori il messaggio che solo se portano a scuola un certificato medico la scuola potrà prendersi cura dei loro figli, in un modo o nell'altro le certificazioni di sicuro continueranno ad arrivare;
- contrastare per legge la mancanza di continuità degli insegnanti di sostegno impedendo loro i passaggi di cattedra e i trasferimenti. Ricordo che tra gli obiettivi fissati dal parlamento con la L. 107/17 (Buona scuola) per dare al governo la delega per rivedere le norme sull'inclusione scolastica c'era anche (comma 181, c. 2) «*la revisione dei criteri di inserimento nei ruoli per il sostegno didattico, al fine di garantire la continuità del diritto allo studio degli alunni con disabilità, in modo da rendere possibile allo studente di fruire dello stesso insegnante di sostegno per l'intero ordine o grado di istruzione*». Se si vuole avere docenti di sostegno professionalmente validi e motivati essi vanno valorizzati e incentivati, non certo penalizzati con vincoli di questo tipo che riducono i diritti alla mobilità solo per loro.

*Se il problema è strutturale, servono interventi strutturali*

Cosa fare?

Per prima cosa rendersi conto che il problema è strutturale, non un'emergenza che deriva da cause occasionali e contingenti. Se le certificazioni aumentano con questi ritmi ci vorranno anni, e seri interventi correttivi, anche solo per ridurre la velocità di questo incremento, ma prima di arrivare a una stabilizzazione della situazione, e quindi a personale di supporto specializzato e fisso in buona parte delle situazioni, dovremo convivere per parecchio tempo con questa realtà.

Gli insegnanti di sostegno crescono molto di più dei nuovi ingressi derivanti dai corsi TFA e dalle immissioni in ruolo, senza contare il turn over per pensionamenti e passaggi al posto comune; ne consegue che il numero dei docenti di sostegno inesperti e non specializzati presenti nelle nostre scuole aumenterà ancora per diversi anni, soprattutto in alcune regioni. È con questa realtà che bisogna fare i conti!

*Supporto organico e diffuso, non solo episodici corsi di formazione*

Bisogna pertanto intervenire in modo organico per cercare intanto di limitare i danni che da questa situazione derivano. Non basta organizzare per i docenti precari inesperti dei sporadici corsi di formazione: bisogna garantire un supporto reale fatto di consulenza sul campo, tutoraggio, possibilità di chiedere aiuto in caso di difficoltà, controlli, banche dati di informazioni e buone pratiche ecc.

Nel 2021 non si può fare formazione come nel secolo scorso, riunendo un centinaio di insegnanti in un'aula magna (o on line, cambia poco), sommergendoli di informazioni per un paio d'ore a base di parole e slide, e sperare che in questo modo queste persone siano pronte per svolgere un'attività complessa come quelle

di un docente di sostegno. Il relatore può essere anche il migliore al mondo, ma se alla fine dell'incontro saluta e se ne va e ai presenti rimangono solo le sue bellissime slide, la situazione purtroppo cambia poco.

#### PER I DOCENTI DI SOSTEGNO INESPERTI

I docenti di sostegno in difficoltà devono avere la possibilità di chiedere e ricevere aiuto e se non lo trovano all'interno del proprio ambiente di lavoro, del plesso o dell'istituto scolastico, deve essere il sistema scuola nel suo insieme che interviene organizzando servizi di supporto adeguati, utilizzando i tanti insegnanti esperti e motivati che per fortuna nelle nostre scuole non mancano.

Non si parte certo da zero! Il nostro territorio ha sviluppato negli anni tanti esempi positivi di questo tipo come le reti di scuole, i CTS, gli sportelli autismo, ma l'apparato ministeriale continua a gestirli come fossero dei servizi accessori comunque estranei al sistema scolastico, senza un minimo di risorse stabili e certe, accettando come un dato inevitabile che possano funzionare solo in alcune zone d'Italia e siano del tutto assenti in altre dove i docenti di sostegno, compresi quelli totalmente inesperti assunti «per caso», sono lasciati del tutto soli, con ricadute disastrose nella qualità dell'intervento educativo.

La miopia del nostro sistema politico nella gestione dell'inclusione scolastica in questa fase critica appare in modo lampante nella questione dei GIT, i gruppi territoriali per l'inclusione previsti dal DLgd 96 approvato nel mese di luglio del 2019 ma brutalmente depotenziati pochi mesi dopo dal parlamento con la legge finanziaria (ottobre 2109). I GIT sono dei gruppi di lavoro che dovrebbero collaborare con le scuole di un territorio (in genere una provincia) per sostenere l'inclusione scolastica, aiutando proprio le situazioni in difficoltà. Il DL 96 prevedeva tre insegnanti con esonero dall'insegnamento per ciascun GIT, ossia complessivamente 300 distacchi. Non era un gran numero (considerando i 150.000 insegnanti di sostegno di allora sarebbero stati circa il 2% sul totale) ma almeno si cominciava a capire che non si può assumere un esercito di insegnanti di sostegno senza organizzare per loro almeno un minimo di supporto.

Pochi mesi dopo il parlamento, con la L. 159 art. 1 c. 18-sexies, ha modificato l'art. 20 c. 4 del DLd 66/17, già rivisto in precedenza dal DLgs 96/19 e ha abolito i distacchi ai GIT lasciando solo la possibilità di retribuire i docenti che vi operano come compenso accessorio.<sup>6</sup> Di fatto i GIT saranno organismi senza personale, con docenti che potranno esserci solo quando non sono impegnati a scuola e che di sicuro non potranno mai, ad esempio, dare consigli ai docenti in difficoltà andando a scuola di mattina, quando ci sono i bambini.

Il tutto per risparmiare 300 distacchi, ossia 15,11 milioni di euro. Come abbiamo visto dai dati statistici esaminati, solo nel corso dell'anno scolastico 2020/21 i posti di sostegno sono aumentati di 35.000 unità (con un costo di circa 1 miliardo e mezzo l'anno, ossia cento volte tanto) assumendo altri precari, quasi

<sup>6</sup> Questo era il testo dell'art. 20 c. 4 del DL 66/17 in base al DLgs 96/19:

4. Agli oneri derivanti dal funzionamento dei GIT, pari ad euro 15,11 milioni annui a decorrere dall'anno 2019, si provvede mediante corrispondente riduzione del fondo di cui all'articolo 1, comma 202, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Con la legge finanziaria del 2019 l'art. 20 c. 4 è stato così modificato:

4. I componenti dei GIT non sono esonerati dalle attività didattiche. Ai predetti componenti spetta un compenso per le funzioni svolte, avente natura accessoria, da definire con apposita sessione contrattuale nazionale nel limite complessivo di spesa di 0,67 milioni di euro per l'anno 2020 e di 2 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2021.



tutti inesperti e ovviamente non specializzati, senza garantire per loro nessun servizio di supporto nel territorio.

Ma oltre al supporto territoriale, dovrebbe esserci anche un servizio di informazione e documentazione sull'inclusione scolastica gestito a livello nazionale, di cui da anni si parla: il portale BES, nato in versione molto povera nel 2014 e affidato all'INDIRE, e poi lasciato morire d'inedia nonostante tante promesse e, si suppone, anche tanti inutili finanziamenti.

Con la nota n. 562 del 4 aprile 2019 il ministero si impegna formalmente a far ripartire quel portale BES integrandolo di vari servizi che potrebbero in effetti essere utili per tanti docenti in difficoltà, e anche per le attività di formazione, come una serie di video lezioni curate da esperti nazionali, una raccolta di FAQ sulla normativa e altro.<sup>7</sup>

Il portale non è mai stato aggiornato e da diversi mesi risulta del fuori servizio: entrando in <https://bes.indire.it/> si è accolti da un laconico e mesto messaggio che dice. «Modalità Manutenzione – BES Portale dell'inclusione – Il sito è in aggiornamento».

#### PER TUTTI I DOCENTI DI SOSTEGNO SU DISABILITÀ SPECIFICHE

Le esigenze di formazione del personale in servizio (che, insisto ancora, non può voler dire solo organizzare dei corsi, in presenza o a distanza) riguardano però tutti i docenti di sostegno, non solo quelli inesperti e senza titoli. A parte esigenze di aggiornamento comuni a tutte le figure professionali, è indispensabile intervenire su un altro importante problema che deriva dai limiti strutturali della formazione dei corsi di specializzazione per il sostegno.

Mi riferisco alla carenza di competenze specifiche su alcune tipologie di disabilità, che in questi corsi non trovano spazio adeguato e che trovano spesso in difficoltà anche insegnanti di sostegno esperti, oltre che specializzati. Parlo in particolare di autismo, disturbi comportamentali e disabilità sensoriali. Le prime due rappresentano un'emergenza quasi ovunque, mentre per le disabilità visive e uditive la criticità in alcune province è meno sentita perché intervengono efficacemente i servizi territoriali, ma il problema comunque esiste perché un insegnante di sostegno che lavora con questi alunni deve in ogni caso essere in possesso di

<sup>7</sup> Ecco cosa si impegna a fare formalmente il ministero nel 2017 con la nota n. 562 del 4 aprile a firma del Capo Dipartimento Carmela Palumbo:

*È in fase di rinnovo il Portale italiano per l'inclusione scolastica (bes.indire.it), realizzato in collaborazione con l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE). Il portale si articola in diverse aree, fra le quali:*

*Normativa, con la raccolta di tutte le disposizioni in materia di disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento e altri bisogni educativi speciali;*

*Istituzioni, contenente i riferimenti dei vari organismi preposti all'inclusione scolastica, dall'Osservatorio del MIUR all'Agenzia europea per i Bisogni Educativi Speciali;*

*Associazioni e famiglie, dove è possibile reperire informazioni utili e video lezioni ad esse dedicate; ICF, contenente documenti, testi scientifici e la raccolta delle esperienze condotte nell'ambito del progetto sperimentale del MIUR;*

*Risorse, con il sito Handitecno dedicato agli ausili per la disabilità e il nuovo portale S.D-Quadro, con circa sei mila schede che descrivono altrettanti software didattici, molti dei quali scaricabili gratuitamente;*

*Faq, con le domande più ricorrenti in materia di inclusione.*

*Completano il portale l'area con la catalogazione delle Esperienze condotte dalle scuole e una sezione informativa dedicata all'aggiornamento, dove il personale scolastico potrà reperire video lezioni ed altro materiale multimediale, selezionato da un comitato tecnico composto dai rappresentanti delle maggiori società scientifiche italiane.*

competenze operative adeguate. Ma in certe zone d'Italia purtroppo gli enti locali non si sono mai occupati seriamente del problema e neppure gli operatori di assistenza, non solo gli insegnanti di sostegno, sanno sostenere questi alunni.

Ma è con gli alunni con autismo e disturbi di comportamento che la scuola troppo spesso mostra la sua inadeguatezza e un serio intervento di formazione e supporto globale, che faccia tesoro dell'esperienza degli sportelli autismo ma sappia andare oltre espandendo e potenziando i servizi, non è più rinviabile.

#### PER I DOCENTI CURRICOLARI

La seconda esigenza di formazione riguarda i docenti curricolari ai quali si deve chiedere prima di tutto di saper gestire anch'essi gli alunni con disabilità, conoscendo tutti almeno l'ABC delle loro caratteristiche di funzionamento perché solo in questo modo è possibile superare l'abitudine alla delega assoluta e puntare a una effettiva corresponsabilità educativa, che significa prima di tutto rispondere, tutti assieme, dei risultati educativi e di apprendimento raggiunti o non raggiunti.

Ma non basta: dobbiamo anche spingere seriamente per rinnovare in modo veramente inclusivo, per tutti, la nostra didattica per avere una scuola che sappia accogliere indipendentemente da certificazioni e diagnosi varie, considerano le differenze individuali delle nostre classi non come un incidente di percorso ma come la situazione normale con la quale dobbiamo quotidianamente fare i conti, eliminando le barriere che ostacolano l'apprendimento di tutti, in base anche ai principi di equità della progettazione universale (UDL – Universal Design for Learning).

#### *Comunque lo si guardi, è un problema*

Far finta che questa abnorme crescita delle certificazioni sia un evento normale, per qualcuno anche positivo perché aumenta l'occupazione oppure perché offre maggiori tutele agli alunni con esigenze particolari, è un grave errore, che rischiamo di pagare molto caro in futuro.

Non è solo questione di spesa pubblica: una società non può accettare come un fatto inevitabile, senza neppure porsi delle domande, che il numero dei suoi bambini che presentano difficoltà funzionali di vario tipo cresca anno dopo anno con questi ritmi.

I casi sono due:

- o è realmente un problema sanitario e allora si deve intervenire per intercettare o almeno limitare le cause scatenanti: se è colpa dei videogiochi, dell'esposizione agli schermi, dello stress che si vive in famiglia, di un eccesso di prestazioni richieste o di altro, parliamone!
- oppure è un problema pedagogico: se è la scuola che si rivela inadeguata, bisogna intervenire in modo serio e deciso per promuovere una didattica inclusiva, aperta e flessibile. La scuola deve farsi carico dei problemi educativi senza delegare ai clinici le responsabilità che sono sue e senza chiedere l'autorizzazione di un certificato medico per attivare banali personalizzazioni che potrebbe fare comunque.

Se le scuole chiedono in continuazione più ore di sostegno è indubbiamente perché sono in difficoltà nella gestione di tanti loro alunni, ma anche perché questo è spesso, di fatto, l'unico modo che hanno per ottenere delle risorse aggiuntive. Non sarebbe meglio cominciare a intervenire garantendo ovunque classi meno

numerose, delle ore di compresenza, interventi mirati, la possibilità di attivare supporti intensivi ma a termine, per un periodo predefinito, senza dover per forza avere un insegnante di sostegno per tutto un anno scolastico? E lasciare alla scuola la responsabilità di intervenire sulle difficoltà scolastiche, con mezzi adeguati, senza dover chiedere il permesso all'esterno: i clinici possono suggerire come intervenire, non spetta a loro autorizzare le personalizzazioni degli interventi che la scuola può, ma anche deve, attivare da sola.

# Un approccio bio-psico-sociale ed ecologico al supporto all'inclusione

*Dario Ianes*

## L'approccio bio-psico-sociale

Il Decreto n. 66/2017 e n. 96/2019 e il recente Decreto interministeriale n. 182/2020 (cassato dalla sentenza del TAR di settembre 2021) hanno sancito, anche a livello normativo, l'importanza di adottare una prospettiva bio-psico-sociale che si ispira all'antropologia ICF-CY (OMS, 2002; 2007) per orientare quelle che sono le proposte volte a promuovere un'inclusione scolastica realmente significativa ed efficace. L'adozione di una prospettiva di questo tipo trova una puntuale attuazione concreta nella progettazione educativa individualizzata propria del PEI per gli studenti con disabilità (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d). Sappiamo però che una programmazione individualizzata può non essere necessariamente inclusiva: potrebbe anzi rivelarsi uno strumento di marginalizzazione e micro-esclusione, se per realizzare gli obiettivi del PEI ci si affidasse prevalentemente (o peggio esclusivamente) a personale «speciale» (insegnanti di sostegno, educatori, facilitatori all'autonomia e comunicazione, ecc.) in contesti «speciali» (aula di sostegno, laboratori, ecc.). Questa individualizzazione separata danneggia la qualità dell'integrazione scolastica e ostacola lo sviluppo di una scuola inclusiva. Il contributo fondamentale all'inclusione fornito da ICF è una visione antropologica del funzionamento umano che è globale, sistemica, multidimensionale, interconnessa e relazionale. L'antropologia bio-psico-sociale, e cioè la visione, l'idea di persona che sta alla base di questa prospettiva, è il più grande contributo dell'approccio ICF, a cui diamo valore pedagogico proprio per questa visione ampia e descrittiva del funzionamento umano. Apprezziamo questa idea di persona per alcuni motivi: innanzitutto quello della globalità e multidimensionalità.

Il funzionamento di un alunno/a non si può ridurre infatti soltanto a qualche singolo aspetto, va invece analizzato e compreso nella sua globalità, nella sua interezza, considerando le molte e diverse dimensioni della sua situazione, anche quando ci sembrano lontane dal nostro sguardo diretto. Apprezziamo questa idea di persona anche perché è sistemica, si fonda su un'interconnessione complessa e reciprocamente interagente tra elementi, non è affatto lineare. Nella prospettiva bio-psico-sociale spicca poi un ulteriore fattore di qualità: il ruolo determinante dei vari fattori di contesto, esterni e interni alla persona.

La relazione dei fattori di contesto con il corpo della persona, le sue attività e competenze personali e la sua partecipazione sociale, nei suoi aspetti di facilitatore e/o barriera, è la sintassi fondamentale della prospettiva bio-psico-sociale, che ci apre nuovi scenari di comprensione del funzionamento della persona e di intervento.

Una scuola inclusiva in ottica bio-psico-sociale ha dunque una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell'alunno/a con disabilità, ma anche della gamma di risorse e interventi da attivare, e questa visione ampia ci porta direttamente alla prospettiva ecologica.

## La prospettiva ecologica

Progettare e realizzare l'inclusione per l'alunno/a con disabilità e che tale inclusione nel contempo sia anche una leva diretta per migliorare il livello di inclusività più complessivo della scuola per tutti gli alunni/e è un processo che si sviluppa in una realtà molto complessa, dentro e fuori la scuola.

Una realtà fatta di diversi insiemi di elementi, ricchi di interazioni e comunicazioni di cui tener conto, tanti «micromondi», che pian piano conosciamo e impariamo ad abitare, sfruttandone tutto il potenziale di collaborazione e sinergia, al loro interno e tra di essi.

Con una prospettiva ecologica è possibile vedere meglio come funziona un GLO, le relazioni a scuola tra gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con i servizi, con dirigente e staff, ecc. e come tutte queste ecologie si relazionino tra loro. Non si è mai da soli.

Realizzare un'inclusione significativa vuol dire operare in una serie di ecosistemi; valutazioni, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed «entità» di vario genere.

### *Caratteristiche degli ecosistemi*

Gli ecosistemi hanno un'identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione.

1. Un ecosistema è un sistema di persone ed «entità» varie, materiali e immateriali (regole, aspettative, norme, oggetti, sottogruppi, ecc.), interconnesse tra di loro attraverso relazioni di reciproca influenza.

Per meglio comprendere questo può essere utile recuperare il concetto di «ecologia dell'azione» in Edgar Morin (2005), secondo il quale può accadere che un'azione rivolta a un buon fine, che accade però in un ecosistema particolare, con alcune dinamiche particolari, si trasformi addirittura nel suo opposto.

In ogni ecosistema si trovano dimensioni fatte di valori, principi, credenze, idee, conoscenze, emozioni (noosfera), di politiche (regolamenti, procedure, linee guida, disposizioni, abitudini, ecc.) e di pratiche (specifici comportamenti messi in atto, compiti più o meno eseguiti, azioni concrete, ecc.). Queste dimensioni interagiscono tra di loro continuamente.

2. In un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione. La pragmatica della comunicazione ci insegna che non si può non comunicare (i canali e i mezzi sono molteplici: verbale, non verbale, prossemico, simbolico, ecc.) e che ogni comunicazione ha un livello di contenuto (gli oggetti espliciti, concetti,



- parole, decisioni, valutazioni, ecc.) e un livello di relazione (potere, affetto, alleanza, attenzione, empatia, ecc.).
3. In ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (ad esempio richieste di attività da svolgere, scadenze, ecc.), i processi attivati (ad esempio riunioni, procedure, ecc.) e gli output prodotti (ad esempio deliberazioni, documenti, ecc.) con un feedback circolare, che retroagisce e fa «apprendere» nel bene o nel male il sistema. Cerchiamo di comprendere queste dinamiche mettendo in una relazione chiara e precisa i diversi elementi e valorizzando i processi di buon apprendimento organizzativo e personale.
  4. Ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986; ad esempio il collegio dei docenti, il consiglio di classe e la coppia di colleghi in compresenza didattica) e temporali (passato-presente-futuro: ad esempio le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema. Cerchiamo di posizionarci consapevolmente nelle dimensioni spaziali e temporali.
  5. Ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi.

Nell'attività di progettazione e realizzazione quotidiana di una didattica individualizzata inclusiva abbiamo definito sei grandi ecosistemi in cui ci troviamo immersi (tabella 1).

TABELLA 1  
I sei grandi ecosistemi

1. <i>Ecosistema della corresponsabilità educativa e didattica</i>	GLO, i colleghi, famiglia, alunni, alunno/a con disabilità, operatori esterni, dirigente, ecc., per definire il PEI, realizzarlo e verificarlo nei suoi esiti ai vari livelli e nelle varie comunità.
2. <i>Ecosistema delle comunità scolastiche</i>	L'inclusione si realizza giorno dopo giorno in una serie di comunità scolastiche in cui si apprende e si partecipa socialmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comunità adulto-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche didattiche);</li> <li>• comunità alunni-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche cooperative);</li> <li>• comunità adulto-alunni formale per altre attività (ad esempio attività aggiuntive);</li> <li>• comunità adulto-alunni informale (ad esempio pause);</li> <li>• comunità alunni-alunni organizzati (ad esempio sport, ricerche, progetti);</li> <li>• comunità alunni-alunni informale (ad esempio pause, inviti a casa, a uscire).</li> </ul> In ognuna di queste comunità il livello realizzato di inclusione (apprendimento e/o partecipazione sociale) può variare da esclusione (più o meno ampia), semplice presenza, coinvolgimento attivo fino a senso profondo di appartenenza.
3. <i>Ecosistema delle strutture inclusive a livello di scuola e di amministrazione scolastica</i>	GLI; Piano dell'inclusione; Valutazione della qualità dell'inclusione. Nel GLI ci si relaziona anche ai GLO, si costruisce il PDI, si valuta e si migliora la qualità dell'inclusione a livello di scuola. In questo ambito ci si relaziona anche al GIT, attraverso le domande di misure di sostegno dei vari dirigenti con il personale proprio del GIT e gli Uffici scolastici provinciali per l'assegnazione.
4. <i>Ecosistema delle leadership</i>	Comprende le relazioni tra i vari leader e i manager dell'istituzione con i vari compiti di orientamento, supporto, visione e gestione, controllo delle procedure, definizione della tempistica e tante altre azioni di management.
5. <i>Ecosistema dei supporti specialistici esterni</i>	Operatori dei servizi sanitari e sociali, assistenti per l'autonomia e la comunicazione, educatori, tecnici ABA, pedagogisti, tutor dell'apprendimento, ecc., afferenti a varie amministrazioni, pubbliche e private.
6. <i>Ecosistema degli Enti e reti territoriali</i>	Ambito che riguarda il ruolo degli Enti locali per il Progetto individuale e varie altre forme di progettazione e supporto nella comunità, compreso il lavoro delle cooperative e di centri educativi per progetti ponte e alternanza scuola-lavoro, assistenza domiciliare, ecc.

Queste due prospettive e chiavi di lettura, quella bio-psico-sociale e quella ecologica, ci consentono di porre delle premesse molto solide su cui costruire concretamente le varie proposte operative che seguiranno, per ipotizzare un vero e proprio cambio di paradigma rispetto ai processi di inclusione e a ciò che è necessario per migliorarne i livelli di qualità reale. Si comincerà dal ruolo dell'insegnante di sostegno per arrivare alla creazione di vere e proprie ecologie di risorse professionali specialistiche a supporto dell'inclusione.

## **Evolvere la figura dell'insegnante di sostegno (ma non solo) ovvero un cambio di paradigma**

La letteratura scientifica sulle difficoltà relative alla figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e al sistema di formazione e reclutamento è ormai sterminata (si veda anche la prima parte di questo paper), come è affollata anche la cronaca che ciclicamente porta alla nostra attenzione i vari punti critici: mancata continuità didattica, controversie legali sul numero di ore di sostegno assegnate, cronici ritardi nelle nomine, posti assegnati a docenti senza alcun titolo di specializzazione, corsi di specializzazione insufficienti, proteste da parte delle famiglie per le scarse competenze dei docenti, procedure concorsuali lente e difficoltose, rivendicazioni degli idonei all'ammissione ai corsi e degli specializzati senza cattedra ma sottoposti al concorso, percezione di scarso valore professionale da parte degli stessi insegnanti di sostegno, deleghe eccessive da parte dei colleghi curricolari, schiacciamento su una didattica 1:1 solo per l'alunno/a con disabilità, alta frequenza di fenomeni di *pull/push out* dalla classe nell'aula di sostegno, ecc. (Demo, 2014; 2015; Ianes e Demo, 2015; Nes, Demo e Ianes, 2018).

Ognuno avrebbe molte storie da raccontare in proposito.

La mia convinzione espressa da tempo (Ianes, 2015; 2016) è che la figura dell'insegnante di sostegno com'è tradizionalmente intesa vada abolita del tutto, evolvendola in due direzioni: la normalizzazione piena e la specializzazione vera. Di questa idea di evoluzione radicale si è cominciato a discutere già nel 2011 nelle proposte contenute nel rapporto sull'integrazione scolastica, curato da un gruppo di ricerca promosso da Associazione TReeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011) di cui ho fatto parte; la si è poi articolata e sperimentata sul campo in una serie di lavori successivi (Ianes, 2015; 2016; Canevaro e Ianes, 2019; Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020).

Se inizialmente l'idea riguardava solo gli insegnanti di sostegno, in seguito l'ho estesa ad altre ecologie di relazioni professionali di supporto a una scuola che voglia diventare sempre più inclusiva. Nei due punti seguenti saranno dunque tratteggiate queste due linee evolutive.

### **1. *Gli insegnanti di sostegno che diventano contitolari curricolari***

L'85% degli attuali insegnanti di sostegno diventa contitolare curricolare e lavora in co-docenza didattica inclusiva con tutti gli alunni/e (Ianes e Cramerotti, 2015).

Questa evoluzione è stata sperimentata sul campo per due anni scolastici consecutivi e ha dimostrato non solo di essere possibile, ma anche di comportare vantaggi sia per gli alunni con disabilità sia per i loro compagni di classe (Ianes, 2016). In particolare, è stato interessante vedere come le nuove dimensioni operative dell'ex sostegno, e cioè la co-docenza totale in classe e il supporto metodologico itinerante (in merito si veda il prossimo paragrafo), abbiano «liberato» una serie di risorse latenti sia nella professionalità degli insegnanti curricolari

(che ad esempio riuscivano a portare avanti molte attività di apprendimento in piccoli gruppi cooperativi), sia nella disponibilità all'aiuto reciproco da parte dei compagni di classe (ad esempio in tante iniziative di tutoring).

## 2. *Le risorse professionali specialistiche a supporto della scuola inclusiva*

Il restante 15% degli ex insegnanti di sostegno si evolve invece nella direzione opposta: i docenti in questione diventano esperti itineranti, incaricati di fornire supporto tecnico-metodologico ai colleghi curricolari (a tutti, ovviamente, perché l'inclusione è un compito di tutti).

In questi anni di frequentazione di scuole e insegnanti abbiamo incontrato tanti docenti di sostegno davvero competenti, formati e superspecializzati con corsi e master quasi sempre autofinanziati e portati avanti al prezzo di grandi sacrifici personali, che tuttavia rimanevano intrappolati in ruoli lavorativi tradizionali, chiusi, limitati, dove potevano esprimere questa loro competenza solo in minima parte. La scuola italiana ha al suo interno migliaia di queste persone potenzialmente in grado di far fare un salto di qualità al loro lavoro e al sistema scuola, offrendo ai colleghi un supporto metodologico e un aiuto concreto nell'implementazione delle varie forme di didattica inclusiva, anche le più complesse, come quelle che riguardano alunni/e con disturbi dello spettro dell'autismo. Si tratterebbe di un ruolo diverso, più impegnativo, ma estremamente importante per incrementare la qualità inclusiva del sistema, applicando sul campo le competenze professionali acquisite. Quando fu concepita, nel 2011, questa ipotesi evolutiva sembrava utopia pura, ma nel frattempo diverse cose sono cambiate. L'esperienza degli «Sportelli autismo» e «problemi di comportamento», nata in Veneto e diffusa anche in altri territori, ad esempio, ci conferma che questa è la strada giusta, e i dati forniti da una ricerca sperimentale biennale che ha applicato questo modello in 17 classi campione e altrettante di controllo testimoniano della fattibilità e dell'impatto positivo dell'evoluzione in questo senso (Ianes, 2016). Cambiano pian piano anche le attitudini degli insegnanti, che accettano maggiormente il supporto tecnico esterno *peer to peer* e che esigono il riconoscimento e la valorizzazione — in termini economici, di carriera e di ruolo — della propria crescita professionale (Cramerotti, 2019).

Questi ex insegnanti specializzati di sostegno diventati esperti itineranti si collocano all'interno di una nuova ecologia di varie figure e di azioni a supporto della scuola inclusiva, ecologia che definisco «Aree di Risorse professionali specialistiche basate su un approccio ICF» e che verrà descritta nel paragrafo seguente.

## **Aree di Risorse professionali specialistiche (RPS) basate su ICF**

La scuola inclusiva ha bisogno di molti e diversi supporti specialistici esterni e interni all'amministrazione scolastica. Ma quali sono questi supporti? E come potrebbero essere organizzati concettualmente? Secondo quale idea di persona, di organizzazione, di disciplina e saperi tecnici, ecc.? L'ICF potrebbe essere un'antropologia unificante, capace di creare cooperazione?

Nelle righe seguenti troviamo un'ipotesi su come dovrebbero operare i supporti specialistici interni o esterni per ottenere i risultati desiderati in modo efficiente. Una visione ecologica potrebbe essere il modello d'azione più adatto? In questo modello penso concretamente a otto Aree di Risorse professionali specialistiche (RPS) definite sulla base dell'antropologia bio-psico-sociale dell'ICF (Ianes,

Cramerotti e Scapin, 2019) e che comprendono in sé diverse professioni. Come risulterà evidente, questo modello parte dalla situazione di integrazione scolastica di alunni/e con disabilità, ma è estendibile in realtà al supporto dei processi inclusivi di una scuola sensibile e attenta ad ogni differenza di tutti gli alunni/e, da quelli con DSA, altri BES, iperdotazione a quella meravigliosa «infinita varietà delle differenze umane» che è la cifra fondamentale di una scuola inclusiva, equa e universale.

*Modus operandi e tipologia delle aree di Risorse professionali specialistiche di supporto (RPS) in relazione alle aree di ICF*

I contenuti di competenze e i modus operandi di queste aree di supporto si ispirano ai principi di un approccio ecologico e di *capacity building* delle competenze naturali dei vari contesti di vita, tratteggiato nelle due tabelle seguenti.

TABELLA 2  
Modus operandi delle Aree di Risorse professionali di supporto (RPS)

1. Ogni area RPS è indirizzata/costruita tenendo conto delle varie dimensioni di <i>human functioning</i> individuate dall'ICF: <ul style="list-style-type: none"> <li>• funzioni corporee</li> <li>• attività personali</li> <li>• partecipazione sociale</li> <li>• fattori contestuali ambientali</li> <li>• fattori contestuali personali.</li> </ul>
2. Ogni area RPS raccoglie (sulla base di specifici criteri di qualità) e integra diverse professioni e strutture, come ad esempio <i>professioni sanitarie</i> (psicologo, logopedista, neuropsicomotricista, ecc.), <i>professioni educative</i> (assistente all'autonomia e alla comunicazione), <i>didattiche</i> (insegnanti specializzati), ecc., operanti in strutture diverse (ad esempio ASL, CTS, istituzioni scolastiche, enti privati, terzo settore, ecc.).
3. Ogni area è articolata in sub-strutture di collaborazione/integrazione (ad esempio un'area del PEI «comunicazione» oppure un progetto di informazione/sensibilizzazione sulle differenze per un gruppo classe, ecc.), con una governance ben definita.
4. Le aree sono integrate e collaborano tra loro in una visione antropologica globale <i>ICF based</i> della persona attraverso specifici compiti di cooperazione, con una governance ben definita (PEI/GLO, progetto individuale nelle disabilità, PAI/GLI a livello di scuola, GIT/CTS a livello territoriale, progetti di vita indipendente/alternanza scuola-lavoro, ecc.).
5. Le aree operano attraverso varie modalità di <i>capacity building</i> , di azioni abilitative e di sviluppo di competenze nei vari contesti di vita delle persone, eliminando barriere all'apprendimento e alla partecipazione e costruendo facilitatori, ambientali e personali.
6. Le aree compiono azioni di <i>capacity building</i> secondo una visione ecologica che procede prioritariamente dal «macro» al «micro»: comunità, famiglia, scuola, classe, alunno/a.
7. Le aree operano a supporto di territori di differente ampiezza, in funzione della densità e dell'intensità degli interventi da realizzare.
8. Le varie azioni di supporto si riferiscono a ogni componente di una scuola/società inclusiva: tutti gli alunni/e, tutti gli insegnanti, ecc., e tutti gli <i>stakeholder</i> sociali implicati (famiglie, associazioni, terzo settore, aziende, ecc.).

In ciascuna area collaborano diverse professioni di supporto, sulla base delle rispettive competenze ed expertise, realizzando un approccio inter/transdisciplinare ai contenuti dell'area in questione.

TABELLA 3  
Contenuti e obiettivi delle Aree sulla base del modello ICF (OMS, 2017)

<i>Supporto all'apprendimento</i>	L'obiettivo generale di questa area è fornire supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché essa concretizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni mentali globali e specifiche (b110-b139; b140-b189), Apprendimento e applicazione delle conoscenze (d110-d179), Compiti e richieste generali (d210-299), Istruzione (d810-d839).
<i>Supporto alle funzioni sensoriali visive</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione visiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali visive (b210-b229).
<i>Supporto alle funzioni sensoriali uditive</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione uditiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali uditive (b230-b249).
<i>Supporto alla comunicazione</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di comunicazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni voce-eloquio (b310-b299), Comunicazione (d310-d399).
<i>Supporto al movimento e alla mobilità</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di mobilità. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni neuro-muscoloscheletriche e associate al movimento (b710-b789), Mobilità (d410-d489).
<i>Supporto alle autonomie</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di autonomia personale e sociale. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Cura della propria persona (d510-d599), Vita domestica (d610-d699), Lavoro e impiego (d840-d859), Vita economica (d860-d879), Vita sociale, civile e di comunità (d910-d999).
<i>Supporto alle interazioni e relazioni interpersonali</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di interazione e relazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Interazioni e relazioni interpersonali (d710-d799).
<i>Supporto ai fattori contestuali ambientali e personali</i>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di intervento sullo sviluppo di facilitatori e sulla rimozione delle barriere nei vari contesti ambientali e personali. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Fattori contestuali ambientali e personali (e110-e599).



Oggi abbiamo a disposizione varie professioni di supporto alla scuola che vuole essere inclusiva: insegnante specializzato (ex insegnante di sostegno divenuto esperto itinerante dell'apprendimento), assistente all'autonomia e alla comunicazione, mediatore culturale, educatore professionale, logopedista, fisioterapista, neuropsicomotricista, tutor/homework tutor DSA/ADHD, tecnico ABA, psicologo, neuropsichiatra infantile/altri specialisti sanitari, tiflogologo, interprete LIS, pedagogista, assistente sociale, animatore digitale, terapeuta occupazionale, bioingegnere/tecnico ausili/tecnologie assistive, e mi scuso per le dimenticanze.

Le finalità dell'area e le varie articolazioni interne degli interventi sono le strutture collaborative tra professioni. Ad esempio, nell'area 4, «Supporto alla comunicazione», le varie azioni di supporto alla scuola potranno essere realizzate in collaborazione tra insegnanti specializzati, logopedisti, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, animatore digitale, tecnico della comunicazione assistita da computer, ecc., in funzione degli obiettivi degli interventi, indirizzati a destinatari diversi di volta in volta (ad esempio gli insegnanti di un consiglio di classe che lavorano con un alunno con deficit intellettivo che comunica attraverso la CAA, oppure tutti gli insegnanti delle prime classi della scuola primaria impegnati in un progetto di sviluppo di strategie di lavoro meta-fonologico).

Nell'ambito di una visione antropologica globale della persona, sarà poi molto probabile che interventi in questa area si armonizzino, a seconda della situazione, con interventi per l'apprendimento o la mobilità, le interazioni/relazioni, e così via, gestiti dall'insieme di professionalità che costituisce ogni area.

Le professioni (e i saperi) di supporto alla scuola sono molti, e potrebbero diventare ancora di più con il progredire della ricerca scientifica nei vari campi.

È sicuramente difficile ma possibile costruire un'ecologia complessa di supporto alla scuola inclusiva che faccia interagire le professionalità attraverso finalità di area condivise, abilitando sempre più i contesti naturali dell'apprendimento e della partecipazione. Sarebbe questo il grande cambio di paradigma necessario, che supera il binomio «alunno/a speciale-insegnante/educatore speciale» per fare in modo che la «specialità» necessaria si diffonda e diventi patrimonio di tutti i contesti di vita di tutti gli alunni/e, qualunque sia la loro situazione.

## Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Dell'Anna S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-)miglioramento*, Milano, FrancoAngeli.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. e Ianes D. (2019), *Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. e Vivanet G. (2020), *Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: A systematic review*, «International Journal of Disability, Development and Education», <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>.
- Demo H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 3, pp. 202-217.
- Demo H. (2015), *Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno III, n. 1, pp. 53-70.

- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusioscettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva biopsico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021a), *Costruire il nuovo PEI all'infanzia*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021b), *Costruire il nuovo PEI alla primaria*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021c), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021d), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Scapin C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Dell'Anna S. (2020), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, «Prospects», n. 49, pp. 249-263.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nes K., Demo H. e Ianes D. (2018), *Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 2, pp. 111-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.