

Riflessioni su una nuova prospettiva: la cattedra mista

Reflections on a new perspective: the dual role of special education and subject teacher

Claudio Berretta (Università degli Studi di Torino / claudio.berretta@unito.it)

Evelina Chiocca (Università di Trento e del Molise / evelina.chiocca@scuole.provincia.tn.it)

Paolo Fasce (Università di Genova / paolo.fasce@unige.it)

Giulia Giani (insegnante di italiano e latino / giulia.giani@istruzione.it)

Michela Giangualano (insegnante specializzata di scuola primaria / michela.giangualano@istruzione.it)

Tina Naccarato (Università Cattolica di Milano / concettina.naccarato1@istruzione.it)

The aim of this article is to offer an help in understanding the difficult aspects involved in being a special education needs teacher in the Italian School, by a proposal that starts from examining this role's weak points and go as far as thinking about a different upskill for the professional resources working for inclusion.

If the bill C2444, promoted from the federation FISH and FAND, wants to relaunch the school inclusion by creating separate careers for special education needs teachers, then the here proposed theory is determined to reverse this view, considered as "non-inclusive".

The authors of this article think that if a teacher could teach a subject in part of his time and teach as special education teacher in the other part, he could be a positive change agent for all his students.

Key-words: special needs education, inclusion, school, special didactics, special pedagogy, students with disability, inclusive teaching methodologies.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Premessa

Gli autori di questo articolo, pur cercando di agire all'interno di un quadro di riferimento teorico solido, sono prima di tutto insegnanti ogni giorno impegnati in attività educativo-didattiche, che richiedono riflessione e preparazione per rispondere ai bisogni formativi di ciascun alunno e affrontare le molte situazioni di difficoltà, alcune di queste intrinseche al ruolo di insegnante, altre derivanti dalla situazione di carenza di risorse, umane e materiali, cui si aggiungono modifiche normative che, a nostro avviso, non favoriscono la creazione nelle scuole di un clima positivo, necessario per la realizzazione di comunità di apprendimento inclusive.

Per questo è possibile che il presente contributo non abbia caratteristiche di scientificità pienamente soddisfacenti, ma lo scopo non è in effetti questo, quanto piuttosto quello di essere un'occasione per creare un ponte tra mondo accademico e mondo della scuola e riflettere insieme su un tema fondamentale per il futuro dell'integrazione e della realizzazione di scuole inclusive: la ridefinizione del ruolo dell'«insegnante di sostegno»¹.

Introduzione

Le mutate condizioni politico-sociali e i repentini cambiamenti culturali richiedono, anche in tema di disabilità, un rinnovamento che risponda con efficienza ed efficacia ai bisogni delle persone con disabilità, assicurando loro un'effettiva partecipazione sociale. Dopo circa quarant'anni dall'avvio del processo di integrazione scolastica, e a distanza di ventitré anni dalla Legge quadro 104/1992, si avverte oggi l'esigenza di un cambiamento che consenta l'effettiva realizzazione dello spirito di quella legge ancora oggi valida e parzialmente inattuata.

Per evitare la delega esclusiva all'«insegnante di sostegno» dei compiti relativi all'integrazione degli alunni con disabilità e per incentivare la continuità dei docenti su posto di sostegno, pensiamo possa essere utile permettere ai docenti specializzati di esercitare la propria professionalità sia come insegnante curricolare che come «insegnante di sostegno»: in questo modo si alimenterebbe il circolo virtuoso della valorizzazione professionale, della spendibilità dei titoli acquisiti, della sostenibilità dei carichi di lavoro, della gratificazione professionale e personale, della condivisione reale delle problematiche da parte di tutti i colleghi del consiglio di classe nella corresponsabilità del processo di inclusione scolastica.

È opportuno partire dagli obiettivi per poi valutare le strategie e configurare gli strumenti utili a raggiungerli. L'obiettivo condiviso consiste nell'ottimizzazione dell'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità entro il quadro di un progetto di vita che la scuola, insieme alla famiglia e al territorio, è chiamata

1 Per «insegnante di sostegno» si intende: “insegnante specializzato per le attività di sostegno”. L'espressione «insegnante di sostegno» ripresa nell'articolo è quella che, solitamente, viene utilizzata in ambito scolastico, assumendo, spesso, una connotazione limitante e riduttiva.

a co-figurare e co-costruire attivamente, coerentemente con la normativa vigente (riportata al fondo dell'articolo).

Per conseguire tale obiettivo è importante attivare un lavoro di rete, nel quale riveste un ruolo fondamentale, insieme agli altri docenti, la figura dell'insegnante specializzato per il sostegno, come delineata nella Legge quadro 104/1992 in particolare negli articoli 13 e 14.

1. Il docente specializzato: aspetti storici

In questi ultimi anni nella scuola si avverte sempre più, oltre che una carenza generale di formazione sull'inclusione di tutti gli insegnanti, una scarsità di insegnanti specializzati. Molti di loro hanno fruito della possibilità, consentita dalla normativa vigente, di trasferirsi su "posto comune" (scuola primaria e infanzia) e "cattedra curricolare" (scuola secondaria di primo e di secondo grado), presentando apposita domanda dopo i cinque anni di permanenza obbligatoria su posto di sostegno o successivamente. Nella scuola secondaria l'accoglimento della richiesta è fortemente condizionato dalle possibilità delle varie classi di concorso. Questa scelta, insieme alle mancate assunzioni in ruolo e alle assegnazioni annuali degli incarichi, ha determinato un continuo *turn-over* di insegnanti specializzati e non specializzati, spesso precari, con una conseguente carenza di continuità, che ha contribuito, in parte, a rendere più difficoltoso il percorso scolastico degli alunni della classe e, in particolare, di quelli con disabilità (Berretta, 2012). La "precarietà di fatto" è caratteristica che interessa peraltro anche gli insegnanti curricolari, perché questi ultimi sono coinvolti negli spostamenti determinati da "assegnazioni provvisorie" e "utilizzi" che incrementano ovunque la condizione di "non-continuità" e di carenza di progettualità per la classe e per gli allievi con disabilità.

La storia della formazione degli «insegnanti di sostegno» è iniziata negli anni Settanta del secolo scorso, periodo nel quale l'orientamento era ancora caratterizzato da una prospettiva prevalentemente sanitaria. Per un certo periodo l'eredità delle scuole speciali si è fatta ancora sentire in quanto erano possibili sia la specializzazione polivalente che quella monovalente (che consente di essere assegnati unicamente o a casi di disabilità sensoriale oppure a casi di disabilità psicofisica).

La scelta di adottare una formazione polivalente afferisce all'idea di inclusione pedagogicamente orientata a creare condizioni di accoglienza idonee a realizzare una scuola inclusiva, piuttosto che a svolgere a scuola un lavoro specialistico concentrato sulla patologia.

Già allora, comunque, si immaginava una solida formazione iniziale associata alla formazione continua che, tuttavia, negli anni Novanta avrebbe assunto connotati rivelatisi per lo più inadeguati. Ma è proprio in questo periodo, immediatamente dopo l'emanazione della legge-quadro, 104/92, che la formazione dei docenti specializzati si è affermata come polivalente e con forte connotazione pedagogica. La legge 107/2015 affronta il tema della formazione in servizio di tutti i docenti, mentre delega al Governo di legiferare sulla formazione iniziale degli «insegnanti di sostegno». Nelle more delle contrattazioni sindacali, la formazione in servizio, continua e obbligatoria, è stata per lungo tempo affidata alla

scelta del singolo insegnante, senza finanziarla o indirizzarla operativamente in maniera significativa. Inquadrata come “diritto-dovere”, e non come obbligo, la possibilità di personalizzare l’aggiornamento si è rivelata, nel tempo, inadeguata per l’assenza di forme di controllo.

Il passaggio della competenza della formazione iniziale degli «insegnanti di sostegno» alle università ha visto una diversificazione delle tematiche affrontate, nelle quali l’aspetto didattico e pedagogico si è affermato sostituendo viepiù quello medico-riabilitativo.

Con la legge 107/2015 è stato reintrodotta l’obbligo di aggiornamento, continuo e in servizio², concernente anche il tema della disabilità, prevedendo lo stanziamento di appositi fondi. Tuttavia appare ancora non chiaro se ciò sarà foriero di reale efficacia e se il sistema sarà in grado di evolvere per rispondere alle aspettative, in particolare quelle legittime dell’utenza³.

In ogni caso difficilmente possono realizzarsi cambiamenti positivi attraverso una norma imposta agli insegnanti, che ad essa si erano opposti non tanto per ragioni corporative, ma a causa di un’impostazione che, a loro avviso, ignora completamente l’idea di “comunità educante”, fondamentale per la realizzazione di scuole efficaci ed inclusive (Sergiovanni, 2000; Costa, Kallick, 2007).

2. La proposta di legge C-2444 FISH-FAND

È opinione condivisa che il bisogno di continuità didattica e il tentativo di arginare il frequente *turn-over* sui posti di sostegno costituiscano i principali motivi che hanno condotto alla formulazione della richiesta – contenuta nella proposta di legge C-2444 in discussione in Parlamento – di una carriera separata per i docenti specializzati per il sostegno, con istituzione di una relativa e specifica classe di concorso, unita a quella del mantenimento di uno stesso docente specializzato in affiancamento al singolo studente certificato per ciascun ciclo di studio. Difficilmente si potrebbero altrimenti spiegare le indicazioni contenute nella PDL, se non con il tentativo di mantenere i docenti “bloccati” su posto di sostegno: non verrebbero, infatti, considerati, in questo modo, il bisogno formativo degli alunni con disabilità, il contesto culturale, il gruppo-classe e, sul versante del docente, i punti deboli di una organizzazione che rende frequente il *turn-over* (Chiocca, 2013-14).

Per riuscire ad ottenere un risultato formativo e inclusivo di qualità occorre, invece, partire da una riflessione sui punti di debolezza, organizzativi e strutturali

2 Nell’Art. 1 Comma 124 della Legge 107/2015 si legge: “Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale”, tuttavia, subito dopo si lascia molto più spazio interpretativo: “Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell’offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria”.

3 Cfr. Fasce P., 2014a.

del sistema, riconoscerli e valutarli, per poi definire soluzioni incentivanti e valorizzanti, e non limitanti e deprimenti, sia per gli alunni che per i docenti formati per l'inclusione, trasformando un problema in risorsa. Le conseguenze sistemiche di un'azione così delineata potrebbero concretizzarsi in un'evoluzione positiva, con ricadute significative sul successo formativo degli alunni e, al tempo stesso, sulla professionalità, sulla continuità e sulla motivazione dello stesso personale docente.

L'eventuale opzione per una carriera separata, che condurrebbe alla formazione di personale "non docente", appare a nostro avviso anti-inclusiva, antipedagogica e perdente sul piano sociale e culturale, aprendo al rischio di una probabile evoluzione verso ruoli di tipo assistenziale, certamente necessari, ma pedagogicamente poco lungimiranti.

L'istituzione della figura dello specialista "dedicato" in via esclusiva alla problematica "diagnostica", piuttosto che alla persona, potrebbe portare alla deresponsabilizzazione dei docenti curricolari che, posti di fronte a figure specificatamente dedicate, quelle assegnate al sostegno, in virtù di una laurea magistrale specifica e specializzante (e a seguito di un concorso specifico), potrebbero assumere atteggiamenti di delega che, non pochi, temono sarebbe diffusa (Naccarato, 2015a).

La formazione "parziale" dei docenti curricolari sulle tematiche dell'inclusione risulterebbe non comparabile con quella specialistica delle figure di sostegno, le quali, private in via quasi definitiva della possibilità di insegnare all'intera classe e, quindi, mettendo in discussione la contitolarità sulla classe, non differirebbero in maniera determinante dalla figura dell'educatore o assistente ad *personam*, già oggi presente all'interno delle aule scolastiche (il quale, di fatto, è percepito dagli insegnanti come un corpo estraneo alla comunità scolastica, proprio per la mancanza di competenze disciplinari e didattiche). Non solo: tale contitolarità, sancita inequivocabilmente dalla legge n. 104/1992, che declina oggi l'idea stessa di inclusione nel concretarsi come assegnazione alle classi di risorse formate per insegnare a tutti, verrebbe svuotata della sua stessa ragion d'essere, in quanto il profilo prospettato sarebbe la risultanza di un itinerario formativo diverso da quello dei docenti, proprio perché esperto di specialismi.

Allo stato attuale, chi è chiamato ad operare nelle classi è un insegnante a tutti gli effetti, per questo in grado di mediare i contenuti disciplinari in favore di ogni studente della classe e in grado di interagire con gli altri docenti in quanto membro effettivo del consiglio di classe. L'ipotesi in discussione in Parlamento prevede una figura "affiancata allo studente certificato", cioè uno specialista del singolo disturbo o un "mediatore della comunicazione", buon conoscitore delle problematiche specifiche degli studenti con disabilità, ma non della "persona" dello studente come soggetto facente parte di un sistema-classe e dei linguaggi e degli strumenti concettuali atti a garantire lo sviluppo di obiettivi educativi e curricolari. Diventerebbe così improbabile la realizzazione di una contitolarità della classe come previsto dal comma 6, art. 13 della Legge 104/1992. È probabile che una tale figura venga vista come estranea al corpo docente, determinando un'analoga estraneità degli allievi con disabilità dal gruppo-classe (Berretta, 2015b).

In posizione diametralmente opposta è la proposta di Dario Ianes, che prevede il passaggio nell'organico curricolare del 80% degli attuali «insegnanti di sostegno» e l'utilizzo del restante 20% per funzioni di consulenza (Ianes, 2014, 2015).

3. La proposta delle “cattedre miste”

In questo contesto, e all'interno di questo articolato percorso, prende vita la proposta della “cattedra mista”. Dato che “precariato”, “utilizzi”, “riconduzione a 18 ore di lezione di insegnamento in classe anziché con ore a disposizione”⁴, “assegnazioni provvisorie” ed inevitabile “turn over generazionale” hanno ridotto nell'ultimo decennio il personale stabile delle scuole a percentuali non distanti dal 60%, al fine di incentivare la continuità didattica e favorire il processo inclusivo di tutti gli alunni, e degli alunni con disabilità in particolare, è possibile ricorrere ad una nuova struttura organizzativa.

Nel quadro di quello che fino a ieri era definito “organico di diritto” e di quello che oggi viene indicato come “organico potenziato”, si propone di valutare la disponibilità degli insegnanti specializzati sul sostegno, che si sono trasferiti su posto comune o disciplinare, a svolgere parte del proprio orario di servizio anche su posto di sostegno.

La *disponibilità* degli insegnanti in ruolo consentirebbe di accompagnare gli studenti per tutto il loro percorso scolastico. I vantaggi sono evidenti in termini di radicamento, di efficacia dell'intervento, di elasticità dell'organico (nel quale si innesta l'odierno “organico potenziato”), di sviluppo professionale e di percezione positiva di sé dell'«insegnante di sostegno».

I motivi che potrebbero indurre gli insegnanti specializzati a impegnare parte del servizio su posto di sostegno investono la professionalità docente, riqualificata nell'alternanza delle funzioni, consentendo, in tal modo, anche minori oneri e maggiori soddisfazioni. Motivazioni etiche, didattiche e professionali sono quindi a supporto di questa proposta.

La possibilità di una professionalità che si vede riqualificata nell'alternanza delle funzioni e rigenerata da nuovi oneri, ma anche da soddisfazioni diverse, rende meno gravosi i primi e gratificanti le seconde, ponendosi come base psicopedagogica della proposta delle cattedre miste⁵.

La formulazione di questa proposta è avvenuta in vari ambiti e situazioni indipendenti e sinergiche (le più significative delle quali sono riportate in bibliografia), come è successo spesso per altre proposte in contesti affatto diversi⁶. È del 2013 la petizione *on line*, che aveva tra i suoi primi firmatari Evelina Chiocca (presidente CIIS⁷), Paolo Fasce, Giulia Giani, Angela Nava (presidente CGD⁸) e

4 Nella scuola secondaria, in frequenti contesti e per varie classi di concorso, questa disposizione porta ad una suddivisione non efficace degli insegnamenti e alla possibile perdita della continuità didattica in anni successivi per il vincolo del rispetto delle 18 ore di lezione.

5 Onorina Gardella in (Fasce P., Paola D., 2011): «Tutta la psicologia sistemica, oltre al buon senso, ci dice che quando si ha cura di cambiare i ruoli all'interno di un sistema, di non farli sclerotizzare, le patologie, le disfunzioni del sistema e le sofferenze dei singoli diminuiscono poiché aumentano le possibilità di cambiamento, di evoluzione, di innovazione personale e relazionale. In questo caso anche professionale».

6 Si pensi all'algebra di Abel e Galois o al calcolo differenziale di Newton e Leibnitz, per fare esempi noti e nobili.

7 Coordinamento Italiano Insegnanti di Sostegno.

8 Coordinamento Genitori Democratici, associazione di genitori fondata negli anni settanta da Gianni Rodari (www.genitoridemocratici.it).

Maurizio Parodi, presentata al 9° Convegno Internazionale *“La Qualità dell’insegnamento scolastico e sociale”* nel novembre 2013 nel workshop *“Insegnanti bis-abili? L’evoluzione dell’«insegnante di sostegno»: innovazioni radicali e sviluppo del ruolo professionale”* che coinvolse Andrea Canevaro, Paolo Fasce, Dario Ianes e Carlo Scataglini.

In questi ultimi due anni i rappresentanti di differenti associazioni si sono riuniti in un gruppo di lavoro che ha prodotto nuove formulazioni (Giani, Fasce, 2015).

Una delle idee cardine della nuova proposta è quella di partire dalla questione della continuità dell’intervento didattico-pedagogico, aspetto cruciale nel campo delle legittime aspettative non solo dei genitori, ma degli stessi docenti e del sistema inteso in senso olistico.

Nel corso degli ultimi anni la proposta delle *“cattedre miste”* ha gradualmente visto sostenitori sempre più numerosi, che possono essere riconducibili a due tipologie: coloro che sono stati convinti dalle argomentazioni promosse dal gruppo storico che l’ha elaborata e affinata nel tempo, alla luce delle considerazioni didattiche, organizzative e strutturali che guardano alla risoluzione del problema cardine di quest’area, cioè quello dell’inclusione scolastica e sociale degli studenti con disabilità e gli *«insegnanti di sostegno»* che, allo stato attuale, sono lontani da un trasferimento su posto comune e che sposano queste tesi spesso per avvicinare nel tempo la prospettiva del passaggio.

Se un supporto alle nostre tesi esclusivamente interessato da contingenze personali è poco o per nulla condivisibile, dobbiamo però considerare che dare la possibilità agli *«insegnanti di sostegno»* di svolgere una parte del proprio orario nell’insegnamento di una o più discipline contribuirebbe a ridurre il desiderio, spesso presente negli stessi, di transitare in via esclusiva alla sola disciplina. È bene sottolineare il fatto *“che un docente specializzato, professionalmente competente e consapevole del ruolo ricoperto, può offrire contributi significativi quando è impegnato su posto comune o disciplinare”* (Chiocca 2013-14).

La duplice possibilità, quindi, in un insegnante curricolare di effettuare ore di sostegno e per un *«insegnante di sostegno»* di effettuare ore di insegnamento disciplinare alimenterebbe, a nostro parere, il circolo virtuoso della valorizzazione professionale, della spendibilità dei titoli acquisiti, della sostenibilità dei carichi di lavoro, della gratificazione professionale e personale, della condivisione reale delle problematiche da parte di tutti i colleghi del consiglio di classe, i quali, a loro volta, potrebbero fattivamente essere investiti della corresponsabilità del processo di inclusione scolastica (Naccarato, 2015b).

In sostanza la proposta delle cattedre miste potrebbe indurre molti insegnanti a riconsiderare la loro permanenza su posto di sostegno, grazie alla possibilità di occuparsi dell’inclusione della classe anche da un’angolazione differente, come quella disciplinare. Ciò eviterebbe in parte il *turn-over* sul sostegno e permetterebbe agli insegnanti specializzati di integrarsi maggiormente nel gruppo dei docenti: un insegnante che svolge entrambi i ruoli è certamente meglio riconosciuto come interlocutore dai colleghi sia di disciplina che di sostegno. L’ipotesi è che questo tipo di organizzazione potrebbe produrre una ricaduta positiva su tutti gli allievi, una maggiore diffusione di pratiche di didattica inclusiva, una più stretta collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno e una maggiore condivisione delle responsabilità nei confronti di tutti

gli allievi in una dimensione di effettiva “contitolarità della classe” (Berretta 2014, 2015a, 2015b).

Sarebbe interessante una ricerca volta a verificare questa ipotesi⁹, ma, nel nostro ruolo di insegnanti, possiamo solo rilevare le criticità e formulare ipotesi di direzione del cambiamento.

Ai professionisti della ricerca l’eventualità di indagare su quali delle proposte attualmente in campo possa essere più coerente con un percorso di costruzione di una scuola realmente inclusiva, in cui gli allievi con disabilità possano sentirsi non corpi estranei, ma membri effettivi di una comunità di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Berretta, C. (2012). Venti anni dopo la Legge 104, l’insegnante di sostegno è ancora utile? *Handicap&scuola*, 163, XXVII, maggio-giugno 2012.
- Berretta, C. (2014). L’integrazione e l’insegnante di sostegno. Cosa cambiare? *Handicap&scuola*, 175, XXIX, giugno 2014.
- Berretta, C. (2015a). L’insegnante di sostegno per una scuola inclusiva. *Scuola e Didattica*, 6, LX, febbraio 2015.
- Berretta, C. (2015b). L’insegnante di sostegno tre proposte a confronto. *Handicap&scuola*, 180, XXX, marzo-aprile 2015.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Chiocca, E. (2014). Rubrica mensile “Diverse Abilità”. *Nuovo Gulliver*, rivista specialistica per la scuola primaria, anno scolastico 2014-2015.
- Chiocca, E. (2015). Tra inclusione e sostegno. Riflessioni sulle ipotesi di riorganizzazione. *Nuovo Gulliver*, rivista specialistica per la scuola primaria, novembre, anno scolastico 2015-2016.
- Chiocca, E. (2013). *Il docente specializzato per il sostegno*. Appunti di Didattica Speciale”, A.A. 2013-2014, Corso di Laurea Scienze Formazione Primaria, Università Cattolica di Brescia, ripreso in Dispensa Corso Sostegno Università degli Studi del Molise, A.A. 2013-14.
- Chiocca, E. (2011). L’insegnante di sostegno: identità, compiti, responsabilità. *Scuola e Didattica, problemi e orientamenti per la scuola secondaria di primo grado*, 4, 1 ottobre 2011.
- Costa, A. L., Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente*. Roma: LAS.
- d’Alonzo, L., Bocci, F., S. Pinelli (2015). *Didattica speciale per l’inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d’Alonzo, L. (2008). *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Fasce, P., Paola, D. (2011). *Pensieri sottobanco. La scuola raccontata alla mia gatta*. Trento. Erickson.
- Fasce, P. (2014a). Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 3, 2014, 51-65.
- Fasce, P. (2014b). Inclusione nella scuola secondaria: superare il sostegno ai docenti e passare a quello degli studenti. *Difficoltà di apprendimento e Didattica Inclusiva*, 13, 3, 2014.
- Fasce, P. (2015). L’inclusione scolastica degli alunni con Funzionamento nello Spettro Autistico: pregi, limiti della legislazione vigente e una proposta”. *Different, not less. Il funzionamento nello spettro autistico (FSA)*. Edizioni del Rosone.

9 In concomitanza con l’attivazione della “cattedra mista” «devono essere avviati percorsi di ricerca da parte dell’università, in continua interazione e dialogo con la scuola secondaria, per mettere a punto un modello pedagogico-didattico coerente con le finalità inclusive», Chiocca E., 2015, “Iperspecializzazione dell’insegnante di sostegno. Una buona via per la Qualità dell’integrazione?” Rimini 14 novembre.

- Giani, G., Fasce, P. (2015). Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge C-2444 alle potenzialità della cattedra mista. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, seconda edizione. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014, 2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sergioanni, T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

Sitografia

- Berretta C. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno? *Pavone Risorse*, 2 giugno 2014, http://www.pavonerisorse.it/scuolaoggi/evoluzione_insegnante_sostegno.htm (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Berretta C. (2015). Le cattedre miste per una vera inclusione. *La Tecnica della Scuola*, 31 ottobre 2015, <http://www.tecnicadellascuola.it/archivio/item/14992-le-cattedre-miste-per-una-vera-inclusione.html> (ultima consultazione: 31/10/2015).
- Chiocca E. (2007). Basta il diploma per essere insegnanti di sostegno? *Blog Corriere della Sera*, <http://scuola.corriere.it/2013/09/24/basta-il-diploma-per-essere-insegnanti-di-sostegno/> (ultima consultazione 28/10/2015).
- Gianguialano M. (2015a). L'insegnante di sostegno: uno strano crocevia di aspettative. *Superando*, 13 febbraio 2015, <http://www.superando.it/2015/02/13/linsegnante-di-sostegno-uno-strano-crocevia-di-aspettative/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Gianguialano M. (2015b). Le luci e le ombre di quella proposta di legge. *Superando*, 26 febbraio 2015, <http://www.superando.it/2015/02/26/le-luci-e-le-ombre-di-quella-proposta-di-legge/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Giani G. (2015a). Ciò che non va in quella proposta di legge. *Superando*, 24 agosto 2012, <http://www.superando.it/2012/08/24/cio-che-non-va-in-quella-proposta-di-legge/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Giani G. (2015b). La bis-abilità per rispondere alla crisi dell'inclusione. *Superando*, 31 agosto 2012, <http://www.superando.it/2012/08/31/la-bis-abilita-per-ris+pondere-alla-cri-si-dell-inclusione/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Giani G. (2015c). Scambio di ruoli per una efficace inclusione scolastica. *Superando*, 30 aprile 2013, <http://www.superando.it/2013/04/30/scambio-di-ruoli-per-unefficace-inclusione-scolastica/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Giani G. (2015d). Cultura dell'inclusione e leggi da applicare". *Superando*, 14 maggio 2013, <http://www.superando.it/2013/05/14/cultura-dell-inclusione-e-leggi-da-applicare/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Giani G. (2015e). Riflessioni sulla continuità didattica e molto altro. *Superando*, 17 ottobre 2014, <http://www.superando.it/2014/10/17/riflessioni-sulla-continuita-didattica-e-molto-altro/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Naccarato C. (2015a). Riforma scolastica e nuove prospettive per il sostegno. *disabili.com*, 10 luglio 2015, <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/riforma-scolastica-e-nuove-prospettive-per-il-sostegno> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Naccarato C. (2015b). Professionisti e competenti in una scuola inclusiva: è questa la buona scuola. *disabili.com*, 20 marzo 2015, <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/professionisti-e-competenti-in-una-scuola-inclusiva-e-questa-la-buona-scuola> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Naccarato C. (2015c). Riforma del sostegno: esperti a confronto in una tavola rotonda. *disabili.com*, 6 marzo 2015, <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/riforma-del-sostegno-esperti-a-confronto-in-una-tavola-rotonda> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Naccarato C. (2015d). Classi di concorso per il sostegno: i docenti diventeranno esperti di patologie? *disabili.com*, 23 gennaio 2015, <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/classi-di-concorso-per-il-sostegno-i-docenti-diventeranno-esperti-di-patologie/> (ultima consultazione: 27/10/2015).
- Naccarato C. (2014). Scuola e inclusione: una rivoluzionaria proposta di legge sul sostegno. *disabili.com*, 12 settembre 2014, <http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/professionisti-e-competenti-in-una-scuola-inclusiva-e-questa-la-buona-scuola>

istruzione/scuola-e-inclusione-una-rivoluzionaria-proposta-di-legge-sul-sostegno (ultima consultazione: 27/10/2015).

Riferimenti normativi

Legge 30 marzo 1971, n° 118 art. 28, 29, 30.

Legge 4 agosto 1977, n° 517.

Corte Costituzionale, sentenza 3 giugno 1987, n° 215.

MPI Circolare Ministeriale n° 1, 4 gennaio 1988.

Legge 5 febbraio 1992, n° 104.

DPR 24 febbraio 1994, G.U. N° 87/94.

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (ONU), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, marzo 2007, resa attuativa in Italia con la Legge 18/2009.

MIUR, *Linee guide per l'Integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.

Corte Costituzionale, sentenza 22 febbraio 2010, n° 80.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione, Regolamento MIUR, 16 novembre 2012

Linee di indirizzo "*Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*", Nota prot. N° 3214/12, 22 novembre 2012.

MIUR, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012.

MIUR, Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8.

MIUR, Nota 22 novembre 2013, Prot. n. 2563.

Legge 107, 13 luglio 2015.