

## **Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza**

**Valerio Ferrero**

**Abstract** – *The shortage of specialized special needs teachers is a problematic issue for the quality of inclusion in the Italian context. The phenomenon depends on two non-traditional factors of inequality determined by the organization of the school system, i.e., initial teacher education and recruitment. In this essay we process data provided by MI and ISTAT to understand the magnitude of the phenomenon and analyze the results of an asynchronous online focus group through which the voices of teachers and parents on the issue were collected.*

**Riassunto** – *La carenza di insegnanti di sostegno specializzati è un aspetto problematico per la qualità dell'inclusione nel contesto italiano. Il fenomeno dipende da due fattori non tradizionali di disuguaglianza determinati dall'organizzazione del sistema scolastico, ossia formazione iniziale degli insegnanti e reclutamento. In questo saggio elaboriamo i dati forniti da MI e ISTAT per comprendere l'entità del fenomeno e restituiamo i risultati di un focus group online asincrono grazie a cui è stata raccolta la voce di insegnanti e genitori sul tema.*

**Keywords** – inclusion, special needs teacher, teacher education, recruitment, equity and social justice

**Parole chiave** – inclusione, insegnante di sostegno, formazione degli insegnanti, reclutamento, equità e giustizia sociale

**Valerio Ferrero** è Dottorando in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Torino; si occupa di equità e giustizia sociale in educazione e di *Philosophy for Children*. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per connettere i linguaggi delle discipline* (in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 2022); *Imparare a partecipare. Vivere la democrazia a scuola grazie alla comunità di ricerca* (in “Formazione & Insegnamento”, 2022); *La scuola è aperta a tutti. Educazione democratica ed equità nella Costituzione e nelle riforme tra gli anni Cinquanta e Settanta* (in “Orientamenti Pedagogici”, 2023).

### **1. La scuola italiana tra equità e fattori non tradizionali di disuguaglianza**

Questo saggio si inserisce nella riflessione sulla scuola come strumento di giustizia sociale<sup>1</sup>

<sup>1</sup> M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice*, New York, Routledge, 2007; H.W. Hackman, *Five Essential Components for Social Justice Education*, in “Equity & Excellence in Education”, XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

e sull'equità<sup>2</sup>, intesa come impegno nel garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale, senza che le diversità si trasformino in disuguaglianze. In Italia la nostra Costituzione promuove questa idea di equità, soprattutto grazie ai principi di educazione democratica (art. 34) e uguaglianza sostanziale (art. 3), da cui ha avuto origine un'importante produzione legislativa<sup>3</sup>. Ciononostante, l'esperienza quotidiana degli studenti è solcata da numerose disparità<sup>4</sup>.

Oltre alla riproduzione sociale, con i figli che replicano le traiettorie scolastiche e di vita dei genitori per lo *status* socioeconomico e socioculturale di partenza (cause classiche di disuguaglianza)<sup>5</sup>, oggi emergono fattori non tradizionali di disuguaglianza<sup>6</sup>: è la scuola stessa a crearli per le sue scelte organizzative e il suo funzionamento. Cause classiche e fattori non tradizionali si combinano tra loro, dando vita a forme di ingiustizia inedite che curvano il percorso scolastico degli studenti in una direzione di iniquità<sup>7</sup>.

La Figura 1, basata sul modello ecologico di Brofenbrenner<sup>8</sup>, propone alcuni esempi di fattori non tradizionali di disuguaglianza, evidenziando come pratica educativa quotidiana (*micro*), aspetti organizzativi a livello di istituto (*meso*) e politiche nazionali in materia di istruzione (*macro*) generino dinamiche di iniquità. Comprendere le relazioni tra questi tre livelli è cruciale.

Qui ci concentriamo su due fattori non tradizionali di disuguaglianza tra loro connessi: i percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti *di sostegno* assegnati alle classi per l'inclusione degli alunni con disabilità e le modalità di reclutamento del personale rappresentano criticità che non di rado producono effetti distorti in termini di equità. Si tratta di due questioni al centro del

---

<sup>2</sup> L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2020; F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-19; V. Ferrero, *Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana*, in "QTimes. Journal of Education. Technology and Social Studies", XV, 1, 2023, pp. 97-108.

<sup>3</sup> Visto il tema trattato, ricordiamo la L. 517/1977 sull'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni, la L. 104/1992 per l'integrazione delle persone con disabilità, la L. 170/2010 per garantire il diritto all'istruzione degli alunni con DSA, i D.Lgs. 66/2017 e 96/2019 sull'inclusione scolastica degli studenti con BES.

<sup>4</sup> A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

<sup>5</sup> A. Gentili, G. Pignataro (a cura di), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*, Roma, Carocci, 2020; O. Giancola, L. Salmieri, *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci, 2020.

<sup>6</sup> G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in "FGA Working Paper", XLII, 12, 2011; V. Ferrero, *La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica*, in "Dirigenti Scuola", XLI, 1, 2022, pp. 41-55; V. Ferrero, *Between social reproduction and new inequalities: the role of school leaders in guaranteeing equity*, in "Educazione Interculturale", XXI, 1, 2023, pp. 73-84; A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica", X, 2, 2022, pp. 363-384.

<sup>7</sup> INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, Roma, INVALSI, 2022; OECD, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2022.

<sup>8</sup> U. Brofenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard, Harvard University Press, 2009.

dibattito internazionale<sup>9</sup> proprio per il loro impatto sull'esperienza educativa degli studenti. Dopo un *excursus* sulla struttura dei percorsi di specializzazione e sulle prassi in materia di assunzione a tempo indeterminato e determinato, si analizzerà il profilo dell'insegnante *di sostegno* in termini di inquadramento contrattuale e formazione. Si esamineranno infine i dati ricavati da una ricerca esplorativa condotta tramite un *focus group* online asincrono in due community composte da insegnanti e genitori.

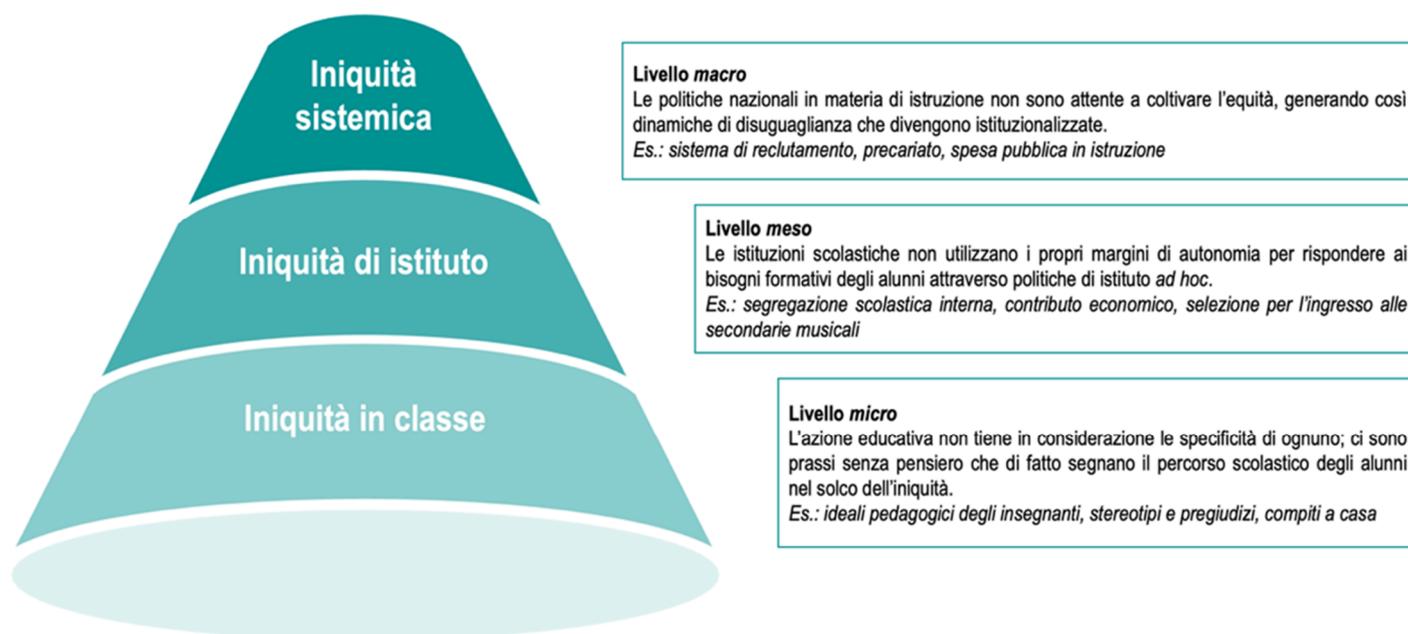
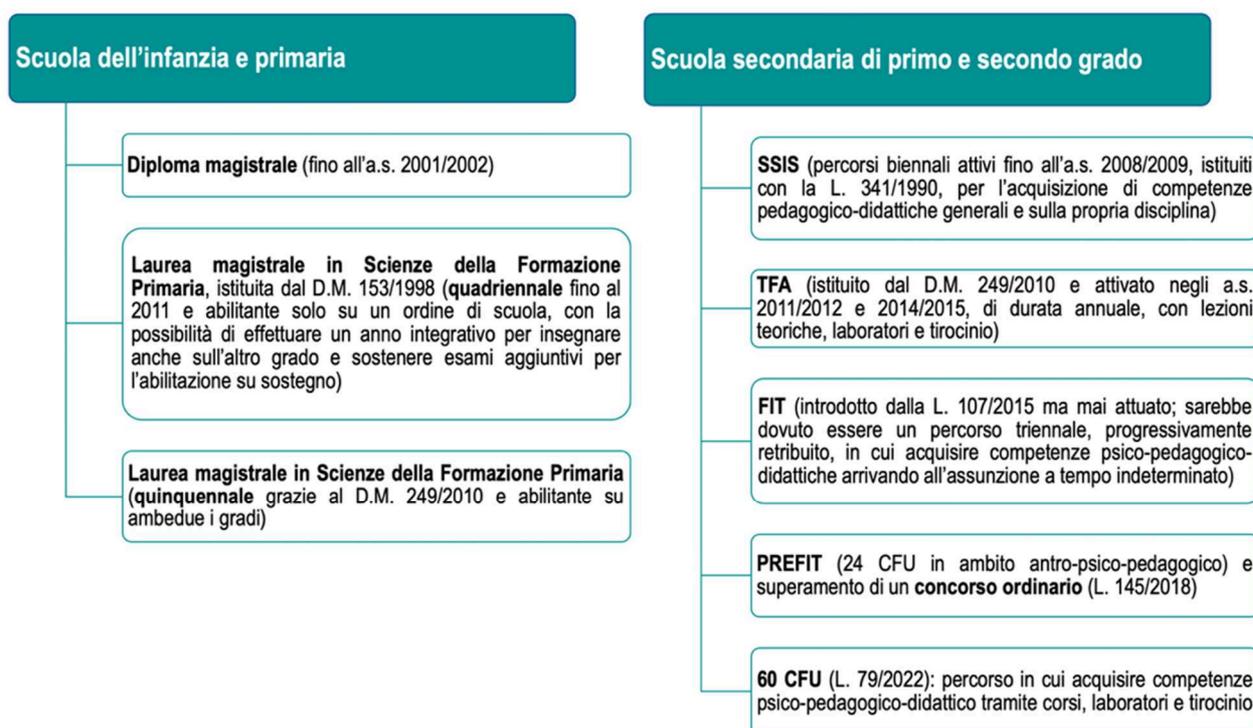


Figura 1 – I fattori non tradizionali nella scuola italiana (elaborazione grafica a cura dell'Autore)

<sup>9</sup> European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion. Key Policy Messages*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; P. Gordon-Gould, G. Hornby, *Inclusive education at the crossroads: exploring effective special needs provision in global contexts*, Londra, Taylor & Francis, 2023; G. Hornby, *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, New York, Springer, 2014; K.G. Karras, C.C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Worldwide. Issues and Challenges*, Athens, Atrapos Editions, 2010; D. Stumbrienė, R. Želvys, J. Žilinskas, R. Dukynaitė, A. Jakaitienė, *Efficiency and effectiveness analysis based on educational inclusion and fairness of European countries*, in "Socio-Economic Planning Sciences", LXXXII, 4, 2022.

## 2. L'insegnante di sostegno: un excursus su formazione iniziale e reclutamento

In Italia la formazione dei futuri insegnanti è stata oggetto di numerose riforme<sup>10</sup>, come illustrato in Figura 2. Se per l'infanzia e primaria la situazione è pressoché stabile, lo sviluppo dei percorsi per abilitarsi su materia alla secondaria è stato più tortuoso<sup>11</sup>; anche grazie al dibattito pedagogico, che ha sottolineato l'urgenza di riformare in maniera organica la formazione iniziale dei professori<sup>12</sup>, la L. 79/2022 ha istituito un percorso ben definito in cui acquisire competenze psico-pedagogico-didattiche grazie a corsi, laboratori e tirocini.



*Figura 2 – Percorsi di abilitazione all'insegnamento per i posti comuni o su materia negli ultimi trent'anni (elaborazione dell'Autore)*

<sup>10</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Studium, 2019.

<sup>11</sup> F. Magni, G. Bertagna (a cura di), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Roma, Studium, 2022.

<sup>12</sup> C. Cappa, *SSIS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti*, in "I problemi della pedagogia", LXV, n. speciale, 2019, pp. 5-18; M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022.

Per quanto riguarda il sostegno per l'inclusione degli alunni con disabilità, il D.M. 249/2010 dà avvio a corsi di specializzazione annuali da 60 CFU. Ogni ordine di scuola ha un corso specifico, a cui si accede dopo aver superato una prova preselettiva a risposta multipla, una prova scritta con domande aperte e una prova orale di carattere teorico-pratico e attitudinale<sup>13</sup>: questa scelta evidenzia il ruolo chiave della formazione degli insegnanti per un sistema scolastico inclusivo e la necessità di renderla una componente organica e imprescindibile della professionalità docente. La Legge di Bilancio 2021 e il D.M. 188/2021 hanno poi sancito l'obbligo di una formazione di 25 ore sull'inclusione per gli insegnanti *di sostegno* supplenti senza specializzazione e per i docenti su posto comune o su materia delle classi in cui siano presenti alunni con disabilità.

Passando al reclutamento<sup>14</sup>, bisogna distinguere tra assunzione a tempo indeterminato e determinato. Nel primo caso, occorre superare un concorso ordinario selettivo o eventuali procedure straordinarie; se la nomina in ruolo è su sostegno, c'è un vincolo di permanenza quinquennale prima di poter effettuare il passaggio su posto comune (infanzia e primaria) o materia (secondarie). Le assunzioni a tempo determinato avvengono invece tramite individuazione da graduatorie provinciali per le supplenze (GPS) e graduatorie di istituto (GI); esauriti questi elenchi, si passa a coloro che si siano candidati spontaneamente presso le singole scuole tramite le cosiddette messe a disposizione (MAD). Per quanto riguarda le nomine su sostegno, esaurita la graduatoria specifica, si attinge da GPS e GI di scuola comune per infanzia e primaria e, per le secondarie, da GPS e GI disciplinari incrociate per punteggio e, in subordine, alle MAD.

Il quadro è complesso e farraginoso; formazione iniziale degli insegnanti e modalità di reclutamento si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza, soprattutto in riferimento alle attività di sostegno poiché, come vedremo, la platea degli insegnanti non specializzati supera di gran lunga quella degli specializzati, con effetti che riguardano la qualità dei percorsi formativi degli alunni.

---

<sup>13</sup> A. Calvani, L. Menichetti, M. Pellegrini, T. Zappaterra, *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", XVII, 1, 2017, pp. 18-48.

<sup>14</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, cit., pp. 118-128.

### **3. Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento: i numeri di due fattori non tradizionali di disuguaglianza interconnessi**

Il problema della carenza di insegnanti *di sostegno* specializzati è entrato con forza nel dibattito pubblico negli ultimi anni<sup>15</sup>, con storie capaci di colpire l'attenzione<sup>16</sup>. Formazione e reclutamento sono due questioni interconnesse che si riverberano sui percorsi degli studenti<sup>17</sup>: non avere un numero adeguato di insegnanti specializzati significa dover procedere all'assegnazione di moltissime supplenze a personale senza titolo specifico e talvolta nemmeno in possesso dell'abilitazione per l'insegnamento su posto comune o materia, con l'impossibilità di assumere a tempo indeterminato nonostante la disponibilità di cattedre. Queste dinamiche hanno effetti distorti in termini di equità: non tutti gli alunni e le classi possono contare su docenti adeguatamente formati sull'inclusione e la continuità educativa diventa una chimera visto il *turnover* costante.

Nel tentativo di tradurre in numeri questo fenomeno, elaboriamo i dati presentati nel rapporto ISTAT sull'inclusione relativo all'anno scolastico 2021/2022<sup>18</sup> e le informazioni fornite dal Ministero dell'Istruzione sul profilo dei docenti impiegati nelle scuole nel medesimo anno scolastico<sup>19</sup>. Il grafico in Figura 3 mostra quanto la carenza di insegnanti *di sostegno* sia strutturale: rispetto al totale dei posti disponibili per l'assunzione a tempo indeterminato, solo l'8,06% è stato utilizzato per le nomine in ruolo con procedura ordinaria; il 37,22% è stato dato a ruolo secondo quanto previsto dalla L. 73/2021: chi, in possesso di specializzazione e inserito nella GPS specifica, avesse ottenuto un incarico di supplenza annuale su sostegno sarebbe potuto essere destinatario di una proposta di assunzione a tempo indeterminato da finalizzare al termine dell'anno scolastico previo superamento di una prova. Il 54,72% dei posti destinati a ruolo è stato dato a supplenza annuale a personale non specializzato o a insegnanti specializzati che hanno scelto di non avvalersi di questa possibilità. I docenti *di sostegno* di ruolo, che possono garantire la continuità educativa agli alunni e dare un contributo competente in termini di organizzazione scolastica inclusiva, sono dunque meno della metà. Questo dipende sia dalle modalità di formazione e reclutamento sia dalle scelte professionali dei singoli docenti che talvolta, pur potendo essere destinatari di nomina in ruolo su sostegno, optano per il posto comune o su materia con contratto a tempo determinato o indeterminato.

<sup>15</sup> Esempi in [https://www.corriere.it/politica/22\\_settembre\\_04/scuola-partenza-difficile-via-senza-200-mila-insegnanti-7ce2c39a-2c18-11ed-a881-0468ff338f41.shtml](https://www.corriere.it/politica/22_settembre_04/scuola-partenza-difficile-via-senza-200-mila-insegnanti-7ce2c39a-2c18-11ed-a881-0468ff338f41.shtml) e in <https://www.voglioinsegnare.it/articoli/docenti-di-sostegno-mancanze-nord-sud>.

<sup>16</sup> L'esempio emblematico dell'alunno con disabilità ritirato da scuola per scelta dei genitori dopo aver cambiato 17 insegnanti di sostegno in 10 anni è riportato in <https://www.orizzontescuola.it/pochi-insegnanti-di-sostegno-specializzati-cambia-17-anni-docenti-in-10-anni-lo-studente-non-andra-piu-a-scuola/>.

<sup>17</sup> D. Ianes, H. Demo, S. Dell'Anna, *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, in "Prospects", XLIX, 2020, pp. 249-263; M. Martinelli, *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e vantaggi*, Milano, Mondadori Università, 2015; T. Saloviita, S. Consegna, *Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion*, in "British journal of special education", XLVI, 4, 2019, pp. 465-479.

<sup>18</sup> ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.s. 2021-2022*, Roma, ISTAT, 2022.

<sup>19</sup> Dati reperibili a questo link: <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Personale%20Scuola>.

Contingente per le assunzioni a tempo indeterminato su sostegno:  
posti dati ruolo e posti rimasti vacanti dati a supplenza (totale  
contingente disponibile per le nomine in ruolo: 30293 posti)

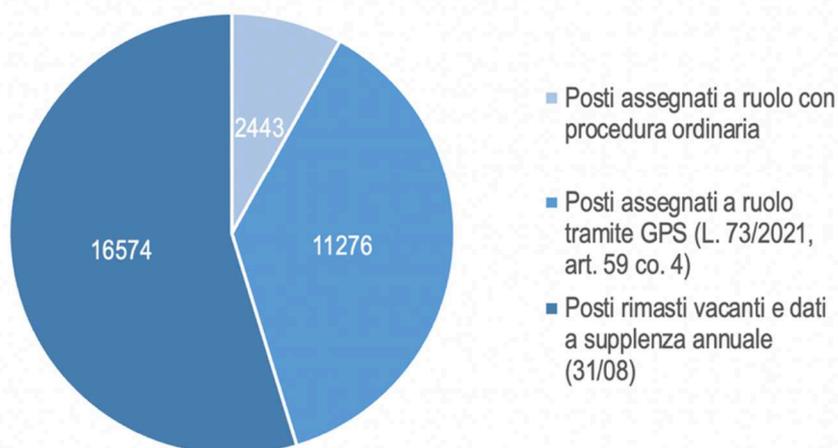
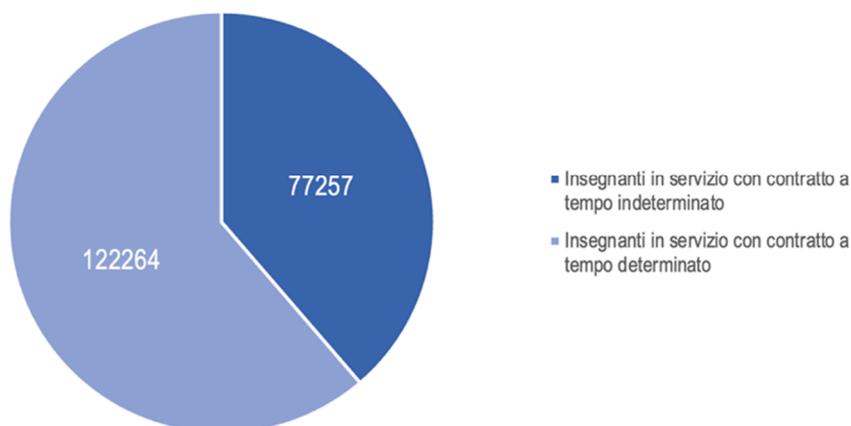


Figura 3 – Situazione al termine delle operazioni di nomina in ruolo su sostegno nell'a.s. 2021/2022  
(elaborazione a cura dell'Autore, fonte: MI)

La carenza strutturale di insegnanti *di sostegno* risulta ancora più evidente dal grafico in Figura 4: rispetto al totale del fabbisogno, il 38,73% è assunto a tempo indeterminato, il 61,27% a tempo determinato. Dei docenti non di ruolo, l'84,84% è nominato fino al 30/06, il 15,16% fino al 31/08; dei posti al 31/08 rimasti vacanti dopo le procedure ordinarie di assunzione a tempo indeterminato, il 42,53% è finalizzato all'immissione in ruolo di personale specializzato secondo quanto previsto dalla L. 73/2021, il 57,47% è occupato per la quasi totalità da insegnanti senza titolo. Questa situazione dipende anche dalla natura dell'organico di sostegno, diviso in posti di diritto e posti in deroga: la quantità di questi ultimi varia nel corso dell'anno scolastico, impedendo alle scuole una pianificazione sul lungo periodo e di anno in anno; la continuità educativa rimane una chimera e l'organizzazione degli istituti in termini di gestione del personale prende forma senza sapere quante risorse saranno effettivamente disponibili. Un altro punto critico sono i passaggi di ruolo dei docenti assunti a tempo indeterminato da sostegno a posto comune o materia al termine del vincolo quinquennale: i dati del Ministero dell'Istruzione relativi alla mobilità dell'anno scolastico 2021/2022 raccontano di più di 5000 insegnanti *di sostegno* che abbandonano questa classe di concorso<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> I dati sono reperibili al link <https://www.miur.gov.it/mobilita-2021-2022>.

Personale di ruolo e non di ruolo assunto su posto di sostegno nell'a.s. 2021/2022 (totale contingente: 184405)



*Figura 4 – Insegnanti su posto di sostegno nell'a.s. 2021/2022 tra insegnanti di ruolo e docenti assunti a tempo determinato (elaborazione a cura dell'autore, fonte: MI)*

Rispetto al personale supplente, occorre ancora distinguere tra chi possiede il titolo di specializzazione e chi no. Il grafico in Figura 5 mostra una situazione differente nelle diverse parti d'Italia: se al Nord e al centro l'impiego di personale non specializzato equivale quasi alla metà del totale dei docenti assunti su posto di sostegno a tempo sia determinato sia indeterminato<sup>21</sup>, al Sud corrisponde solo a un quinto.

<sup>21</sup> Rispetto ai posti di sostegno, la percentuale di insegnanti non specializzati è calcolata in rapporto non ai soli supplenti, ma all'intera platea del personale, al di là della condizione contrattuale.

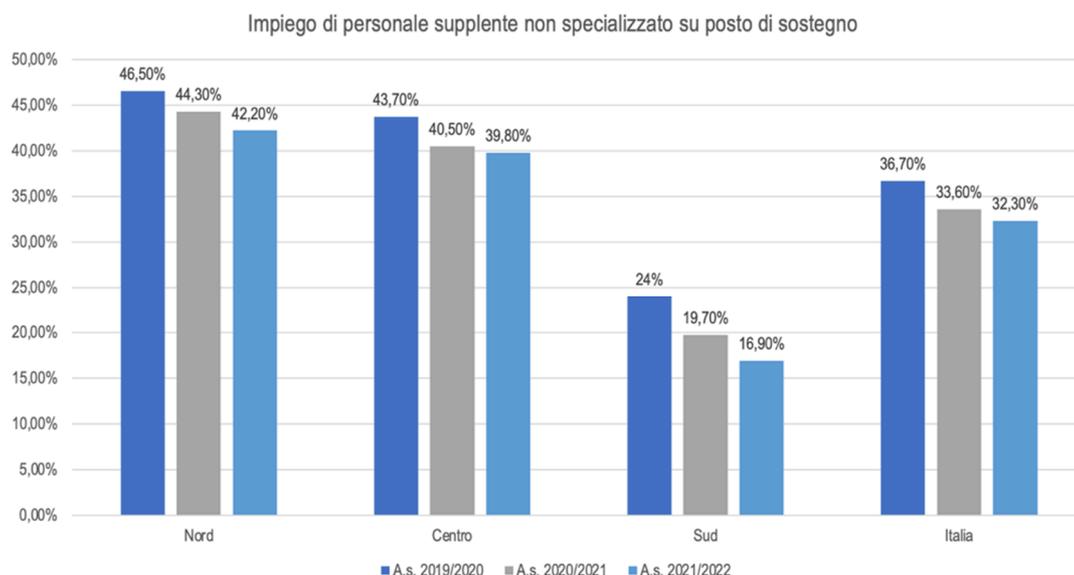


Figura 5 – Insegnanti su posto di sostegno senza specializzazione (fonte: ISTAT)

I profili degli insegnanti *di sostegno* non specializzati sono differenti: una parte è inserita in GPS e GI per posti di scuola comune (infanzia e primaria) o su materia (secondaria), un'altra è nominata tramite MAD. In quest'ultimo caso i profili sono i più diversi, da studenti non ancora inclusi nelle graduatorie ufficiali<sup>22</sup> a persone senza formazione specifica e appartenenti ad altri ambiti professionali; non ci sono comunque dati ufficiali sulle chiamate da MAD. I dati proposti rispetto alle assunzioni a tempo determinato prendono in considerazione solo le supplenze al 30/06 e al 31/08: la presenza di personale non specializzato è dunque maggiore se consideriamo tutte le assunzioni relative a sostituzioni più brevi di personale assente, per cui è plausibile un massiccio ricorso alle MAD.

Negli ultimi tre anni scolastici la situazione sembra migliorare, con una lieve decrescita di personale non specializzato impiegato su posti di sostegno. Di fatto, il numero chiuso per accedere ai corsi di specializzazione e i pochi posti messi a bando non facilitano la risoluzione del problema, che porta con sé effetti distorti in termini di equità. Se il paradigma di inclusione mette in discussione i contesti di vita delle persone intesi come variabile modificabile per rispondere in maniera precisa al fabbisogno di ciascuno<sup>23</sup> e i corsi di specializzazione fanno propria

<sup>22</sup> Dal 2020 gli studenti in Scienze della Formazione Primaria al terzo, quarto e quinto anno possono iscriversi nella seconda fascia (personale non abilitato) delle GPS e delle GI a patto che abbiano acquisito un certo numero di CFU; per le secondarie non c'è questa possibilità.

<sup>23</sup> L. D'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015; M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

questa prospettiva<sup>24</sup>, la situazione negli istituti è ben diversa anche per la carenza strutturale di personale formato che funge da agente di cambiamento non solo per i propri alunni ma per la cultura della scuola<sup>25</sup>.

L'insegnante assunto su posto di sostegno è docente dell'intera classe a cui è assegnato<sup>26</sup>: dovrebbe facilitare la relazione tra tutti gli studenti in un'ottica di apertura e dialogo, progettando con i colleghi percorsi educativi per tutto il gruppo e confrontandosi rispetto alla personalizzazione di itinerari e attività per un'effettiva inclusione, non solo in riferimento agli alunni con disabilità. In realtà, è ancora attuale l'immagine dell'insegnante *di sostegno* posto a fianco di quello che è definito "il suo alunno"<sup>27</sup>: questa dinamica di delega<sup>28</sup> espone ai rischi di un rapporto esclusivo, di un disinteressamento da parte degli altri insegnanti e di percorsi totalmente separati dell'alunno con disabilità rispetto ai compagni. Questi effetti distorti in termini di equità sono appunto provocati dalla formazione degli insegnanti e dal reclutamento, che si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza.

#### **4. In dialogo con insegnanti e genitori: il docente (non) specializzato per l'inclusione**

Il numero elevato di insegnanti *di sostegno* precari e non specializzati a causa delle modalità di formazione e reclutamento produce dinamiche di iniquità che riguardano sia l'alunno con disabilità sia gli altri compagni di classe. Capire che cosa accada nelle scuole e come questo fenomeno sia percepito dai protagonisti si rivela cruciale. Analizziamo ora i risultati di uno studio esplorativo che ha raccolto la voce di insegnanti e genitori di alunni con disabilità in *community online*.

---

<sup>24</sup> L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017; D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022; F. Magni, *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Bergamo, Studium, 2018.

<sup>25</sup> L. Arcangeli, M. Bartolucci, M. Sannipoli, *La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola*, in "L'integrazione scolastica e sociale", XV, 2, 2016, pp. 125-140.

<sup>26</sup> D. Fantozzi, *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", II, 2, 2014, pp. 81-95.

<sup>27</sup> F. Sarracino, *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, in "Ricerche Pedagogiche", LVI, 224-225, 2022, pp. 127-144.

<sup>28</sup> F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", XXI, 1, 2021, pp. 8-23; F. Bruni, L. Petti, M. De Angelis, *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Educational Sciences & Society", XIII, 2, 2022, pp. 91-108; P. Gaspari, *L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro*, in P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 50-68.

#### 4.1. Scelte metodologiche

La prima parte dello studio, di impianto qualitativo, si qualifica come *focus group* online asincrono<sup>29</sup>: a utenti di due *community* all'interno del *social network* Facebook è stato chiesto tramite un *post* quali fossero la loro esperienza e la loro prospettiva rispetto agli insegnanti *di sostegno* senza specializzazione e, talvolta, senza abilitazione all'insegnamento su posto comune o materia, reclutati tramite GPS aspecifiche o MAD. La prima *community* è composta da 71074 utenti, la seconda da 82993; alle persone, informate dell'utilizzo dei loro interventi a fini di ricerca, è stato garantito l'anonimato<sup>30</sup>. Le risposte, sotto forma di commenti al *post* principale, sono state oggetto di un'analisi contenutistico-informativa<sup>31</sup> che ha consentito di classificare, sintetizzare e chiarire le informazioni ottenute. Il web è qui stato inteso come strumento di raccolta di dati digitali, ossia "prodotti nativamente dagli utenti che utilizzano il *medium*"<sup>32</sup>.

La seconda fase dello studio, di impianto più quantitativo, analizza le reazioni degli utenti delle *community* ai commenti scritti in risposta al *post*, espresse tramite le *emoticon* messe a disposizione da Facebook (*mi piace*, *love*, abbraccio, *ahah*, *wow*, *sigh*, *grrr*). Si tratta in qualche modo di un'analisi relazionale del flusso comunicativo tramite cui si articola il *focus group*<sup>33</sup> ed è utile a capire quanto i pensieri espressi siano condivisi.

Genitori di figli con disabilità	Insegnanti			
GEN1C1, GEN2C1, GEN1C2, GEN2C2, GEN5C2, GEN6C2, GEN7C2	<b>Posto comune o materia</b> INS2C1, INS14C1, INS9C2	<b>Posto di sostegno con specializzazione</b> INS11C1, INS15C1, INS26C1, INS36C1, INS2C2, INS6C2, INS7C2, INS8C2, INS13C2	<b>Posto di sostegno senza specializzazione ma con abilitazione all'insegnamento</b> INS6C1, INS7C1, INS10C1	<b>Posto di sostegno senza specializzazione e abilitazione all'insegnamento</b> INS1C1, INS4C1, INS3C1, INS13C1, INS19C1, INS31C1, INS1C2, INS5C2, INS17C2

Figura 6 – Persone che hanno partecipato all'indagine e le cui risposte sono considerate in questa analisi suddivise per categoria di appartenenza (genitori, insegnanti) e profilo professionale

<sup>29</sup> K.M. Abrams, T.J. Gaiser, *Online Focus Groups*, in N.G. Fielding, R.M. Lee, G. Blank (a cura di), *The Sage Handbook of Online Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 2016, pp. 435-450; K. Forbes Hallam, *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, in "International Journal of Social Research Methodology", XXV, 4, 2022, pp. 429-439; K. Stewart, M. Williams, *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, in "Qualitative Research", V, 4, 2005, pp. 395-416.

<sup>30</sup> Si utilizza la sigla GEN se il commento è stato scritto da un genitore; la sigla INS è usata se il pensiero è espresso da un insegnante. A fianco di questa sigla, se ne troverà un'altra: C1 sarà usata se il commento è stato scritto nella prima *community*, C2 se è stato scritto nella seconda.

<sup>31</sup> G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.

<sup>32</sup> M. Airoldi, *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano, F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, Torino, UTET, 2016, p. 331.

<sup>33</sup> F. Colella, *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

L'indagine è stata condotta tra dicembre 2022 e gennaio 2023 e ha visto 39 persone prendere parte alla discussione nella prima *community* e 31 nella seconda. In questa analisi consideriamo le risposte più significative sul piano del contenuto e dell'aderenza all'oggetto della domanda. Rispetto ai commenti inclusi, la Figura 6 illustra i profili degli autori in riferimento alla categoria di appartenenza (genitori o insegnanti) e, nel caso dei secondi, a tipologia di posto occupato (comune/materia o sostegno) e formazione (con specializzazione su sostegno, senza specializzazione su sostegno ma con abilitazione all'insegnamento, senza specializzazione e abilitazione); questi dati sono stati desunti dal contenuto dei commenti o da brevi conversazioni condotte con gli utenti attraverso il servizio di messaggistica privata messo a disposizione dal *social network*. Le reazioni ai commenti in risposta al *post* principale qui considerate sono 160 nella prima *community* e 102 nella seconda. È un campione non probabilistico di volontari: gli utenti hanno partecipato spontaneamente all'indagine e appartengono a fasce anagrafiche e territori differenti. Se questo può apparire un limite poiché non si rappresenta una realtà specifica, proprio il carattere esplorativo dello studio giustifica la scelta<sup>34</sup>: il fine ultimo è capire se le criticità evidenziate in letteratura siano percepite come tali dai protagonisti della scuola, dunque approcciarsi al tema coinvolgendo persone diverse per età, territori ed esperienze può rivelarsi utile per questo scopo, nonostante il limite relativo alla poca numerosità delle risposte.

#### *4.2. Analisi dei risultati*

Le risposte degli utenti delle due *community* toccano diversi aspetti della professionalità degli insegnanti *di sostegno*. Emergono criticità strutturali a livello *macro*, ascrivibili alle politiche scolastiche nazionali, difficoltà dovute alla cultura della scuola sul piano organizzativo (*meso*) e della vita d'aula (*micro*). L'analisi è condotta raggruppando le risposte in categorie riferite a specifiche dimensioni relative al ruolo dei docenti *di sostegno* per un'inclusione di qualità.

Un buon numero di risposte si focalizza sul profilo professionale dell'insegnante *di sostegno*: emerge una sorta di tensione tra l'idea che possa essere agente di cambiamento contestuale e la credenza, ancora diffusa, che debba essere votato ad attività di accudimento. Proprio per questo in molte risposte il valore della formazione iniziale viene in qualche modo sminuito in favore di una certa *vocazione* capace di sostituire un *habitus* professionale in cui trovino spazio competenze psico-pedagogico-didattiche.

Empatia e attitudine sono doti naturali che non si acquisiscono certo con una specializzazione; gli studi e la formazione sono importanti... Ma la sensibilità, la comprensione e l'ascolto lo sono di più. Conta l'esperienza, non tanto quello che si impara sui libri. Ben vengano gli insegnanti da MAD se sentono di avere la vocazione (INS1C1).

*15 mi piace, 4 love*

Nel nostro lavoro è fondamentale il cuore (INS3C1).

*14 mi piace, 1 love*

<sup>34</sup> D. Robasto, *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Io sono una docente non specializzata. Potrei scegliere su materia, ma mi sento portata per il sostegno. La specializzazione è un titolo in più, conta l'esperienza sul campo e se non so qualcosa chiedo consiglio o agli specializzati o a chi ha più esperienza (INS10C1).

*4 mi piace*

Molti bambini hanno bisogno di supporto emotivo e relazionale... Non guardiamo solo alla formazione (INS19C1)!

*5 grrr*

Non è un corso di formazione a far nascere la vocazione (INS1C2).

*7 mi piace, 4 love, 3 abbraccio*

Non c'è formazione che tenga! Dipende tutto dai rapporti con il ragazzo, con i colleghi e dalla dirigenza (INS5C2).

*1 mi piace*

Un buon insegnante non lo vedi dalle certificazioni, specializzazione compresa. Formarsi è utile, ma quasi tutto lo fa la persona e il suo essere portata per questo lavoro (INS17C2).

*5 mi piace, 1 love*

In ambedue le *community* una parte degli insegnanti ha sostenuto che il profilo professionale del docente *di sostegno* si configuri come unione di caratteristiche personali e aspetti vocazionali e che la specializzazione sia un requisito accessorio. Tranne in un caso, dove le *emoticon* esprimono contrarietà, negli altri si registra accordo rispetto alle opinioni espresse. Di fatto, occorre ricordare che la formazione, anche in età adulta, mira alla crescita culturale e personale dell'individuo: anche aspetti erroneamente ritenuti naturali o *doti* solo di qualcuno, come empatia, apertura verso l'altro, capacità di instaurare una relazione educativa sana e proficua, possono essere costruiti e migliorati grazie a percorsi formativi *ad hoc*. Si tratta di competenze fondamentali che rendono l'insegnante *di sostegno* un agente di cambiamento capace di gestire fattori interni personali per agire su dinamiche relazionali complesse e talvolta conflittuali: è doveroso uscire dalla "logica del buon cuore" e "della vocazione" così da non sminuire il valore di queste dimensioni essenziali dell'*habitus* dell'insegnante *di sostegno* e di tutti i docenti.

Specializzarsi sull'inclusione significa poi acquisire competenze psico-pedagogico-didattiche che non si possono improvvisare. Proprio quest'ultima questione viene puntualizzata con forza da altri docenti e dai genitori, che sottolineano la crucialità della dimensione professionale del lavoro degli insegnanti e l'importanza di non cedere a visioni caritatevoli o compensative.

Se c'è carenza di infermieri e io ho dato un esame in igiene scolastica posso mandare una MAD all'ospedale sotto casa? Oggi chiunque può insegnare: si squalifica la professione e si fa danno ai ragazzi (GEN1C1).

*6 mi piace, 2 love*

La specializzazione fa la differenza! L'insegnante specializzato per il sostegno non è solo un *plus*

per l'alunno con disabilità ma per tutta la classe: lavora sul clima di classe, sulla relazione, sull'ambiente e tutti traggono beneficio. Senza la formazione adeguata è impossibile essere consapevoli di tutte queste variabili, ci si limita a fare assistenza (INS36C1).

*9 mi piace*

Gli specializzati hanno potuto sperimentarsi in un serio tirocinio traducendo in pratica le competenze apprese dai libri e messe alla prova tramite simulazioni nei laboratori. Non finisce tutto con il TFA, che però ti dà una *forma mentis* che difficilmente si ha senza quel tipo di formazione (INS2C2).

*4 mi piace, 3 love, 1 abbraccio*

Non basta la buona volontà, ci vogliono competenza e professionalità. La formazione è indispensabile (INS6C2)!

*2 mi piace, 2 love*

Non si può prescindere dalla formazione! Invece abbiamo docenti catapultati da un giorno all'altro sul sostegno. Anche con la miglior buona volontà, non sapranno dove mettere le mani. Stiamo parlando di fare didattica speciale, non *baby-sitting* (INS7C2)

*2 mi piace*

La specializzazione è un titolo necessario e prioritario. Quando gli insegnanti sono chiamati da MAD o a volte anche da graduatorie incrociate spesso si vede la totale inesperienza e la mancanza di strumenti educativi per far fronte a situazioni complesse (INS8C2).

*8 mi piace*

Come genitore prendo atto che il diritto al lavoro di un adulto normotipo è più rilevante del diritto allo studio e all'inclusione di un minore con disabilità (GEN1C2).

*8 mi piace, 1 sigh*

Non mi capacito della tolleranza verso l'incompetenza. Chiedere qualcuno capace nel proprio lavoro è pretendere troppo? Essere disabile ti mette nella condizione di accontentarti di cosa passa il convento e ringraziare pure. Le stesse persone che sono condiscendenti verso insegnanti senza la minima formazione lo sarebbero altrettanto se toccasse loro un medico senza alcuna specializzazione in chirurgia quando sono sul tavolo, pronti per l'operazione? Come reagirebbero a sentirsi dire dal Ministero della Salute che purtroppo non ci sono abbastanza chirurghi (GEN2C2)?

*9 mi piace*

La buona volontà se non accompagnata da formazione può essere disastrosa (GEN5C2)!

*1 mi piace*

Sono anni che sul sostegno arriva gente alla prima esperienza e senza alcuna formazione: un disastro sulla pelle dei più fragili (INS9C2).

*5 mi piace, 2 love*

C'è disinteresse sulla questione, sembra che la specializzazione sia solo un titolo... In realtà come genitore ho visto la differenza tra personale formato e personale improvvisato (GEN6C2)!

*9 mi piace*

Ho lavorato come docente di sostegno sia *senza* specializzazione sia *con*: grazie al TFA sono diventata più consapevole e intenzionale nelle mie azioni, perché ho accresciuto non solo conoscenze, ma anche abilità e competenze. [...] Al di là delle intenzioni (anche le migliori) un *buon* insegnante di sostegno ha bisogno della specializzazione (INS13C2).

*4 mi piace*

In risposta a chi sostiene che la formazione non garantisca *standard* elevati di qualità sul piano dell'inclusione, viene ribadito che la specializzazione non è un vezzo ma è imprescindibile per costruire un *habitus* professionale tramite cui garantire a ciascuno un'esperienza educativa di qualità. Viene poi sottolineato che il percorso formativo favorisce un lavoro non solo in ambito psicopedagogico e didattico, ma anche sul piano delle competenze emotive, sociali e relazionali, superando la "logica del buon cuore" e "della vocazione" propria del senso comune. Oltre all'accordo espresso tramite le *emoticon*, sono infatti portati ad esempio diversi effetti distorcenti in termini di equità dovuti al reclutamento di personale docente senza titolo: sono dinamiche diffuse in molte scuole che danneggiano l'esperienza formativa degli alunni. Di fatto, occorre superare una visione compensativa del lavoro per l'inclusione e il meccanismo della delega.

L'empatia, il *cuore* non bastano: ho visto compiere errori gravi in assoluta buona fede... Dal *banale* rinforzo del comportamento disfunzionale ad altro (INS14C1).

*5 mi piace, 1 abbraccio*

Il primo anno di scuola primaria hanno chiamato come insegnante di sostegno una ragazza che ancora doveva laurearsi e nemmeno per diventare maestra. Ha fatto *più danno che guadagno*: mio figlio si annoiava e ha cominciato ad avere comportamenti disfunzionali (GEN2C1).

*4 sigh*

Io non ho formazione e mi sono pentita di avere accettato il sostegno: mi hanno assegnato a un ragazzo che non riesco a gestire. [...] Per alcuni studenti c'è bisogno di docenti formati per comportamenti difficili da affrontare. Per altri vanno bene insegnanti *normali* (INS31C1).

*3 grrr*

L'anno scorso l'insegnante di sostegno di mio figlio (MAD) è stata un disastro dall'inizio alla fine. Mio figlio ha praticamente perso un anno, ora stiamo recuperando (GEN7C2).

*3 mi piace, 3 abbraccio*

La situazione appare in tutta la propria criticità: gli utenti esprimono sostegno alle opinioni espresse e talvolta marcano il proprio *sentiment* in una direzione di rabbia per l'iniquità che caratterizza l'esperienza quotidiana degli studenti. Per le scuole risulta però impossibile agire diversamente: gli specializzati sono pochi e occorre coprire un numero ingente di cattedre. Negli ultimi anni questo fenomeno ha portato molte persone a svolgere la professione di insegnante o grazie al valore abilitante permanente di un titolo di studio conseguito molti anni prima (il diploma magistrale per le scuole dell'infanzia e primarie), senza aver nel frattempo aggiornato la propria formazione, o candidandosi tramite MAD al di là del percorso di studi effettuato. Al

momento non sembra esserci una soluzione: i posti messi a bando per i corsi di specializzazione sono di gran lunga inferiori rispetto al fabbisogno di insegnanti, anche perché è indispensabile che il numero di candidati ammissibili sia calibrato sull'effettiva sostenibilità da parte degli atenei, così da non ridurre la qualità della proposta formativa.

Di fronte alla carenza di docenti specializzati, ben venga la presenza di insegnanti non specializzati, anche da MAD. Con loro ho avuto esperienze sia negative sia positive... lo consiglio sempre di specializzarsi: purtroppo spesso le persone rinunciano perché pensano che raggiunta una certa età non si riesca più a studiare o per i costi e l'impegno che il corso richiede (INS2C1).

*20 mi piace*

Gli specializzati sono pochi anche per come è organizzata la formazione. Bisognerebbe togliere il numero chiuso del TFA e far accedere tutti coloro che desiderano davvero insegnare sul sostegno, mettendo poi un vincolo di permanenza di almeno 10 anni (INS4C1).

*8 mi piace*

Senza non specializzati e MAD gli alunni sarebbero senza insegnanti; in alcune regioni c'è una carenza enorme, dovuta anche al fatto che i docenti, una volta specializzati, o si trasferiscono in altre regioni o, appena possono, fanno il passaggio su materia. [...] Quindi, al momento, i docenti non specializzati garantiscono, chi meglio chi peggio, un servizio essenziale (INS6C1).

*4 mi piace*

Io mi sto specializzando. [...] Ho cominciato senza titolo e mi sono formata inizialmente *sul campo* e chiedendo a colleghi più esperti. C'è troppo pressapochismo: l'empatia è importante, ma il cuore non basta... Ci vogliono competenze! Possiamo fare la differenza per questi ragazzi, ma dobbiamo essere formati. Il TFA dovrebbe essere più accessibile come numero di posti e costo (INS7C1).

*14 mi piace, 1 love*

Alla base c'è un sistema disfunzionale. Chiunque voglia intraprendere la professione di docente dovrebbe essere formato a tutto tondo. [...] Abbiamo ancora insegnanti che pensano che l'alunno con difficoltà fisiche o psichiche sia di competenza esclusiva dell'insegnante di sostegno e che l'inclusione sia qualcosa che non appartiene ai suoi compiti (INS11C1).

*13 mi piace*

Il problema è il sistema. Come si può colpevolizzare un precario che tenta di portarsi a casa il pane perché non trova di meglio? Sono quasi sempre dei laureati e quello di cui si tratta è un contratto annuale, quando va bene. La dignità al ruolo dell'insegnante la deve dare *in primis* l'istituzione, con contratti adeguati e riducendo il precariato; non si può pretendere che le persone siano iper-motivate e iper-specializzate se quello che offri è, di fatto, tappare buchi (INS13C1).

*3 mi piace*

Nel mio istituto, senza le MAD e i non specializzati, sarei l'unica insegnante di sostegno. L'errore è nel sistema. [...] Molti scelgono il sostegno per ripiego e per lo stipendio (INS15C1)

*15 mi piace*

---

Quando tira il secco è buona anche la tempesta. Il TFA è selettivo e quasi esclusivo... Ma uno studio specifico serve: questo lavoro non è assistenza. Il problema è anche il reclutamento: offrendo un lavoro precario si va per forza al ribasso. L'insegnamento è spesso un lavoro per chi non trova di meglio. Se ci fossero più posti per il ruolo ci sarebbe più gente motivata a specializzarsi (INS26C1).

*7 love, 2 mi piace*

Il grande ricorso a insegnanti non specializzati è considerato un *male necessario* per le carenze strutturali del nostro sistema scolastico. I docenti con titolo specifico sono pochi e ancor meno sono quelli assunti a tempo indeterminato; tra questi, molti ogni anno effettuano un passaggio di ruolo per accedere ai posti di scuola comune o su materia. Le reazioni ai commenti esprimono accordo rispetto ai pensieri espressi. Le scuole possono solo limitare i danni convocando da MAD persone che abbiano titoli di studio affini a quelli richiesti, sebbene in alcune regioni e province il fabbisogno di personale non consenta di discernere tra candidati e conduca all'assunzione di persone provenienti da ambiti professionali talvolta per nulla affini all'insegnamento. Alcune risposte sottolineano ancora come anche i corsi di specializzazione siano a volte poco accessibili per i costi elevati e i pochi posti messi a bando, che però consentono di mantenere alta la qualità della proposta formativa.

In generale, rispetto alle persone che hanno partecipato all'indagine esplorativa, i genitori di alunni con disabilità e gli insegnanti *di sostegno* che possiedono il titolo di specializzazione riconoscono il valore del percorso formativo per acquisire competenze psico-pedagogico-didattiche e lavorare su aspetti emotivi, sociali e relazionali, non cedendo al senso comune secondo cui il "buon cuore" e la "vocazione" sono elementi sufficienti per costruire un'effettiva inclusione e sottolineando la necessità di oltrepassare meccanismi di delega e visioni compensative. I docenti *di sostegno* non specializzati da un lato enfatizzano le caratteristiche personali afferenti alla sfera emotivo-relazionale come elemento principale dell'*habitus* professionale, d'altro canto evidenziano le difficoltà di accesso ai corsi di specializzazione per i pochi posti messi a bando, per il loro costo e per l'impegno richiesto. Gli insegnanti su posto comune o materia esprimono opinioni talvolta aderenti ai docenti specializzati e ai genitori, talaltra ai non specializzati: il loro *background* professionale e formativo, la loro esperienza in aula e i loro ideali pedagogici hanno certamente determinato le loro risposte, ma il carattere esplorativo dell'indagine non ha consentito di avere maggiori dati rispetto a queste variabili.

Alla luce anche di quanto emerso da questo studio, confermiamo che formazione iniziale degli insegnanti *di sostegno* e reclutamento rappresentano fattori non tradizionali di disuguaglianza. La loro origine è a livello *macro*: le politiche nazionali in materia di istruzione determinano uno scarso numero di specializzati impiegati a causa della struttura stessa dei percorsi formativi e delle modalità di assegnazione degli incarichi. Questo porta a poche assunzioni a tempo indeterminato e al conferimento di supplenze a personale sprovvisto del titolo specifico o addirittura senza alcuna formazione di tipo psico-pedagogico-didattico e proveniente da ambiti professionali differenti. Molti docenti assunti a tempo indeterminato effettuano il passaggio su posto comune o materia al termine del vincolo di permanenza quinquennale, riducendo così la platea di insegnanti specializzati per l'inclusione; in alcuni casi, poi, il sostegno viene utilizzato come strumento per diminuire i tempi dell'immissione in ruolo. I singoli istituti scolastici (livello

meso) possono attuare scelte in riferimento ai profili professionali da assumere per quanto riguarda la chiamata da MAD, ma la carenza di personale spesso non consente di effettuare una graduatoria interna delle candidature spontanee. A farne le spese sono gli alunni (livello *micro*), che spesso non possono contare su un'esperienza formativa ottima in termini di inclusione.

Rispetto all'analisi sul grado di accordo degli utenti delle *community* alle risposte dei partecipanti al *focus group*, è interessante notare un generale uso di *emoticon* solo per esprimere assenso rispetto alle affermazioni. Possiamo ascrivere questa dinamica al fenomeno delle bolle epistemiche<sup>35</sup>, ossia la tendenza a confermare posizioni in cui ci si riconosce anche grazie agli algoritmi che regolano i *social* e propongono contenuti in linea con ciò per cui l'utente ha mostrato interesse o assenso.

Questa indagine esplorativa non può avere pretese di completezza ed estendibilità; in ogni caso, l'eterogeneità del campione fa capire quanto le dinamiche rilevate in letteratura e qui tradotte in numeri abbiano effetti distorti in termini di equità. Un campione più ampio avrebbe certamente consentito di avere più dati sulle modalità tramite cui questi fattori non tradizionali di disuguaglianza si riverberano sull'esperienza quotidiana degli studenti. Questa prima riflessione è comunque utile a evidenziare quanto queste problematiche siano strutturali e non sempre riconosciute. Continuare ad analizzare la questione con una lente pedagogica è urgente.

## 5. L'inclusione è una questione di formazione!

All'interno della riflessione sul ruolo della scuola per la giustizia sociale e sull'equità è imprescindibile concentrarsi sull'inclusione. Per come sono stati concepiti finora, i percorsi di formazione degli insegnanti *di sostegno* e il reclutamento del personale si configurano come fattori non tradizionali di disuguaglianza, poiché sono dinamiche originate dall'organizzazione del nostro sistema scolastico che creano iniquità nei percorsi educativi degli alunni.

I numeri del fenomeno e le prospettive dei protagonisti della scuola non lasciano scampo: occorre intervenire affinché quella che dovrebbe essere un'eccezione (avere alcuni docenti non specializzati su posti di sostegno) smetta di essere la regola. È un lavoro che coinvolge attori politici, università e sistema scolastico: è cruciale promuovere l'idea di insegnante *di sostegno* come agente di cambiamento capace di agire sui contesti per migliorare l'esperienza formativa di tutti gli alunni.

In un momento di transizione rispetto all'organizzazione del nostro sistema scolastico, è necessario che le riforme ventilate su formazione iniziale e reclutamento del personale non abbiano un esito gattopardesco e non propongano percorsi *al ribasso*. Una scuola è ottima per tutti solo se la formazione di chi svolge a vario titolo le attività educative è eccellente.

---

<sup>35</sup> . F. Ferrari, S. Moruzzi, *Verità e post-verità. Dall'indagine alla post-indagine*, Bologna, 1088press, 2020; P. Salis, *Commenti sui social: comunicazione digitale, partecipazione politica e social media*, in "Critical Hermeneutics", III, 1, 2019, pp. 105-126.

## 6. Bibliografia di riferimento

- Abrams K.M., Gaiser T.J., *Online Focus Groups*, in N.G. Fielding, R.M. Lee, G. Blank (Eds.), *The Sage Handbook of Online Research Methods*, Thousand Oaks, Sage, 2016, pp. 435-450.
- Adams M., Bell L.A., Griffin P. (Eds.), *Teaching for diversity and social justice*, New York, Routledge, 2007.
- Airoldi M., *I metodi digitali. Fare ricerca tra online e offline, qualitativo e quantitativo*, in M. Cardano, F. Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, Torino, UTET, 2016 pp. 329-343.
- Arcangeli L., Bartolucci M., Sannipoli M., *La percezione della qualità dei processi inclusivi: il punto di vista della scuola*, in "L'integrazione scolastica e sociale", XV, 2, 2016, pp. 125-140.
- Benadusi L., Giancola O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2005.
- Bernardi F., Ballarino G., *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (Eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-19.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A., *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, in "Form@re", XXI, 1, 2021, pp. 8-23
- Brofenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard, Harvard University Press, 2009.
- Bruni F., Petti L., De Angelis M., *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise*, in "Educational Sciences & Society", XIII, 2, 2022, pp. 91-108.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T., *La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità*, in "Form@re", XVII, 1, 2017, pp. 18-48.
- Cappa C., *SSIS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti*, in "I problemi della pedagogia", LXV, n. speciale, 2019, pp. 5-18.
- Colella F., *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017.
- D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, Brescia, La Scuola, 2015.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and Opportunities*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Teacher Education for Inclusion. Key Policy Messages*, Odense, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020.
- Fantozzi D., *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, in "Italian Journal of

Special Education for Inclusion”, II, 2, 2014, pp. 81-95.

Ferrari F., Moruzzi S., *Verità e post-verità. Dall'indagine alla post-indagine*, Bologna, 1088press, 2020.

Ferrer-Esteban G., *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in “FGA Working Paper”, XLII, 12, 2011.

Ferrero V., *La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica*, in “Dirigenti Scuola”, XLI, 1, 2022, pp. 41-55.

Ferrero V., *Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana*, in “QTimes. Journal of Education. Technology and Social Studies”, XV, 1(2), 2023, pp. 97-108.

Ferrero V., *Between social reproduction and new inequalities: the role of school leaders in guaranteeing equity*, in “Educazione Interculturale”, XXI, 1, 2023, pp. 73-84.

Forbes Hallam K., *Moving on from trial and errors: a discussion on the use of a forum as a online focus group in qualitative research*, in “International Journal of Social Research Methodology”, XXV, 4, 2022, pp. 429-439.

Gaspari P., *L'insegnante specializzato tra passato, presente e futuro*, in P. Sandri (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 50-68.

Gavosto A., *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

Gentili A., Pignataro G. (a cura di), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*, Roma, Carocci, 2020.

Giancola O., Salmieri L., *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci, 2020.

Gordon-Gould P., Hornby G., *Inclusive education at the crossroads: exploring effective special needs provision in global contexts*, Londra, Taylor & Francis, 2023

Granata A., Ferrero V., *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in “Scuola Democratica”, X, 2, 2022, pp. 363-384.

Hackman H.W., *Five Essential Components for Social Justice Education*, in “Equity & Excellence in Education”, XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

Hornby G., *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, New York, Springer, 2014.

Ianes D., Demo H., Dell'Anna S., *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, in “Prospects”, XLIX, 2020, pp. 249-263

Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2022.

INVALSI, *Rapporto INVALSI 2022*, Roma, INVALSI, 2022.

ISTAT, *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.s. 2021-2022*, Roma, Istat, 2022.

Karras K.G., Wolhuter C.C. (a cura di), *International Handbook of Teacher Education Worldwide. Issues and Challenges*, Athens, Atrapos Editions, 2010.

Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Bergamo,

Studium, 2018.

Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Studium, 2019.

Magni F., Bertagna G. (a cura di), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Roma, Studium, 2022.

Martinelli M., *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Milano, Mondadori Università, 2015.

OECD, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing, 2022.

Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

Robasto D., *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Salis P., Commenti sui social: comunicazione digitale, partecipazione politica e social media, in "Critical Hermeneutics", III, 1, 2019, pp. 105-126.

Saloviita T., Consegna S., *Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion*, in "British journal of special education", XLVI, 4, 2019, pp. 465-479.

Sarracino F., *Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, in "Ricerche Pedagogiche", LVI, 224-225, 2022, pp.127-144.

Stewart K., Williams M., *Researching online populations: the use of online focus groups for social research*, in "Qualitative Research", V, 4, 2005, pp. 395-416.

Stumbrienė D., Želvys R., Žilinskas J., Dukynaitė R., Jakaitienė A., *Efficiency and effectiveness analysis based on educational inclusion and fairness of European countries*, in "Socio-Economic Planning Sciences", LXXXII, 4, 2022.

**Data di ricezione dell'articolo: 16 febbraio 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 25 aprile e 2 maggio 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 maggio 2023**